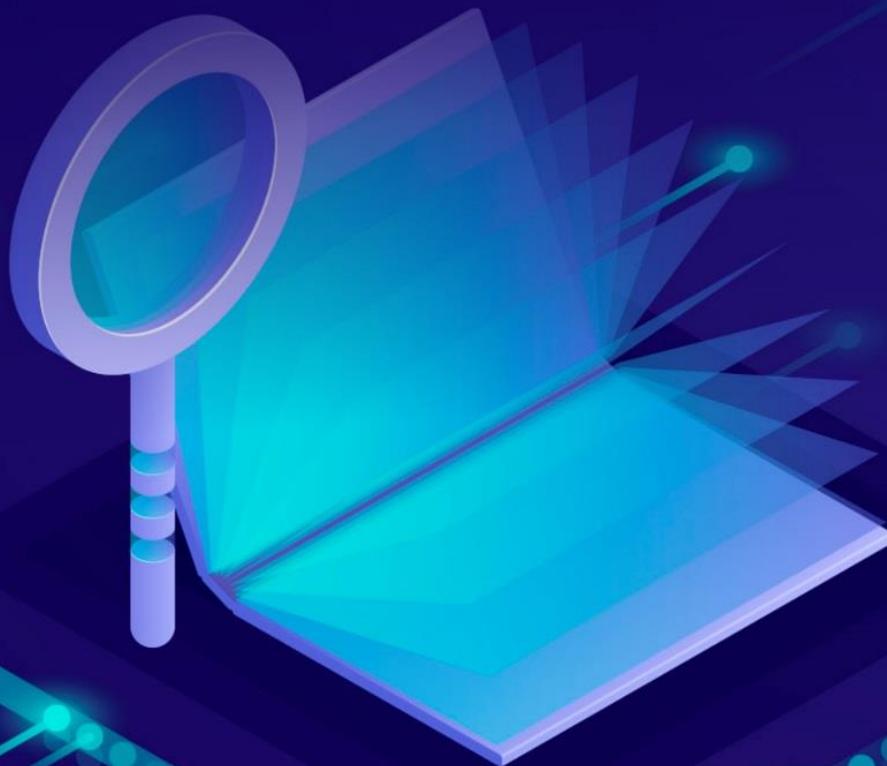


ORGANIZADORES

CAROLINA DE RIBAMAR E SILVA  
ERICKSON R. DO ESPÍRITO SANTO  
JANAÍNA ROSSAROLLA BANDO  
LUANA TEIXEIRA PORTO  
LUCI MARY DUSO PACHECO

# Estado do Conhecimento:

A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA EM  
DIFERENTES TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO



**ESTADO DO CONHECIMENTO:**  
A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA  
EM DIFERENTES TEMÁTICAS  
DA EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO  
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

REITOR

**Arnaldo Nogaro**

PRÓ-REITOR DE ENSINO

**Edite Maria Sudbrack**

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-  
GRADUAÇÃO

**Marcelo Paulo Stracke**

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

**Ezequiel Plínio Albarello**

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

**Elisabete Cerutti**

Diretor Acadêmico

**Carlos Eduardo Blanco Linares**

Diretor Administrativo

**Alzenir José de Vargas**

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

**Paulo Roberto Giollo**

Diretor Acadêmico

**Adilson Luis Stankiewicz**

Diretor Administrativo

**Paulo José Sponchiado**

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

**Berenice Beatriz Rossner Whatuba**

Diretor Acadêmico

**Carlos Augusto Fogliarini Lemos**

Diretor Administrativo

**Gilberto Pacheco**

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

**Julio Cesar Wincher Soares**

Diretora Acadêmica

**Claudete Moreschi**

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

**Renata Barth Machado**

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

**Renzo Thomas**



**CONSELHO EDITORIAL DA URI**

**Presidente**

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

**Conselho Editorial**

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFMS)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFMS)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniassevi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Univan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFMS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Carolina de Ribamar e Silva  
Erickson R. do Espírito Santo  
Janaína Rossarolla Bando  
Luana Teixeira Porto  
Luci Mary Duso Pacheco

**Organizadores**

**ESTADO DO CONHECIMENTO:**  
A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA  
EM DIFERENTES TEMÁTICAS  
DA EDUCAÇÃO



Frederico Westphalen  
2023



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

**Organização:** Carolina de Ribamar e Silva; Erickson R. do Espírito Santo; Janaína Rossarolla Bando; Luana Teixeira Porto; Luci Mary Duso Pacheco

**Revisão Linguística:** Laísa Veroneze Bisol

**Revisão Metodológica:** Karol de Rosso Strasburger

**Capa/Arte:** Silvana Kliszcz

**Diagramação:** Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).  
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca Central URI/FW

E83 Estado do conhecimento [recurso eletrônico] : a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação / organizadores Carolina de Ribamar e Silva ... [et al.]. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2023. 1 recurso online. 255 p.

Inclui bibliografias.  
ISBN 978-65-89066-38-5

1. Educação. 2. Conhecimento. 3. Teses. 4. Dissertações.  
I. Silva, Carolina de Ribamar e.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

 10.31512/9786589066385

  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

  
Frederico Westph

URI – Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões  
Câmpus de Frederico Westphalen:  
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000  
Tel.: 55 3744-9223  
E-mail: [editora@uri.edu.br](mailto:editora@uri.edu.br)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO..... 7**

**A ARTE DA ESCRITA EM PESQUISA: MAPEAMENTO DOS ESTUDOS  
SOBRE EDUTECH E GAMIFICAÇÃO .....12**

*Ana Patrícia Henzel Richter*

*Elisabete Cerutti*

DOI: 10.31512/9786589066385-1

**A MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO  
PNLD DO NOVO ENSINO MÉDIO: DA ANÁLISE CRÍTICA À PROPOSTA DE  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....38**

*Carolina de Ribamar e Silva*

*Luana Teixeira Porto*

DOI: 10.31512/9786589066385-2

**CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PRIMEIROS  
MOVIMENTOS ATRAVÉS DO ESTADO DO CONHECIMENTO .....65**

*Weder Camillo de Souza*

*Silvia Regina Canan*

*Claudionei Vicente Cassol*

DOI: 10.31512/9786589066385-3

**EDUCAÇÃO E SAÚDE: INTERFACE COM A POLÍTICA NACIONAL DE  
HUMANIZAÇÃO .....91**

*Marines Aires*

*Luci Mary Duso Pacheco*

DOI: 10.31512/9786589066385-4

**ESTADO DO CONHECIMENTO – PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)  
E CIDADES EDUCADORAS: DESAFIOS DA JUSTIÇA E DA EQUIDADE.108**

*Ana Paula Rohrbek Chiarello*

*Edite Maria Sudbrack*

DOI: 10.31512/9786589066385-5

**GRANDE MÚSICA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM OLHAR A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....131**

*Erickson Rodrigues do Espírito Santo*

*Arnaldo Nogaró*

DOI: 10.31512/9786589066385-6

**O ENTRELUGAR COMO FRONTEIRA DO APRENDIZADO .....153**

*Simone Soares Rissato Alves*

*Jordana Wruck Timm*

DOI: 10.31512/9786589066385-7

**O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O DISCURSO DE LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO? .....177**

*Janaina Rossarolla Bando*

*Daniel Pulcherio Fensterseifer*

DOI: 10.31512/9786589066385-8

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: LEVANTAMENTOS DE PESQUISAS SOBRE O TEMA .....207**

*Marijane de Oliveira Soares*

*Ana Paula Teixeira Porto*

DOI: 10.31512/9786589066385-9

**UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA SOBRE O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE.....233**

*Elisabete Cerutti*

*Luciano Panosso*

DOI: 10.31512/9786589066385-10

## **INTRODUÇÃO**

No contexto dos estudos sobre a área de educação, a formação do pesquisador implica muitas habilidades, que vão do conhecimento teórico-crítico à escrita, do domínio de um campo do saber até a compreensão do que já foi produzido sobre determinado tema. Essa compreensão, dadas a variedade de fontes de pesquisa e a ampliação da produção publicada em diversas plataformas, tem se tornado um desafio ao estudante. No entanto, essa atividade intelectual e de composição de um estado do conhecimento que seja, a um só tempo, atualizado e confiável, é imprescindível quando se buscam pesquisas de excelência.

Considerando isso, este e-book contempla um estudo sistemático de trabalhos acadêmicos sobre temas da área de Educação produzidos em programas de pós-graduação com estudos depositados em uma plataforma que é referência à pesquisa no Brasil: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Em outras palavras, é composto de elaboração do chamado Estado do Conhecimento, que é, entre outras técnicas de pesquisa, uma das mais importantes para que o pesquisador possa se apropriar adequadamente de seu campo de pesquisa e de seu objeto de investigação, com base em uma ou mais fontes de pesquisa. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102) o Estado do Conhecimento se refere a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Dessa forma, os capítulos que compõem este material apresentam uma síntese de produção acadêmica sobre tema de pesquisa que cada autor está desenvolvendo. Ademais, discutem estudos, propõem visão crítica, lacunas e contribuições de cada trabalho para uma visão sistêmica de um tema. Com estratégias de busca e análise de dados diferentes, conforme o tipo de pesquisa e tema, cada texto expõe de forma detalhada mecanismos de busca dos trabalhos assim como análise da produção científica em teses/dissertações com o objetivo de qualificar uma construção analítica que

possa subsidiar pesquisas em um determinado tempo e espaço. É também uma contribuição a quem queira investigar temas correlatos aos dos autores que participam desta obra.

Com base nesse propósito, apresentamos aqui um pouco do que os autores discutem em cada um de seus capítulos tendo como elemento fundamental uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre suas temáticas de investigação.

Ana Patrícia Henzel Richter em seu texto “A arte da escrita em pesquisa: mapeamento dos estudos sobre edutech e gamificação”, traz uma reflexão importante sobre edutechs e construção do pensamento matemático: estímulos por meio da gamificação, cujo objetivo é refletir acerca das edutechs como instrumento em prol do ensino e da aprendizagem da Matemática, através da gamificação, tendo como eixo central o nono ano do Ensino Fundamental. O texto está estruturado com uma revisão bibliográfica sobre o tema, dando ênfase às fontes de referência que são imprescindíveis à construção do trabalho, donde nasce a pesquisa científica nos moldes do estado do conhecimento.

O texto “A multimodalidade em livros didáticos de língua inglesa do PNLD do novo ensino médio: da análise crítica à proposta de sequência didática” de Carolina de Ribamar e Silva, aborda a renovação do ensino médio, em que o professor deverá escolher os recursos pedagógicos a serem utilizados com os diferentes perfis e níveis de conhecimento do idioma da língua inglesa. O objetivo principal é trazer à discussão uma análise crítica à proposta de sequência didática do projeto. Para tanto, a autora se valeu do levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no site da SciELO e no banco Teses e Dissertações defendidas na UFRGS, procurando mapear e discutir perspectivas através dos estudos bibliográficos, descritivos, qualitativos e quantitativos e, com isso, construir o estado do conhecimento.

Weder Camillo de Souza, no texto “Caminhos da educação integral no Brasil: primeiros movimentos através do estado do conhecimento”, traz à discussão a proposta de educação da Escola Pública de Ensino Médio Arena Pantanal, de Cuiabá-MT, vocacionada ao esporte, visando compreender suas

potencialidades para desenvolver formação integral nos indivíduos que a frequentam. Para tanto, inicia distinguindo a diferença entre a Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral. Seus estudos partem de revisão bibliográfica no catálogo de teses e dissertações da CAPES, por meio da qual procura estabelecer uma visão do estado do conhecimento acerca do conceito de educação integral com acento específico na proposta de Anísio Teixeira e John Dewey.

“Educação e saúde: interface com a política nacional de humanização” é o texto de Marinês Aires cujo objetivo é discutir educação e saúde e suas interfaces com a Política Nacional de Humanização, enquanto ferramenta transversal e articuladora das práticas educativas. A autora destaca que a educação em saúde tem como objetivo educar acerca da saúde e empoderar indivíduos, famílias ou comunidades para que possam alcançar níveis ótimos de saúde. Em sede de considerações finais, pondera que os achados demonstraram que a temática, apesar do princípio da transversalidade, ainda é incipiente em termos de pesquisa científica no Brasil.

Na sequência dos trabalhos, Ana Paula Rohrbek Chiarello em seu texto “Estado do conhecimento – plano de ações articuladas (par) e cidades educadoras: desafios da justiça e da equidade” aborda um estudo teórico cujo objetivo é realizar uma pesquisa sobre políticas públicas educacionais no âmbito de Cidades Educadoras, ou seja, numa perspectiva que defenda a escola como produtora de políticas públicas educacionais. A autora destaca que em relação à temática estudada, percebe-se que as pesquisas cresceram na área da educação e na área das políticas públicas educacionais. Apesar disso, ainda se identifica a necessidade de avançar em busca de questões mais específicas, de modo a entender como os programas governamentais utilizados estão sendo executados e o que pode ser feito para que a Educação tenha maior equidade.

“Grande música, alteridade e educação musical: um olhar a partir do estado do conhecimento” é o texto de Erickson Rodrigues do Espírito Santo que traz uma contribuição importante sobre a temática da grande música na Educação. Ele propõe uma reflexão ética/estética para novos processos pedagógicos musicais, por meio do mapeamento sob a ótica de outros

pesquisadores, cuja busca parte do levantamento de dados já produzidos pela academia.

Simone Soares Rissato Alves, em seu texto sobre “O entrelugar como fronteira do aprendizado”, faz uma reflexão necessária acerca dos processos de ensino e de aprendizagem que envolvem a realidade do entrelugar, da fronteira existente entre a educação infantil e o ensino fundamental. A pesquisadora enfatiza que existe uma inquietação acerca do tema entrelugar considerando que a criança passa por diferentes experiências na educação infantil a partir da linguagem lúdica e que, ao chegar no ensino fundamental, simplesmente precisa deixar toda essa ludicidade para traz e iniciar o aprendizado a partir de um processo de adultização.

Na sequência, o texto “O estado do conhecimento acerca da percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?”, de Janaina Rossarolla Bando, aborda uma importante temática para análise do discurso de liberdade inserido nas políticas públicas educacionais. Através de revisão bibliográfica, ela propõe debates que partem da construção de conceitos indispensáveis à compreensão do tema, percorrendo a reforma do ensino médio, passando pelas críticas à forma como foram discutidas as alterações da reforma no tocante a oferta e escolha dos itinerários formativos, ou até mesmo pela ausência de discussões específicas sobre o tema. Ao final, destaca que é preciso refletir, que de fato não somos educados para a emancipação, lançando advertências contra a reforma proposta.

Marijane de Oliveira Soares, em seu texto “Tecnologias digitais na prática pedagógica no ensino médio: levantamentos de pesquisas sobre o tema”, privilegia a revisão bibliográfica e tem como propósito investigar o uso das Tecnologias Digitais (TDs) nas atividades humanas, contemplando especificamente sua exploração no contexto escolar. Das análises realizadas, enfatiza o fato de que se defende uma perspectiva de que a maioria dos estudos realizados para avaliar o uso das TDs na qualificação do ensino médio deixa lacunas sobre vários eixos de interesse para a qualificação dos processos educativos por ela mediados, ressaltando a necessidade de um

avanço nas pesquisas que possam mostrar como interconectar TDs, escolas e práticas educativas.

Por fim, com o texto “Uma revisão integrativa da literatura sobre o uso de aplicativos móveis na educação em saúde”, Luciano Panosso propõe um estudo bibliográfico do tipo “Revisão Integrativa” para debater a educação em saúde, dando destaque às tecnologias digitais e como essa relação tem se apresentado, principalmente quanto a aspectos de atividades físicas e seus efeitos para a saúde humana. Ao final, o autor pondera que a comunidade científica tem estudado essa relação saúde-tecnologia, inclusive nas áreas que englobam as atividades físicas, demonstrando que as tecnologias não devem estar descaracterizadas de ciência, ao contrário, elas devem estar fundamentadas nela.

Diante disso, este e-book se configura, por fim, como um compromisso dos pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação , no curso de Doutorado da URI, em oferecer a leitores abordagens dinâmicas, atualizadas e críticas que interessam a quem quer fazer da educação e da pesquisa sobre ela um lugar de pensamento analítico e sólido.

Uma excelente leitura a todos!

A organização do livro

## Referência

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

# **A ARTE DA ESCRITA EM PESQUISA: MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE EDUTECH E GAMIFICAÇÃO**

**Ana Patrícia Henzel Richter<sup>1</sup>**  
**Elisabete Cerutti<sup>2</sup>**

## **Introdução**

Esta pesquisa tem a intenção de movimentar um arcabouço teórico, cuja finalidade é direcionar um trabalho futuro: a construção de uma tese de doutorado que envolve dois temas que nos parecem intrínsecos – *EduTech* e gamificação.

A *priori*, a nossa proposta de tese está denominada como “*EduTechs* e construção do pensamento matemático: estímulos por meio da gamificação”, cujo objetivo geral será refletir acerca das *EduTechs* como instrumento em prol do ensino e da aprendizagem da Matemática, através da gamificação, tendo como eixo central o nono ano do ensino fundamental. Já os objetivos específicos giram em torno de: (i) mapear os conceitos existentes nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular; (ii) refletir acerca da formação de professores no contexto da Cultura Digital e; (iii) identificar como as *EduTechs* podem impulsionar a construção do conhecimento matemático por meio da gamificação.

Diante disso, Eco (2007) nos alerta que uma tese deve ser guiada por quatro regras, consideradas “óbvias”: (i) “que o tema corresponda ao interesse do candidato”; (ii) “que as fontes a que recorre sejam acessíveis”; (iii) “que as fontes a que recorre sejam manuseáveis”; (iv) “que o quadro

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Erci Campos Vargas em Palmeira das Missões, RS. E-mail: henzelrichter@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato” (ECO, 2007, p. 33).

Alertados pelos conselhos de Eco (2007), e entendendo a importância das fontes que são imprescindíveis à construção de um trabalho desta magnitude, nasce esta investigação aos moldes do estado da arte ou estado do conhecimento.

Sobre as pesquisas com tal perfil, recorreremos aos estudos de Marosini e Fernandes (2014), que descrevem o estado do conhecimento como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” com o objetivo de contribuir algo novo à nossa produção científica (MAROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Munidos da certeza do aporte de outros trabalhos científicos para a construção de nossa tese, este artigo utilizou como método de pesquisa a análise bibliográfica e documental, originada a partir de duas fontes importantes: o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES).

Os dados pesquisados tiveram origem a partir de oito descritores: “*EduTechs* no Brasil”, “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e *EduTechs*”, “*EduTechs* e Matemática”, “*EduTechs* na Educação Básica”, “*EduTechs* e gamificação”, “Gamificação no Ensino da Matemática” e “Gamificação na Educação”. Os resultados dessa busca serão descritos em detalhes neste artigo.

Com isso, distribuimos os dados e informações que seguem neste formato: em primeiro lugar, buscamos refletir acerca do conceito de *EduTech* e sua importância para a educação; em seguida, compreender e estabelecer a conexão entre gamificação e educação no contexto de que a aprendizagem pode ser estimulada; e, finalmente, entendemos a prioridade em apontar os descritores que deram origem aos trabalhos científicos em formato de tese, dissertação e artigo científico, os quais são pertinentes aos nossos estudos.

## **1 Entendendo as *EduTechs* e colaborando a sua importância para a educação**

Apesar de a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação já ser um tema amplamente debatido desde a década de 1980 (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015), a pandemia da Covid-19, deflagrada no ano de 2020 e que acabou por resultar em isolamento social (ESTEVÃO, 2020), fez com que alunos, professores e gestores mantivessem contato e interagissem somente por meio de algum dispositivo eletrônico digital (computador, *tablet* ou *smartphone*) e um sinal de *internet*.

Com isso, as discussões acerca da relevância, ou não, do uso das TDIC em sala de aula deixam de assumir uma posição de destaque, e passam a ser fator preponderante para que a interação aconteça, independentemente das equipes gestoras e/ou professores estarem ou não preparados para utilizar as ferramentas necessárias diante de uma nova realidade escolar: planos pedagógicos de contingência, aulas remotas síncronas e assíncronas, atividades *on-line*, videochamadas, mensagens instantâneas etc.

Junto desse cenário, governos de diferentes esferas (municipais, estaduais e federais) passam a “enxergar” algo que já era do senso comum, isto é, que uma minoria de estudantes das escolas públicas tinha acesso ao combo que a aula remota exige: um computador (ou outro artefato digital) conectado a uma banda larga de qualidade.

Nessa perspectiva, podemos citar o Rio Grande do Sul como uma das referências ao estabelecimento de políticas públicas<sup>3</sup> para reverter tal contexto escolar, uma vez que o mesmo homologou uma plataforma de estudos (*Google Suite*) e propôs a distribuição, de forma gratuita, do sinal de *internet* e *Chromebooks* entre alunos e professores da Rede Pública de Ensino Gaúcha.

Ainda que esses processos assumissem caráter emergencial, tudo isso na tentativa de não interromper o ritmo de aprendizagem dos estudantes, nem todos foram contemplados por tais políticas, ficando muitas das ações

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2022.

relegadas ao longo prazo, isto é, ainda não há uma generalização do sinal de *internet* gratuito e de qualidade em todas as escolas, e os *Chromebooks* estão sendo entregues em “doses homeopáticas”. Portanto, ainda não podemos ser considerados plenamente incluídos digitalmente.

Com vistas à interação entre uma gama de docentes e discentes por meio das TDIC, algo que nos parece que deverá continuar em crescimento nos anos vindouros, podemos evidenciar um tema relativamente novo no universo tecnológico e educacional: as *EduTechs* (ou *EdTechs*).

A sua definição pode ser entendida como ampla, o que indica que ainda não há um consenso entre pesquisadores. Para isso, fizemos uso de um estudo (2020) denominado como “Mapeamento EdTech 2020: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras”, divulgado em parceria pela Associação Brasileira de *Startups* (Abstartups) e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB).

O documento citado torna-se relevante para que possamos estabelecer um conceito que seja capaz de delinear esse termo que, a cada dia, está sendo mais explorado. Assim, podemos dizer que *EduTech* origina-se do acrônimo entre duas palavras: *education* e *technology* (GMEINER; DELLAGNELO, 2020).

A *EduTech* pode ser entendida como uma empresa, cujo propósito assemelha-se ao conceito de *Startup*, porém o foco aqui é educacional. Nesse sentido, Gmeiner e Dellagnelo (2020), observam duas características essenciais às *EduTechs*: “o uso de alguma forma da tecnologia, que significa a aplicação sistemática de conhecimento científico para tarefas práticas”; e “a tecnologia como facilitadora de processos de aprendizagem e aprimoramento dos sistemas educacionais, gerando efetividade e eficácia” (GMEINER; DELLAGNELO, 2020, p. 8).

Neste caso, devemos perceber a “tecnologia educacional” como uma vasta opção de *softwares* e *hardwares*, ainda que para Sancho-Gil (2018), “na história da educação, os conceitos e as perspectivas englobados pela expressão *tecnologia educacional* (TE) referem-se a um curto período de tempo, cujo início está situado no começo do século XX, nos Estados Unidos” (SANCHO-GIL, 2018, p. 609).

São diversas as ferramentas (pagas ou gratuitas), e que foram desenvolvidas a partir dos atributos comuns às *EduTechs*, com sua variedade de configurações, opções de interação, atividades e conteúdos, mas que possuem algo em comum: boas ideias e inovação.

Podemos citar, por exemplo, a *Khan Academy*<sup>4</sup>, a qual, trata-se de uma “organização sem fins lucrativos” com a característica de ser “uma possibilidade de ensino *on-line*”, inclusive, oferecendo “dados a respeito do desempenho dos alunos” (ARAÚJO; MOLINA; NANTES, 2020, p. 5).

A *Khan Academy* foi desenvolvida em 2006 pelo professor norte-americano Salman Khan com a missão de “oferecer uma educação gratuita, universal, para todo mundo, em todo lugar” (KHAN, 2013, p. 216).

Há também opções pagas, como por exemplo, o *site* Professor Ferretto<sup>5</sup> que dispõe de videoaulas, banco de questões, simulados, desempenho dos usuários etc. em todas as áreas do conhecimento. Os planos de assinatura para essa plataforma variam de acordo com o tempo que estudante necessita de acesso às informações, isto é, podem ser de um único mês até 12 meses.

No entanto, como uma plataforma de estudos originada a partir das características das *EduTechs* pode ser considerada eficiente e eficaz, a tal ponto de estimular a aprendizagem? Essa questão nos remete a um conceito importante: a gamificação.

Para isso, o próximo subtítulo realiza uma reflexão, a fim de que possamos estabelecer uma conexão entre gamificação e educação.

## **2 Estabelecendo uma conexão entre gamificação e educação: por uma aprendizagem de estímulo**

Prensky (2012), ao refletir sobre a aprendizagem por meio de jogos digitais, observa que alunos e professores parecem não fazer parte de um mesmo mundo. Isso porque a “maior dinâmica na qual se baseiam o treinamento e a aprendizagem de hoje é o choque turbulento e abrupto entre um corpo de professores criados em uma geração pré-digital, educados nos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.professorferretto.com.br/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

estilos do passado, e um grupo de aprendizes criados no mundo digital” (PRENSKY, 2012, p. 33).

O fato é que os estudantes atuais não suportam mais uma aula monótona, em que o professor fica um ou dois períodos (as vezes diariamente, como é o caso das aulas de Matemática, que possuem uma carga horária maior nos níveis Fundamental e Médio) passando um conteúdo no quadro, posteriormente explicando-o, e finalizando a interação por meio de exercícios de manipulação de fórmulas ou solução de problemas.

Conforme destaca Tori (2015), “os jovens de hoje parecem estar cada vez mais desinteressados e apáticos perante o estudo”. Nesse sentido, os professores deveriam se questionar “se seriam seus alunos desmotivados por natureza ou se seriam seus (do professor) métodos de ensino os fatores de desmotivação para as atuais gerações interativas” (TORI, 2015, p. 48)

É como se a comunicação fosse estabelecida por uma via de mão única, em que só um dos pares fala, o outro ouve com atenção e segue o protocolo da cópia, do exercício e da disciplina. Falta diálogo, proatividade e, muitas vezes, compreensão nesse ínterim.

É nessas “rusgas” da educação que, cada vez mais, as plataformas de aprendizagem ganham espaço, não só porque oferecem uma série de recursos e conteúdos capazes de prover os alunos com aqueles conceitos que não foram muito bem compreendidos durante a aula presencial, mas porque podem estimular a aprendizagem por meio da gamificação.

Burke (2015), colabora com nossa reflexão ao explicar que a gamificação “não é apenas a aplicação de tecnologia a velhos modelos de engajamento”. Na verdade, ela “cria modelos de envolvimento completamente novos” e “seu alvo são as novas comunidades de pessoas” cujo objetivo “é motivá-las para que atinjam metas que elas próprias desconheciam” (BURKE, 2015, p. XIV-XV).

Outra característica importante sobre a gamificação, ainda segundo Burke (2015), é que ela “utiliza primariamente recompensas intrínsecas”. Nesse sentido, as “recompensas internas sustentam o envolvimento porque atuam em um nível emocional, enquanto as externas, embora também

possam ser usadas na motivação, ocorrem em um nível transacional” (BURKE, 2015, p. 7).

Quando a gamificação passa a ser utilizada por meio das plataformas de estudo, os usuários, além de estabelecerem um ritmo próprio de acompanhamento de conteúdos, a partir do momento em que também realizam atividades relacionadas, passam a pontuar acertos, ao mesmo tempo em que os erros podem direcioná-los a outros níveis de dificuldade. Além de haver uma programação inteligente embutida nessas ferramentas (Inteligência Artificial), há um conceito importante nesta interação: a aprendizagem adaptativa.

Segundo Tori (2015), a aprendizagem adaptativa consiste em que se aplique “na educação ferramentas de análise da *web*”, as quais são bem-sucedidas quando utilizadas pelo comércio eletrônico, quando este precisa identificar o cliente e o seu comportamento. No caso da educação, podemos dizer que “com este recurso é possível adaptar a aprendizagem aos diferentes perfis de aluno, além de identificar potenciais problemas a tempo de agir. A adoção desse tipo de ferramenta deve elevar o patamar de qualidade dos cursos *online*” (TORI, 2015, p. 51).

Diante disso, podemos questionar: qual o sentido de aplicar gamificação e aprendizagem adaptativa nas plataformas de ensino e aprendizagem como as citadas neste estudo? Uma das ideias principais é estabelecer a proatividade, para que o estudante deixe de ser um mero espectador de conteúdos, e passe a interagir por meio de ações que estabeleçam a construção do conhecimento, em especial, quando há um fator motivacional visível e constante.

Munidos de dois conceitos fundamentais explorados até o momento (*EduTech* e gamificação) para a construção da tese, na sequência dispomos da metodologia utilizada nesta pesquisa do estado da arte, a qual indicará o método e os autores que embasaram a dinâmica da investigação.

### 3 Metodologia

Esta investigação é de natureza básica e exploratória, pois “reúne estudos que têm como propósito preencher uma lacuna do conhecimento” e de cunho qualitativo, uma vez que possui uma abordagem ampla e capacidade de compreender, por meio de análise, a interpretação e a descrição (GIL, 2002, p. 26-27).

Bauer, Gaskell e Allum (2008), entendem que a pesquisa qualitativa “evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft* (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 23).

Quanto ao método de pesquisa, baseamo-nos na análise bibliográfica e documental, cujos dados retornaram de duas fontes específicas: o Catálogo de Teses e Dissertações<sup>6</sup>, e o Portal de Periódicos<sup>7</sup>, ambos pertencentes a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante os meses de junho e julho de 2022.

Gil (2002), ao descrever as diversas formas de elaboração de projetos de pesquisa, destaca que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, a principal vantagem nesse tipo de pesquisa “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 44-45).

Com o objetivo de retornar informações das bases de dados citadas, foram utilizados oito descritores: “*EduTechs* no Brasil”; “*EduTechs* na Educação”; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e *EduTechs*”; “*EduTechs* e Matemática”; “*EduTechs* na Educação Básica”; “*EduTechs* e gamificação”; “Gamificação no ensino da Matemática” e “Gamificação na educação”.

Os dados coletados para esta pesquisa originaram-se a partir de três tipos de trabalhos: artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 23 jul. 2022.

doutorado. Nesse sentido, os subtítulos abaixo descrevem, detalhadamente, os principais achados.

#### **4 Os principais achados acerca dos descritores selecionados**

Os descritores “*EduTechs* na Educação”; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e *EduTechs*”; “*EduTechs* e Matemática”; “*EduTechs* na Educação Básica” e “*EduTechs* e gamificação”, após serem inseridos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, retornaram zero resultados para esta categoria de trabalhos.

Acreditamos que isso ocorreu porque são temáticas relativamente novas, as quais reacendem a partir da pandemia da Covid-19, o que justifica o número baixo de pesquisas nessa linha. Por isso, convenciamos em não limitar o ano e nem as áreas de concentração, a fim de que obtivéssemos a maior quantidade de trabalhos possíveis para alinharmos esta investigação.

Já o descritor “Gamificação no Ensino da Matemática” retornou apenas um único trabalho, defendido no Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2017, o qual será descrito em maiores detalhes mais adiante.

Por fim, o descritor “Gamificação na Educação”, após ser inserido no Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, retornou quinze trabalhos originados a partir de diferentes áreas do conhecimento e que foram defendidos em diversas universidades e estados brasileiros. O gráfico (**Gráfico 1**) abaixo indica a quantidade de trabalhos por ano.

**Gráfico 1** – Resultados para o descritor “Gamificação na Educação”



Fonte: As autoras, 2022.

Ao analisarmos a área do gráfico apresentada, observamos que a maior incidência de pesquisas para o descritor “Gamificação na Educação” está concentrada no ano de 2017, cujo número de estudos vai caindo até 2019, para que em anos posteriores, isto é, 2020 e 2021, estudantes oriundos de diferentes programas de pós-graduação *Stricto sensu* voltem a se interessar pelo assunto.

Novamente inserimos os descritores “*EduTechs* na Educação”; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e *EduTechs*”; “*EduTechs* e Matemática”; “*EduTechs* na Educação Básica”, “*EduTechs* e gamificação”, “Gamificação no ensino da Matemática” e “Gamificação na educação”, agora, em outra base de dados: o Portal de Periódico da CAPES. Vale observar que direcionamos a busca ao acervo e filtramos por artigo científico, pois a plataforma pode retornar outros gêneros como vídeos, por exemplo.

Quanto aos descritores “*EduTechs* na Educação”; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e *EduTechs*”; “*EduTechs* e Matemática”; “*EduTechs* na Educação Básica” e “*EduTechs* e gamificação”, o Portal de Periódicos da CAPES, novamente, retornou zero resultados para artigos científicos nessa temática.

Por outro lado, o descritor “Gamificação no ensino da Matemática” trouxe 71 artigos publicados em diversas revistas científicas do país e do exterior, sendo que destes 34 estão em língua inglesa, 31 em língua

portuguesa e 06 em língua espanhola. O gráfico (**Gráfico 2**) abaixo, observa a quantidade de publicações por ano.

**Gráfico 2** – Artigos para o descritor “Gamificação no ensino da Matemática”



Fonte: As autoras, 2022.

Ao observarmos a área do Gráfico 2, é possível destacarmos que as publicações acerca deste tema surgem a partir de 2013 e variam entre um número crescente e decrescente de pesquisas até 2017, para que, em anos posteriores, a quantidade seja uma crescente até 2021. Cabe também salientarmos que ainda estamos no mês de julho de 2022, por isso, os estudos do ano em vigor ainda não aparecem na base de dados da CAPES.

Para o descritor “Gamificação na educação”, o Portal de Periódicos retornou 294 artigos, dos quais 127 deles estão em língua portuguesa e 167 em língua inglesa. O gráfico abaixo (**Gráfico 3**), também representa a quantidade de publicações por ano.

**Gráfico 3** – Artigos para o descritor “Gamificação na educação”



Fonte: As autoras, 2022.

O Gráfico 3, portanto, identifica que a temática começou a ser explorada a partir de 2013 e segue em uma crescente até 2021, quando esta atinge o maior número de pesquisas. Novamente destacamos que a vigência do ano de 2022 ainda não é capaz de apontar com precisão a quantidade de estudos que estão sendo realizados sobre tal tema, o que incide na não inserção dessas informações na plataforma da CAPES.

Por isso, acreditamos que somente após concluído o ano corrente, obteremos informações mais exatas. A seguir, realizamos uma análise qualitativa acerca das pesquisas que nos são relevantes enquanto teses de doutorado e dissertações de mestrado.

#### **4.1 Análise qualitativa por meio do *Stricto Sensu*: a relevância das dissertações e teses**

O descritor “Gamificação no Ensino da Matemática” retornou apenas um único trabalho, conforme já observamos anteriormente. Trata-se de uma pesquisa intitulada “Gamificação no ensino da matemática: uma experiência no ensino fundamental” defendida no Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2017, cuja autoria é de Hugo Carlos da Rosa Esquivel.

As palavras-chave dessa investigação são as seguintes: “gamificação”, “educação”, “ensino” e “matemática”. Já a finalidade do estudo gira em torno

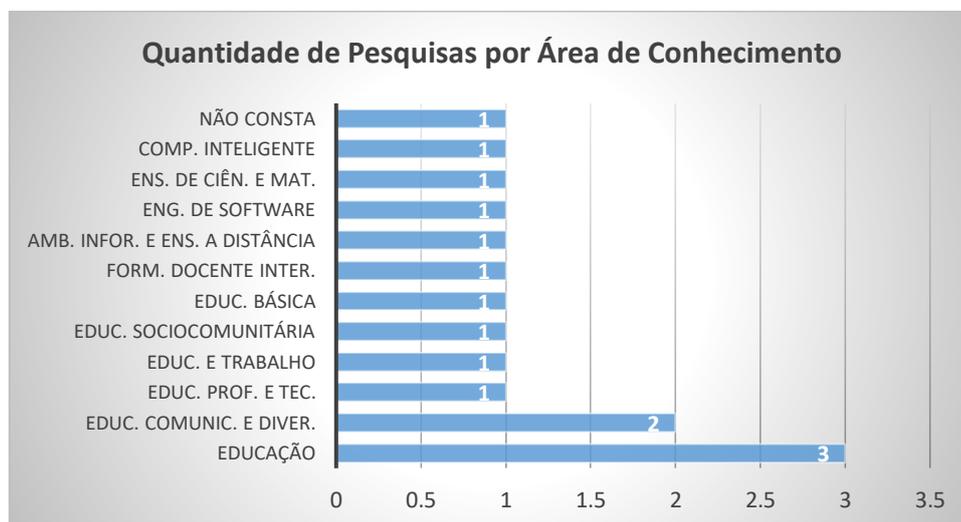
de buscar os “possíveis caminhos a serem percorridos na utilização da gamificação no ensino de Matemática na educação básica, com base em uma experiência em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental” (ESQUIVEL, 2017, p. 7).

Destacamos três autores que teorizaram a pesquisa: Johan Huizinga (1999), o qual aponta a importância do jogo como elemento da cultura; Karl M. Kapp (2017) que conecta jogo e aprendizagem; e Carlos Cipriano Luckesi (1994), que analisa as tendências pedagógicas na prática escolar.

Quando consideramos o descritor “Gamificação na Educação”, a quantidade de pesquisas que retornaram do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se amplia e, diante disso, temos a oportunidade de analisar o teor de 15 trabalhos (duas teses e 13 dissertações), os quais abrangem diferentes áreas do conhecimento.

O gráfico abaixo (**Gráfico 4**) identifica as diferentes áreas que originam teses e dissertações ao tema referenciado pelo descritor.

**Gráfico 4** – Quantidade de Pesquisas por Área de Conhecimento para o descritor “Gamificação na Educação”



Fonte: As autoras, 2022.

Ao observarmos o gráfico em destaque, identificamos que as seguintes áreas do conhecimento apresentaram um único trabalho desde 2017: “educação profissional e tecnológica”, “educação e trabalho”, “educação sociocomunitária”, “educação básica”, “formação docente interdisciplinar”,

“ambientes informatizados e ensino a distância”, “engenharia de *software*” e “computação inteligente”.

Houve uma dissertação que não indicou a área do conhecimento. Além disso, o maior número de pesquisas tem como propósito a “educação” e, em segundo lugar, “educação, comunicação e diversidade”, com dois trabalhos defendidos.

Dentre os 15 trabalhos, constatamos que três dissertações de mestrado são capazes de contribuir à construção da tese. O primeiro deles é de autoria de Lucas Tosi Dias de Souza, intitulado “Motivação para aprender e gamificação na Educação Profissional”, defendido em 2021 no Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em São Paulo.

Como palavras-chave desse estudo apontamos: “aprendizagem”, “engajamento escolar”, “metodologias ativas” e “práticas educacionais”. O autor explica que essa pesquisa teve como objetivo geral “analisar como a prática de ensino baseada na gamificação se correlaciona com a motivação para aprender dos discentes da educação profissional” (SOUZA, 2021, p. 7).

Também consideramos os textos dos autores Alan Richard da Luz (2018), o qual trata da motivação como essência do jogo; Luciane Maria Fadel *et al.* (2014), que teoriza sobre gamificação na educação; e José Manuel Moran (2020), quando destaca como as metodologias ativas podem reabilitar o humanismo.

A segunda pesquisa que nos foi relevante é de autoria de Flávio Marcelo Gabriel de Souza, cujo título “Gamificação na educação: aproximações, estratégias e potencialidades”, foi apresentado em 2018 no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais.

Como palavras-chave desse estudo encontramos “educação”, “gamificação” e “práticas pedagógicas”. Já a pesquisa teve a função de “compreender como a gamificação tem sido pensada enquanto ferramenta didático-pedagógica incorporada pelas escolas, sob a perspectiva dos pedagogos” (SOUZA, 2018, p. 7).

Dentre os autores referenciados na dissertação, elencamos Pierre Lévy (1999), o qual trata da cibercultura; Maria Helena Silveira Bonilla (2010), que aborda sobre as políticas públicas para inclusão digital nas escolas; e João Mattar (2010), que realiza uma conexão entre *games* e educação.

Por fim, ainda no contexto da base de dados sobre teses e dissertações, valeu-nos a pesquisa da autora Yvonne Costa Carvalho de Araújo Lima, cujo título é “Gamificação na Educação Básica: a construção de um modelo”. Defendida em 2017, foi originada a partir do Mestrado em Ciências da Computação da Universidade Federal de Pernambuco, no Estado de Pernambuco.

Como palavras-chave dessa dissertação temos “gamificação”, “educação” e “ensino-aprendizagem”. Destacamos também que a mesma “é resultado de um processo de pesquisa-ação vivenciado em uma escola-campo, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, envolvendo, além da pesquisadora e dos alunos, oito professores de disciplinas diversas” (LIMA, 2017, p. 6).

Já os autores que consideramos relevante observar são: Lino de Macedo, Ana Lúcia Sicoli Petty e Norimar Christe Passos (2009), que relacionam aprendizagem e situações-problema; Marc Prensky (2010), quando observa como os videogames estão preparando as crianças e os jovens para o século XXI; e Luciana Alves e Maysa Alahmar Bianchin (2010), as quais discorrem acerca do jogo como recurso da aprendizagem.

Na sequência, realizaremos, de modo semelhante, uma análise qualitativa acerca das pesquisas publicadas por meio de artigos científicos, e que envolvem os descritores já apontados nesta investigação.

#### **4.2 Os artigos científicos que colaboram ao contexto das *EduTechs*, gamificação e educação**

Dos 71 artigos que o descritor “Gamificação no ensino da Matemática” retornou, selecionamos oito publicações que nos são relevantes aos estudos que envolvem o desenvolvimento da tese.

A primeira delas é de autoria de Lucas Alves Lima *et al.*, publicado em 2022 pela Revista *Research, Society e Development* e que é mantida pela Universidade Federal de Itajubá, localizada no Estado de Minas Gerais.

Com o título “Gamificação e o processo de ensino: questões propostas ao ensino de Matemática”, possui as palavras-chave “ensino de matemática”, “gamificação”, “matemática” e “processo de aprendizagem”. O estudo tem como objetivo “discutir o processo de gamificação e suas contribuições no ensino de matemática”, por meio de “uma pesquisa bibliográfica com produções científicas publicadas entre os anos de 2015 e 2020” (LIMA *et al.*, 2022, p. 1).

Dentre os autores que embasam o estudo, destacamos: Mark Prensky (2012), que trata da aprendizagem baseada em jogos digitais; Bianca Vargas Tomelei (2017), que versa sobre a gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação; e Vani Moreira Kenski (2003), que reflete acerca das tecnologias aplicadas no ensino presencial e a distância.

O segundo título que nos chamou atenção é definido como “Aprendizagem invertida e gamificação: metodologias envolventes no ensino da matemática”, cuja autoria é de Daniela Guimarães, Idalina Lourido Santos e Ana Amélia Amorin Carvalho e tem como palavras-chave “aprendizagem invertida”, “gamificação” e “matemática”. Tal pesquisa foi publicada em 2018 pela Revista *Debates em Educação*, a qual é mantida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, no Estado de Alagoas.

Com o objetivo de implementar duas metodologias distintas – aprendizagem invertida e gamificação – nas aulas de Matemática dos 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, o estudo analisou “o contributo destas metodologias, aliado à integração de ferramentas educativas digitais, na motivação dos alunos e na promoção de aprendizagens mais ativas” (GUIMARÃES; SANTOS; CARVALHO, 2018, p. 121).

Os autores que apontamos são: Inês Cardoso Araújo (2016), que discorre sobre como a gamificação pode ser trabalhada como metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem; Dora Freire e

Ana Amélia Carvalho (2018), que destacam o *Classcraft*<sup>8</sup> como um desafio à aprendizagem permanente; e Juho Hamari, Jonna Koivisto, Harri Sarsa (2014), os quais realizam um estudo empírico acerca da gamificação.

O terceiro artigo que nos interessou chama-se “Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação” com as seguintes palavras-chave: “gamificação”, “educação básica” e “práticas pedagógicas”. Foi publicado em 2018 pela Revista Educação Temática Digital, a qual é assegurada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, localizada no Estado de São Paulo.

Com autoria de Cristina Martins e Lúcia Maria Martins Giraffa, a pesquisa discute “as possibilidades de ressignificações da prática que emerge das experiências vivenciadas por professores com um modelo de desenvolvimento de atividades gamificadas, na perspectiva da Educação Continuada em serviço” (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p. 5).

Os autores citados no estudo que nos chamam a atenção são: Johan Huizinga (2012), que define o *Homo ludens* e conecta-o ao jogo, e este, por sua vez, é percebido como elemento cultural; César Coll e Carles Monereo (2010), que abordam sobre a psicologia da educação virtual; e Lúcia Santaella e Mirna Feitoza (2013), pois elas refletem sobre a diversidade cultural dos *games*.

“Gamificação e aprendizagem: cognição e engajamento como possibilidades diante da pandemia” é outro texto que nos foi relevante e possui as palavras-chave “aprendizagem”, “Covid-19”, “educação”, “gamificação” e “Teoria de Flow”. Esta, publicada em 2022 pela Revista Holos, é vinculada ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte, no Estado do Rio Grande do Norte.

Os pesquisadores Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel e Esmeralda Moura assinam o estudo, cujo objetivo demonstrou versar “sobre a inter-relação entre a gamificação e a Teoria de Flow, seguindo um modelo de ensino híbrido, visto que a aprendizagem não é inerente apenas à sala de aula” (PIMENTEL; MOURA, 2022, p. 1).

---

<sup>8</sup> O *Classcraft* é uma plataforma de gamificação para a educação. Disponível em: <https://www.classcraft.com/pt/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Apontamos os seguintes autores citados na pesquisa: Raul Inácio Busarello (2016), que aborda sobre os princípios e as estratégias da gamificação; Marcelo Luís Fardo (2013), que reflete sobre a gamificação em ambientes de aprendizagem; e José Manuel Moran (2015), que percebe uma mudança na educação por meio das metodologias ativas.

O quinto artigo que merece ser aqui elucidado é denominado como “Epistemologias da gamificação na Educação: teorias de aprendizagem em evidência”, cujas palavras-chave foram determinadas como “gamificação”, “epistemologias” e “teorias de aprendizagem”. A autoria é de Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel.

Este texto foi publicado em 2020 pela Revista da FAEEBA, a qual faz parte da Universidade do Estado da Bahia e se propõe a “analisar as epistemologias presentes na literatura sobre gamificação”. Os pesquisadores também destacam que a investigação está vinculada à “Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos, desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2020, p. 236).

Observamos os seguintes autores citados no estudo: Mércia Valéria Campos Figueiredo (2016), que aborda sobre a gamificação na formação docente; Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti (2018), que destacam as metodologias inovadoras e ativas nas educação presencial, a distância e corporativa; e, novamente, Karl M. Kapp (2011), que teoriza acerca da gamificação na aprendizagem e na instrução.

Com autoria de Renan Pereira Santos e Antônio Carlos Bastos Sousa, o sexto artigo a nos interessar é intitulado “*Khan Academy* e o ensino/aprendizagem de Matemática para além da sala de aula”, publicado pela Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, no ano de 2021.

Observamos que a Revista Em Teia é mantida pela Universidade Federal de Pernambuco. Indicada pelas palavras-chave “ensino-aprendizagem”, “*Khan Academy*”, “sala de aula ampliada” e “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, o objetivo dessa pesquisa, portanto, é discutir “a possibilidade de uso da plataforma *Khan Academy* como ferramenta de auxílio no ensino/aprendizagem de Matemática, apoiado na

perspectiva do Ensino Híbrido e do conceito de Sala de Aula Ampliada” (SANTOS; SOUSA, 2021, p. 1).

Os autores que nos foram relevantes são: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani (2015), que pesquisam sobre ensino híbrido; Gláucia Silva Bierwagen (2018), que trata da utilização da plataforma *Khan Academy* na Educação Básica; e Seymour Papert (1994), o qual repensa o papel da escola na era da informática.

O sétimo artigo denomina-se “*Khan Academy*: uma possibilidade para as aulas de matemática”, publicado em 2020 pela Revista Eletrônica de Educação Matemática, a qual está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina, em Santa Catarina.

O texto é de autoria de Valdeci da Silva Araújo, Luana Pagano Peres Molina e Eliza Adriana Sheuer Nantes. O estudo possui as seguintes palavras-chave: “ensino de matemática”, “jogos digitais” e “*Khan Academy*” e tem como objetivo “relatar uma investigação e análise de uso de plataformas educativas dentro de uma escola com atividades/situações pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação usadas pelos principais agentes educativos – os professores” (ARAÚJO; MOLINA; NANTES, 2020, p. 1).

Apontamos os autores que podem colaborar com a tese: Gilse A. Morgental Falkembach (2002), que reflete sobre o lúdico e os jogos educacionais; Salman Khan (2013), idealizador da plataforma *Khan Academy* e que discute como a educação pode ser reinventada; e Tizuko Morchida Kashimoto (2011), o qual define temas pertinentes – jogo, brinquedo, brincadeira educação.

A oitava e última pesquisa que nos interessou é intitulada “De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado”, cuja autoria é de Laura Marcela Londoño Vásquez e Miguel David Rojas López. Esse texto foi publicado no ano de 2020 pela Revista Educación y Educadores, da Universidad de la Sabana, localizada em Chía, Colômbia.

Utilizando as palavras-chave “aprendizagem ativa”, “didática escolar”, “gamificação”, “jogos educativos”, “métodos de ensino” e “técnicas de

ensino”, o objetivo do estudo é demonstrar “a evolução da forma básica do jogo para conceitos recentes” como a gamificação, tendo por base uma “uma revisão teórica de diferentes estudos realizados no campo dos jogos na educação, suas características e aplicações” (VÁZQUEZ; LÓPEZ, 2020, p. 493). Já os autores que foram citados e nos chamaram atenção foram: Natália Bernabeu e Andy Goldstein (2012), que refletem sobre os jogos como ferramentas pedagógicas.

Partimos agora para o descritor “Gamificação na educação”, que, conforme já observamos anteriormente, retornou 294 artigos científicos publicados no Brasil e no exterior. Desses, portanto, selecionamos três produções que possuem relevância à produção da tese.

O primeiro deles é intitulado como “Gamificação na Educação”, produzido por Andersen Caribé de Oliveira e publicado em 2015 pela Revista *Obra Digital*, sendo que esta é vinculada à Unisersitat de Vic, localizada em Barcelona, Espanha.

Nesse texto, encontramos as seguintes palavras-chave: “educação”, “ensino”, “gamificação”, “formação de professores” e “redes sociais”. A pesquisa buscou apresentar “o tema gamificação e suas potencialidades para a Educação” por meio de relatos de experiência, com o objetivo de refletir “acerca do desenho da estratégia em diferentes segmentos e espaços como a Educação a Distância, Redes Sociais voltadas para a Educação e Educação Corporativa” (OLIVEIRA, 2015, p. 120).

Citamos Marcelo Fardo (2013), como um dos autores que contribuiu com o artigo e nos interessa como base teórica, pois em sua dissertação de mestrado, ele reflete sobre a gamificação como método de ensino e aprendizagem.

A segunda produção que nos chamou atenção é um estudo realizado por Fabiana Bigão Silva e Marcello Peixoto Bax, publicada em 2017 pela Revista *Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, a qual é vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina, em Santa Catarina.

Com o título “Gamificação na educação *online*: proposta de modelo para a aprendizagem participativa”, as palavras-chave são: “aprendizagem participativa”, “educação *online*”, “gamificação” e “modelo”.

Tal estudo tem a premissa de “propor um modelo de plataforma gamificada de educação *online* que contribua com a aprendizagem participativa, levando em consideração os diferentes perfis de estudantes” (SILVA; BIGÃO, 2017, p. 144). Também destacamos o autor Karl M. Kapp (2012), que novamente citado em pesquisas, contribui, com seus estudos, pela aprendizagem por meio da gamificação.

O último artigo que poderá nos ser de grande valia à tese é denominado como “A educação e a gamificação”, cuja autoria é de Jairzinho Rabelo, Inayara da Silva e Lady Fontenele, e que foi publicado em 2022 pela Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, a qual é mantida pela Universidade Estadual de Roraima, no Estado de Roraima.

Com as palavras-chave “educação”, “educação física”, “gamificação” e “metodologias ativas”, esse estudo buscou “analisar a utilização da gamificação nas aulas remotas de Educação Física” (RABELO; SILVA; FONTENELE, 2022, p. 22).

Como referências mais relevantes do estudo, novamente encontramos Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani e José Manuel Moran (2015), uma vez que colocam em evidência o uso das metodologias ativas e ensino híbrido na educação.

### **Considerações finais: alinhando os principais achados com a construção da tese**

Com a pandemia da Covid-19 instaurada no Brasil e no mundo, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), dentro e fora da sala de aula, passaram de meras discussões acerca da sua colaboração ou não ao ensino e aprendizagem, para uma necessidade em caráter de emergência, pois o isolamento social decorrente da disseminação desenfreada do vírus, fez com que os estudantes interagissem com seus professores por meio de algum dispositivo eletrônico (computador, *tablet* ou *smartphone*) e sinal de *internet*.

É nesse momento que plataformas educacionais, muitas delas fruto de *EduTechs*, assumem um papel importante na vida acadêmica dos

estudantes, isto é, o de oferecer um aporte teórico a fim de complementar os conteúdos que não ficaram claros, ou bem compreendidos durante as aulas em estilo remoto e/ou presenciais.

Para além da intencionalidade de suprir as dificuldades dos educandos, muitas destas plataformas de estudo engendram um diferencial: o estímulo à aprendizagem através da gamificação.

No entanto, vale esclarecermos que, este artigo, neste momento, não tem a finalidade de refletir em profundidade o potencial colaborativo desses ambientes, mas alinhar pesquisas já publicadas com a construção de uma tese.

Para que pudéssemos buscar essas informações relevantes, fizemos uso de análise bibliográfica e documental a partir do Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos, ambos pertencentes a CAPES.

Os dados resultantes foram originados conforme oito descritores: “*EduTechs* no Brasil”; “*EduTechs* na Educação”; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e *EduTechs*”; “*EduTechs* e Matemática”; “*EduTechs* na Educação Básica”; “*EduTechs* e gamificação”; “Gamificação no ensino da Matemática” e “Gamificação na educação”.

Desses oito descritores confeccionados, somente dois produziram resultados, ou seja, “Gamificação no ensino da Matemática” e “Gamificação na educação” retornaram teses, dissertações e artigos científicos que nos foram relevantes em três aspectos: epistemologia, metodologias empregadas e análise de dados.

A análise do descritor “Gamificação na educação”, quando comparada com os resultados obtidos a partir do descritor “Gamificação no ensino da Matemática”, trouxe-nos uma maior quantidade de trabalhos, isto é, foram duas teses de doutorado, 13 dissertações de mestrado e 294 artigos científicos publicados.

Por outro lado, o descritor “Gamificação no ensino da Matemática” retornou uma única dissertação de mestrado, porém 71 artigos científicos publicados que nos oferecem um importante arcabouço teórico.

Muitos foram os autores que teorizaram tais trabalhos científicos e, especialmente, chamamos a atenção para as reflexões de Johan Huizinga

(1999, 2012), Karl M. Kapp (2011, 2017); José Manuel Moran (2015, 2020); Pierre Lévy (1999); Marc Prensky (2010, 2012); Vani Moreira Kenski (2003); César Coll e Carles Monereo (2010); Lúcia Santaella e Mirna Feitoza (2013); Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani (2015); Seymour Papert (1994); e Salman Khan (2013), os quais oferecem uma importante contribuição à construção da tese, principalmente porque discutem sobre metodologias ativas, ensino presencial e a distância, gamificação e plataformas *on-line* de ensino e aprendizagem.

Lembremos, portanto, que tais aspectos vão ao encontro do nosso objeto de pesquisa, o que representa um delineamento significativo quanto a nossa caminhada enquanto pesquisadores(as) da educação.

## Referências

ARAÚJO, Valdeci da Silva; MOLINA, Luana Pagano Peres; NANTES, Eliza Adriana Sheuer. Khan Academy: uma possibilidade para as aulas de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, SC, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2020.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de Periódicos da CAPES**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CLASSCRAFT. **Torne suas aulas inesquecíveis**. Disponível em: <https://www.classcraft.com/pt/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 13. ed. Portugal: Editorial Presença, 2007.

ESQUIVEL, Hugo. **Gamificação no ensino da matemática: uma experiência no ensino fundamental**. 2017. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT). Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

ESTEVÃO, Amélia. Covid-19. **Acta Radiológica Portuguesa**, Coimbra, v. 32, n. 1, p. 5-6, jan./abr. 2020.

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

GMEINER, Leonardo; DELLAGNELO, Lúcia (org.). **Mapeamento EdTech 2020: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras**. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), 2020.

GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Idalina Lourido; CARVALHO, Ana Amélia Amorin. Aprendizagem invertida e gamificação: metodologias envolventes no ensino da matemática, **Revista Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 10, n. 22, p. 121-139, set./dez. 2018.

KHAN ACADEMY. **Uma possibilidade para as aulas de Matemática**. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LIMA, Lucas *et al.* Gamificação e o processo de ensino: questões propostas ao ensino de Matemática. **Research, Society e Development**, Itajubá, MG, v. 11, n. 1, p. 1-12, jan. 2022.

LIMA, Yvonne Costa Carvalho de Araújo. **Gamificação na Educação Básica: a construção de um modelo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2017. 128f.

MAROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 5-26, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, Andersen Caribé de. Gamificação na educação. **Revista Obra Digital**, Barcelona, Espanha, n. 9, p. 120-125, set. 2015.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante. Epistemologias da gamificação na Educação: teorias de

aprendizagem em evidência. **Revista da FAEEBA**, Salvador, BA, v. 29, n. 57, p. 236-250, jan./mar. 2020.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; MOURA, Esmeralda. Gamificação e aprendizagem: cognição e engajamento como possibilidades diante da pandemia. **Revista Holos**, Natal, RN, a. 38, v. 1, p. 1-17, 2022.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

PROFESSOR FERRETTO. **A melhor plataforma com o menor custo-benefício do mercado**. Disponível em: <https://www.professorferretto.com.br/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino 2021**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SANCHO-GIL, Juana M. Tecnologia educacional. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

SANTOS, Renan Pereira; SOUSA, Antônio Carlos Bastos. Khan Academy e o ensino/aprendizagem de Matemática para além da sala de aula. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 4, p. 1-24, 2021.

SILVA, Fabiana Bigão; BAX, Marcello Peixoto. Gamificação na educação *online*: proposta de modelo para a aprendizagem participativa. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 50, p. 144-160, 2017.

SOUZA, Flávio Marcelo Gabriel de. **Gamificação na educação: aproximações, estratégias e potencialidades**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2018.

SOUZA, Lucas Tosi Dias de. **Motivação para aprender e gamificação na Educação Profissional**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, SP, 2021.

TORI, Romero. Tecnologia e metodologia para uma educação a distância. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 2, p. 44-55, 2015.

VÁSQUEZ, Laura Marcela Londoño; LÓPEZ, Miguel David Rojas. De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. **Revista**

**Educación y Educadores**, Chía, Colômbia, v. 23, n. 3, p. 493-512, ago./set. 2020.

# **A MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD DO NOVO ENSINO MÉDIO: DA ANÁLISE CRÍTICA À PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Carolina de Ribamar e Silva**<sup>9</sup>  
**Luana Teixeira Porto**<sup>10</sup>

## **Introdução**

É sabido que o Ensino Médio está passando por uma profunda renovação nos últimos anos, que tem sido marcada pelos princípios propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que, segundo Matuoka e Paiva (2018, p. 3): “caberá ao professor escolher os recursos pedagógicos a serem utilizados com os diferentes perfis e níveis de conhecimento do idioma”. Essas mudanças afetaram a metodologia, a avaliação, a renovação do conteúdo, os papéis desempenhados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, ensino por competências, entre outros (LAMBERTS, 2015; CAVALCANTI, 2016).

Sem dúvida, aprender uma língua estrangeira, principalmente o Inglês, é uma das habilidades que todo profissional exige hoje, como ferramenta de competitividade. O ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) é um dos grandes desafios curriculares das instituições de Ensino Médio (LIMA, 2020), que buscam agregar valor ao currículo de formação para dar uma resposta mais eficaz às necessidades socioeducativas decorrentes dos processos de globalização, das comunicações internacionais, da transfronteiriça, da educação e do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (BELO, 2016).

---

<sup>9</sup> Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: carolina.ribamar@gmail.com

<sup>10</sup> Professora doutora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: luana@uri.edu.br

Por outro lado, o livro didático, por suas características e finalidades reconhecíveis, pode ser entendido como um gênero didático que, ao mesmo tempo, é um hipergênero que reúne recortes de vários gêneros (TIBURTINO, 2019). Os livros didáticos não devem ignorar a comunicação mais intensamente multimodal em que estamos atualmente imersos, razão pela qual uma grande diversidade de gêneros considerados multimodais deve ser representada neles, como textos diversos acompanhados de fotos ou infográficos, além de ilustrações diversas, histórias em quadrinhos, cartões postais, cartazes, etc., além de outros gêneros típicos do ambiente digital como páginas e sites, blogs, mensagens em redes sociais etc., que também devem misturar elementos visuais (LAMBERTS, 2015).

O livro didático (LD), pelo menos no contexto brasileiro, nas escolas públicas constitui uma importante fonte de insumos nas aulas de Língua Inglesa (LI), pois é recente sua introdução no Ensino Médio. Como discorre Santo e Putin (2018, p. 87), “em 2012 foi realizada a primeira distribuição do livro didático, doravante (LD)”. Nesse caso, compete ao educador observar o papel dos elementos visuais presentes nos livros didáticos mais recentes, que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015) para o ensino de Língua Inglesa de modo específico, voltados ao Ensino Médio. É importante saber como esses elementos visuais e multimodais contribuem para a navegação dentro da obra e se integram a outros conteúdos existentes para somar na construção do conhecimento, com atenção especial aos letramentos visuais e críticos necessários (CAVALCANTI, 2016).

Além dos conteúdos e atividades propostas, deve ser questionada a inserção da multimodalidade na edição e diagramação do livro didático, pois o design final pode influenciar no processo de aprendizagem e nos resultados (LIMA; VIEIRA, 2020). Outro ponto importante, questionável, diz respeito às atividades e exercícios que acompanham as imagens nos livros para o ensino de Língua Inglesa, se eles concentram apenas em algum ponto gramatical ou lexical, sem explorar os significados da relação entre imagem e texto (CORNÉLIO, 2015).

Outro fator importante, questionado neste estudo, diz respeito a sequência didática, a partir da qual devem ser propostas atividades que sejam dadas aos alunos para que eles tenham consciência do significado e do ritmo de sua aprendizagem, por meio de situações que lhes permitam desenvolver conexões, retomando estruturas mentais e estruturas de aprendizagem significativa (TÔRRES NETO, 2019).

A sequência didática deve ser analisada e considerada como conjunto articulado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação; mediada pelo uso de diversos recursos, métodos e formas, com a intenção de desenvolver habilidades que permitam trabalhar por meio dos livros didáticos de forma flexível, sistemática, inter-relacionada e interdependente em seus componentes e que permite ao professor conduzir um processo de ensino de forma consciente e ordenada. Isso comprova a pertinência de considerar textos multimodais para a promoção do aprendizado estimulando a leitura e o raciocínio geral. Para Lima (2020, p. 20), “a multimodalidade nos materiais didáticos pode trazer benefícios para o aprendizado da LI, para tornar os materiais mais interativos”.

É nesse contexto que deve ser cobrado um posicionamento importante por parte dos educadores, em conhecer a importância do ensino multimodal em salas de aula no Ensino Médio, descrever algumas atividades utilizadas para promover a multimodalidade na disciplina de Língua Inglesa, atentar para as habilidades que são adquiridas com eles e conhecer a opinião dos alunos sobre esse tipo de ensino (HASHIMOTO, 2020). Assim, as principais questões que norteiam este estudo são: O ensino multimodal influencia a forma como os alunos aprendem? E esse tipo de abordagem facilita o aprendizado do aluno no Ensino Médio e estimula sua motivação? É visível a multimodalidade em coleções de livros didáticos da LI aprovados pelo PNLD do Ensino Médio? Por meio da multimodalidade em livros didáticos de LI do PNLD no Ensino Médio, é possível trabalhar uma sequência didática?

Frente aos questionamentos levantados até aqui, esta pesquisa foi organizada em dois momentos. Inicialmente, com o propósito em atender o processo de avaliação da disciplina de Pesquisa em Educação A, desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. No segundo momento, realizou-se um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes<sup>11</sup>, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>12</sup>, no site da SciELO<sup>13</sup> e no banco Teses e Dissertações defendidas na UFRGS<sup>14</sup>, procurando mapear e discutir através dos estudos bibliográficos, descritivos, qualitativos e quantitativos para construir o estado do conhecimento, que foi desenvolvido inicialmente por meio de uma ramificação: “processos educativos”, “linguagens e tecnologia” e, posteriormente, por meio da temática: “Material didático de Língua Inglesa e multimodalidade” (primeira categoria) e, finalmente, utilizando por área temática: “Multimodalidade para a produção de material didático de Língua Inglesa” (segunda categoria) fechando com os descritores: “Multimodalidade + Livros Didáticos + Língua Inglesa + Ensino Médio”. Dessa forma, buscou-se, ao analisar trabalhos que se aproximam, de alguma forma, à proposta de pesquisa da doutoranda compreendendo o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio: da análise crítica à proposta de sequência didática, do intervalo que compreende os últimos 10 anos (2012 – 2022).

## **1 Dimensão teórica**

O ensino de inglês no Brasil, conforme Copatti (2020), tem sido pautado em uma perspectiva eminente de letramento escolar, muitas vezes focando em nomenclaturas e normas gramaticais sem dialogar com as experiências dos alunos, com o conhecimento linguístico-textual desses sujeitos em relação à língua estrangeira. Nesse sentido, nota-se o descompasso entre os objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que ratificam a necessidade de trabalhar em sala de aula com ações pedagógicas que oportunizem aos alunos a participação em práticas

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>

<sup>12</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>

<sup>13</sup> Disponível em: <https://scielo.org/es/>

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>

sociais de cultura letrada, também em LI, pertencentes à diversidade de contextos semióticos e sociointeracionais.

Conforme Vian e Costa (2020), mesmo reconhecendo a existência de lacunas e limitações teóricas e metodológicas em relação ao LD da Língua Inglesa, esse material faz parte da cultura escolar para afirmar a importância dessa ferramenta no ensino de LE, que transcende o aspecto técnico-instrumental, pois no cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento de práticas interativas, mediadas textualmente.

Existem inúmeros protocolos e listas de avaliação para livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, conforme descreve Tiburtino (2019), em que, a maioria deles, oferece critérios relacionados a elementos visuais, como fotografias, desenhos, ícones, cores, organização de páginas etc. Dentre os trabalhos, resenhas e meta-análises dedicados a esse tipo de lista, pode-se citar os mais recentes: Belo (2016), Tiburtino (2019), Matuoka, e Paiva (2018), Santos e Puttin (2018), Lima (2017), Copatti (2020), dentre outros.

Além dos trabalhos de Lamberts (2015) e Cavalcanti (2016), citados na introdução, outros autores trataram com profundidade sobre o tema dos componentes visuais em livros didáticos para o ensino de Língua Inglesa (SANTOS; PUTTIN, 2018; LIMA, 2017).

Segundo Cavalcanti (2016), desde 1997, no Brasil, o LD é avaliado por especialistas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo é avaliar coleções para "garantir a qualidade do material a ser enviado à escola, estimular a produção de cada vez mais materiais adaptados às necessidades da educação pública brasileira" (BRASIL, 2017, p. 34). No cenário das políticas públicas educacionais, a autora comenta que o PNLD é considerado um dos programas mais relacionados ao LD do mundo, devido à distribuição às escolas públicas e ao volume de investimento do tesouro nacional, dizem os autores que "o programa assumiu gigantescas proporções sem precedentes na história do Brasil" (COPATTI; ANDREIS, 2020, p. 160).

Santos e Puttin (2018, p. 87) explanam que "o livro didático de língua inglesa tem papel essencial, representando, em muitos casos, uma das únicas formas de contato com a cultura estrangeira". A sua inclusão no

Ensino Médio trouxe um diferencial, como acrescenta Tiburtino (2019, p. 17), pois pela “carência de materiais didáticos, falta de recursos audiovisuais”, na maioria das vezes, o LD se constitui como única ferramenta metodológica para alicerçar o trabalho do professor. Como recurso, geralmente passam por um processo de didatização em que são simplificados e “adaptados para focar ou aprimorar os aspectos que devem ser mostrados e trabalhados” (LIMA, 2020, p. 34).

De acordo com Lamberts (2015, p. 16), o LD tem a função de “proporcionar aos alunos uma sensação de progresso; auxiliar na preparação de aulas e serve como um guia”, uma vez que grande parte dos alunos não dispõem de recurso suficiente para adquirir outras ferramentas que dão suporte ao aprendizado.

No contexto brasileiro, Lima e Vieira (2020) reconhecem que o LD é o principal recurso didático utilizado em sala de aula, é uma das referências mais importantes para consulta no momento do planejamento docente e exerce forte influência no desenvolvimento da prática educativa nas escolas. Porém, Cornélio (2015) chama atenção para o fato de que os professores, antes de adotar o LD na LI, devem analisar o componente visual dos materiais didáticos, agrupando os elementos de design em três categorias principais:

[...] Em primeiro lugar, a relevância, com os seguintes componentes: composto por conteúdos linguísticos, visuais, auditivos, cor e mimese. Na acessibilidade reúnem percurso de leitura, de qualidade e amigável; e, por fim, dentro da coesão, deve agrupar a uniformidade das páginas da unidade, a cor como elemento de design, a tipografia e a coerência entre os elementos (CORNÉLIO, 2015, p. 24).

Para a autora, é necessário que o material tenha uma finalidade pedagógica. Além disso, é importante que os materiais sejam organizados de forma a permitir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Vian e Costa (2020) discorrem a respeito dos elementos visuais no LD que os professores devem levar em consideração, o que Lima (2020) propõe em três princípios gerais, que devem ser observados na disciplina da LI: 1) o uso adequado de recursos icônicos e uma boa seleção e disposição dos elementos gráficos e textuais podem contribuir de forma muito eficaz para

mostrar em que consiste determinada proposta didática; 2) um bom design permite estabelecer relações hierárquicas ou de dependência, continuidade etc., entre os vários componentes de uma lição, página ou atividade; e 3) um design atrativo pode ter efeito positivo na motivação e pode facilitar a identificação do usuário com o material.

A utilização de elementos visuais em livros didáticos visando o ensino de LI para os alunos do Ensino Médio, segundo Miranda e Bastos (2019), devem:

[...] Os Livros Didáticos, seus textos, devem compreender o discurso oral e escrito em inglês, trazendo uma reflexão crítica sobre vários gêneros; obedecendo uma sequência didática, por meio de interação com materiais específicos, aprimorando a capacidade de interação intercultural e passando uma postura crítica diante das diferentes manifestações culturais; oferecer a diversidade cultural, por meio de textos multimodais, para que o alunos possam refletir criticamente sobre o uso da língua inglesa em diferentes mídias, considerando as relações de poder que a cultura de massa e a cultura popular envolvem; e, por fim, refletir sobre o global e o local, fazendo conexões com a realidade e considerando também as perspectivas da cultura e da interculturalidade (MIRANDA; BASTOS, 2019, p. 28).

Como analisaram os autores, se refletirmos especificamente sobre o LD para a Língua Inglesa, a partir de uma sequência didática (SD), nessa perspectiva, a ação pedagógica não deve se limitar ao reconhecimento gramatical da língua, mas deve se apropriar dos significados e sentidos que estão envolvidos nos diferentes gêneros textuais autênticos na língua e a carga cultural que transmitem. O importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme aponta Cavalcanti (2016), não é transformar o aprendiz em destinatário de uma língua e de uma cultura, mas facilitar o intercâmbio e a reflexão de culturas e conhecimentos. No entanto, é possível desenvolver os aspectos metodológicos e procedimentais, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem. Para Lamberts (2015, p. 26):

[...] é importante que os professores conheçam as possibilidades de mudança ao que está proposto no livro e sintam-se seguros para criticar o material e modificá-lo conscientemente. A sequência didática trabalhada por meio da LI, visa melhorar a compreensão leitora nos níveis inferencial e crítico dos alunos (LAMBERTS, 2015, p. 26).

Dentro da sequência didática, por meio da análise do LD, as estratégias devem permitir transformar as práticas pedagógicas. Nessa

perspectiva, o ensino da LI compreendendo a SD, deve permitir que amplie o letramento crítico dos alunos (TIBURTINO, 2019), dando aos sujeitos a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura intercultural, que lhes permitam dar sentido a textos em língua estrangeira, com base em estratégias textuais e contextuais. Como apontam Santos e Puttin (2018):

[...] Esse ensino da língua trabalhado por meio da sequência didática: pressupõe para além de (e não somente como) um sistema de normas e códigos; o contato com diversos gêneros textuais e experiências/vivências em situações comunicativas que considerem o contexto e os interlocutores envolvidos e práticas multiletradas, mas, que retratam as diversas paisagens semióticas imbricadas na multimodalidade textual disponível atualmente (SANTOS; PUTTIN, 2018, p. 88).

Portanto, como discorrem as autoras, o professor deve oferecer ao aluno a oportunidade de ampliar as habilidades de leitura em LI, de forma contextualizada e intercultural, bem como promover ações sociocomunicativas com textos autênticos para que esses sujeitos deem sentido crítico a esses artefatos culturais, desenvolvendo um olhar transgressor na perspectiva pedagógica.

Sobre isso, Lima (2017, p. 45) expõe que a SD deve "permitir vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de várias maneiras em diferentes grupos sociais", de tal forma que podemos conter a tendência de resistir a um diferente ou aderir a um estrangeiro sem qualquer crítica.

Portanto, como explica Copatti (2020), a dinâmica de ensino da LI trabalhando com os livros didáticos tem desafiado os professores a construir uma sequência didática que faça sentido para esses sujeitos, que já estão inseridos no mercado de trabalho. Nesse sentido, ratifica-se a importância de trabalhar com conteúdo prático e consistente junto aos alunos do ensino médio, que contribua significativamente para a inserção desses estudantes no mundo científico, técnico, humano e profissional. A sala de aula composta por esses alunos, no trabalho de uma concepção epistemológica para a prática docente em LI, deve levar em conta a posição deles como leitores em processo de formação, como seres com diferentes construções identitárias e sujeitos político-sociais. Essas posições, quando acionadas no

contexto do LD, no processo de compreensão e interpretação textual, devem promover a alfabetização crítica, na direção de que esses sujeitos remetem o sentido dos textos às experiências sociais, à organização do conhecimento e à autoria construída pelo leitor (LAMBERTS, 2015).

### **1.1 A multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa para o ensino médio**

Uma das características fundamentais do século XXI é a natureza multimodal das sociedades atuais (SOUZA, 2015). Encontramo-nos rodeados por textos multimodais em que a imagem tem cada vez mais relevância na transmissão de significado. Um texto multimodal é aquele que combina diferentes modos de comunicação (escrita, imagem, diagramas etc.) e, para Silva (2016), “[...] a multimodalidade refere-se às diversas maneiras pelas quais uma série de sistemas de recursos são co-contextualizados na criação de um significado específico do texto”.

A teoria da multimodalidade, conforme explica Arnt (2018), foi desenvolvida nos últimos anos graças ao trabalho de Kress e Van Leeuwen, bem como outros autores consagrados como Baldry e Thibault. Os diferentes elementos que compõem os textos multimodais têm uma finalidade específica, uma função, como explica Morais (2020), ou seja, são concebidos dessa forma e não de outra para atingir um objetivo específico que pode ser persuadir, convencer, dar informações etc. Cada modo de comunicação é um recurso semiótico que contribui para o desenvolvimento do sentido. Nesse contexto, Vian JR e Costa (2020) destacam que a imagem desempenha um papel fundamental na comunicação multimodal, pois seu papel é essencial ao captar a atenção do público.

Nesse sentido, Silva e Souza (2020) consideram que nas últimas décadas surgiram professores de línguas e outras disciplinas dispostos a serem criativos e inovadores que incorporaram práticas ou materiais multimodais ao ensino para aumentar a criatividade dos alunos. Para Santos (2021), uma breve consideração das práticas de sala de aula de professores e alunos mostra, muito rapidamente, porém, que a

multimodalidade é algo que os professores de línguas entendem intuitivamente há muito tempo. Segundo Müller (2015):

[...] Entendemos a aula de qualquer nível educacional como um contexto multimodal no qual usar de diferentes modos de comunicação torna o processo de ensino-aprendizagem dinâmico, criativo e facilitador de aprendizagem do aluno (MÜLLER, 2015, p. 46).

Para a autora, a sala de aula deve se constituir como um ambiente de aprendizagem multimodal, no qual os modos de comunicação, diferente da linguagem, estão presentes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, os educadores devem trabalhar dentro dos modos de comunicação da sala de aula que não sejam os textos tradicionais escritos.

A opção por um ensino multimodal, na visão de Miranda (2019), exige o desenvolvimento de novas competências, que permitam obter o aproveitamento máximo das ferramentas multimodais usadas em sala de aula. Trabalhar numa sequência didática, além de ler e estudar os textos, requer técnicas multimodais utilizadas nas práticas de ensino para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e os alunos tirem o máximo proveito dela enquanto desenvolvem suas habilidades.

Portanto, Lima (2020) explica que empregar o ensino multimodal requer o desenvolvimento de diferentes letramentos para trabalhar numa sequência didática e também sobre multiletramentos nas salas de aula do ensino médio. Por outro lado, fazer com que os alunos participem ativamente da aula, organizando um debate, também contribui para a promoção da multimodalidade, pois muitas vezes os estudantes começam apresentando um vídeo sobre o tema escolhido e, em seguida, inicia-se a discussão. Há grupos que decoram a aula com textos multimodais sobre o tema escolhido para debate, por exemplo.

## **1.2 Percurso metodológico**

Ao iniciar uma investigação, é necessário ter clareza sobre o que é que se quer investigar, saber qual é a situação problemática no tema da

pesquisa, “ter uma justificativa que sustente o porquê e para que a investigação é realizada” (GIL, 2010, p. 45); deve-se ter questões gerais e específicas bem estruturadas e objetivos gerais e específicos; e deve ser realizada uma investigação que “permita ver os avanços em relação ao mesmo assunto de estudo” (GATTI, 2012, p. 67).

Segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020), denomina-se o estado do conhecimento os “levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento produzido durante um determinado período e área de abrangência”. Constitui-se, segundo os autores, em uma investigação documental que, por meio de análise rigorosa e detalhada do material pesquisado, fornece argumentos sólidos que sustentam a importância do tema abordado, uma vez que são fontes confiáveis que mostram os resultados obtidos a partir de um tema comum de estudo. O estado do conhecimento aqui abordado procura oferecer uma visão ampla do estudo realizado, gerando novas perspectivas para encontrar bases teóricas que ofereçam sustentação ao assunto pesquisado.

Tendo em conta o exposto, fica evidente que para criar um estado do conhecimento é essencial realizar um processo de construção escrita que decorre de uma leitura detalhada que, conforme expõem De Sa Freire *et al.* (2017, p. 18) “objetiva clarificar conceitos com base em publicações científicas qualificadas para delinear o tema abordado”. Desta forma, procurou-se fazer de uma forma mais eficiente o levantamento dos dados, utilizando uma linguagem compreensível e acessível. Assim, o estado do conhecimento permite o desenvolvimento de um ponto de vista claro baseado no conhecimento fornecido por outros estudiosos do assunto.

O termo estado conhecimento, conforme De Assis e Rosa (2021), refere-se ao mais recente ou mais avançado em termos de um tópico de pesquisa. Portanto, as autoras afirmam que:

[...] Um estado do conhecimento representa o primeiro trabalho de caráter investigativo e formativo pelo qual o pesquisador questiona, desde o início de seu trabalho, o que foi mencionado e o que não foi; como foi mencionado; e, quem foi mencionado, a fim de revelar o dinamismo e a lógica que devem estar presentes em qualquer descrição ou interpretação de qualquer prodígio que tenha sido estudado pelos teóricos (DE ASSIS; ROSA, 2021, p. 34).

Para De Assis e Rosa (2021), um dos principais objetivos do estado do conhecimento é gerar novas interpretações e posições críticas em relação ao objeto de estudo por meio de uma comunicação transparente, eficaz, ágil e precisa entre estudiosos ou interessados no assunto. Dito isso, um estado do conhecimento possibilita a compreensão crítica de um “fenômeno pesquisado a fim de gerar novos conhecimentos a partir da revisão” (SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 14).

Conforme coloca Silva, Souza e Vasconcellos (2020), a construção do estado do conhecimento “mobiliza os pesquisadores nesse tipo de inventário descritivo da produção acadêmica”, pois quanto aos fundamentos para a sua construção fica evidente que para realizar esta pesquisa documental é necessário levantar hipóteses interpretativas, que são fruto de uma ação cooperativa entre um grupo de pesquisadores. Os autores discorrem que construir o estado do conhecimento compreende um trabalho colaborativo, implica uma revisão completa de natureza descritiva e analítica, que permite definir as conquistas, avanços, limitações, dificuldades e lacunas oferecidas por uma pesquisa sobre determinado objeto. O estudo realizado possui uma metodologia pela qual avançou por diferentes fases para atingir os objetivos definidos e o resultado esperado do processo.

Portanto, segundo Müller (2015), os fundamentos para a elaboração de um estado do conhecimento são: aqueles que se justificam os propósitos que se perseguem (finalidade), na elaboração de uma estrutura, que traga coerência, no respeito por parte do pesquisador diante da gestão dos dados, fidelidade diante dos descritores, na harmonização da complexidade dos documentos analisados (integração), na obtenção de um resultado final “em que se demonstre uma compreensão total dos elementos teóricos como um todo” (MÜLLER, 2015, p. 33).

Da mesma forma, é necessário definir o alcance e os limites de um estado do conhecimento, ou seja, as contribuições das pesquisas existentes. Da mesma forma, Gatti (2012, p. 63) comenta que para delimitar o alcance, é necessário fazer as seguintes perguntas:

[...] Que lacunas existem? Que conquistas foram alcançadas? A partir de que dimensões? Que aspectos ainda precisam ser

abordados? Quem investigou? Quanto foi investigado? Deve buscar responder cada questões, uma vez que, ao buscar documentos relacionados ao tema de pesquisa, encontram-se diferentes investigações realizadas por especialistas no assunto, que permitem delimitar feito de um estado da arte (GATTI, 2012, p. 63).

Por outro lado, o autor explica que é importante entender a diferença entre estado do conhecimento, referencial teórico e estado da pesquisa. O estado da arte é um anglicismo que se refere aos últimos avanços em um tópico específico. Os autores Lesnieski e Trevisol (2021, p. 18) explicam que a diferença entre o estado do conhecimento e o referencial teórico está no fato de que o primeiro observa as pesquisas mais recentes sobre as categorias de análise da pesquisa, com base numa leitura e análise intra e intertextual em um tempo e espaço geográficos específicos, enquanto o referencial teórico refere-se à análise de diferentes posicionamentos epistemológicos e/ou disciplinares em relação às categorias de análise.

Santana e Maciel (2020) apontam que o estado do conhecimento é uma avaliação do conhecimento e da produção que surge de um campo de pesquisa durante um período específico, que permite estabelecer os objetos de estudo e seus referenciais conceituais, as principais perspectivas teórico-metodológicas, as tendências que estão sendo realizadas, os tipos de produção gerada, os problemas e lacunas da pesquisa.

Da mesma forma, autores como De Assis e Rosa (2021), De Sa Freire *et al.* (2017, p. 18), Silva, Souza e Vasconcellos (2020), propõem que devem ser empregadas estratégias metodológicas: preparatória, estratégia descritiva, estratégia construtiva, estratégia interpretativa e extensão como as etapas para definir o que será feito, como será feito e a projeção de um produto final referente ao estado do conhecimento:

Subfase descritiva: são revisadas e descritas as unidades de análise da pesquisa, para as quais devem ser estabelecidos os referenciais disciplinares e teóricos, os autores que realizaram pesquisas sobre o objeto de estudo, as delimitações espaciais, temporais e contextuais e as metodologias utilizadas (DE ASSIS; ROSA, 2021).

Subfase de formulação: geração dos descritores a partir das informações inseridas (DE SA FREIRE *et al.* 2017, p. 18);

Subfase de coleta: é a compilação das informações consideradas importantes por meio de registros das referências levantadas, que são os instrumentos que permitem registrar e identificar as fontes de informação realizadas nas buscas nos bancos de acervos bibliográficos (DE SA FREIRE *et al.*, 2017, p. 18).

Subfase de seleção: após a formulação exata dos descritores é a organização do material para saber se falta algo ou se a busca está encerrada (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

Nesta fase, De Sa Freire *et al.* (2017, p. 18) explicam que após a coleta das informações registradas nos arquivos bibliográficos, passa-se à elaboração do texto e análise de outros pontos de vista, para a construção de uma nova pesquisa. Ao transcrever as informações, os autores dividem essa etapa em três fases:

Interpretação: gerar novas propostas em torno do tema de pesquisa;

Construção teórica: a construção do documento que contém o estado do conhecimento;

Publicação: quando os resultados finais de um estado do conhecimento já consolidado são divulgados à comunidade.

Por último, ao construir o estado do conhecimento, os autores De Araújo, Chaves Guimaraes e Tennis (2021) fazem as seguintes recomendações para a redação:

Esclarecer o tipo de documentos que foram escolhidos para serem analisados;

Responder: Como surgiu a investigação? Quando começou? Quem trabalhou?;

Contextualizar o material documental utilizado e estabelecer uma relação com a nova pesquisa;

Mostrar que há consistência entre os dados;

Realizar uma delimitação conceitual do conteúdo trabalhado;

Definir se o nível de pesquisa é descritivo ou explicativo;

Os resultados mais importantes devem ser destacados;  
Explicar como os temas propostos foram desconstruídos;  
A redação deve visar a compreensão do processo;  
Revelar o progresso feito em relação a outras investigações;  
Indicar o que não foi alcançado e por que, e indicar quaisquer lacunas ou limitações;  
Emitir recomendações; ou seja, o que deve ser feito, para onde deve ser direcionado, quais questões não foram respondidas, quais controvérsias surgiram ou podem surgir.

A seguir, a ordem lógica e geral proposta por Lima (2020) para uma investigação de um estado do conhecimento é:

Título do artigo e subtítulo (se houver) nos idiomas solicitados;  
Nomes e dados dos pesquisadores;  
Resumo e palavras-chave;  
Introdução;  
Desenvolvimento de conteúdo;  
Delimitação do problema para o estado do conhecimento;  
Abordagens metodológicas para pesquisa;

Em suma, o guia para construção de estados do conhecimento é um documento que serve como base metodológica, pois os autores definem o que é um estado da arte, quais são os objetivos, os fundamentos para sua elaboração, os escopos e limites, a diferença entre estado da arte, quadro teórico, estado do conhecimento e estado da investigação. Por outro lado, explica-se o uso de heurísticas e hermenêuticas como metodologias filosóficas e práticas para a elaboração dos estados do conhecimento e, por fim, são expostas algumas considerações de forma a realizar este tipo de pesquisa documental (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

### **1.3 Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados**

Esta seção apresenta a definição dos descritores e a análise dos resultados obtidos após a realização de uma revisão bibliográfica descritiva, apoiado no método qualitativo e quantitativo. A revisão bibliográfica foi feita embasada em 102 investigações sobre o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio: da análise crítica à proposta de sequência didática,

Todos os estudos considerados foram publicados desde 2012 a 2022, e foi inicialmente definido o local de busca: no catálogo de teses e dissertações da capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no site da SciELO e no banco de Teses e Dissertações defendidas na UFRGS, o que propiciou uma busca completa e eficiente.

O estado do conhecimento foi construído a partir de uma visão heurística e hermenêutica. Ambas as etapas são referidas abaixo. Na etapa heurística, conforme Morosini (2015), as informações necessárias para o processo investigativo sobre a multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio foram baseadas em uma proposta de sequência didática, encontradas e investigadas em documentos pertinentes ao assunto, a fim de estabelecer o estado do conhecimento sobre o assunto. O processo de informação nesta fase foi realizado com base em subfases:

Subfase preparatória ou de iniciação (BEZERRA; EUGENIO, 2016): o tema a ser estudado foi investigado e selecionado, para o qual foram definidos o propósito, as áreas que envolvem, os descritores a serem utilizadas nas etapas. A seguir, buscou-se identificar e contextualizar o objeto de estudo, no período que compreendeu os meses de maio e junho de 2022.

Subfase de exploração e procura avançada (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021): foi realizada uma leitura rigorosa com a intenção de delimitar e relacionar as informações necessárias utilizando o sistema de procura avançada. Nos artigos que faziam parte do estado do conhecimento foram

trabalhadas as palavras-chave na seção assunto, selecionando o país (Brasil), o grau de trabalho selecionado (Dissertações ou Teses), definindo o idioma (português) e em qual período de tempo (2012 a 2022). Esse procedimento foi realizado com todas as palavras-chave, a partir de uma busca em banco de dados sob critérios de relevância, pertinência e concordância com o tema de pesquisa.

Subfase de exploração (TORRES e PALHARES, 2014): na sequência da breve explanação da proposta de pesquisa, considerou-se necessário explorar os seguintes descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDT, Teses e Dissertações defendidas na UFRGS e no catálogo de teses e dissertações da CAPES:

DESCRITORES	QUANTIDADE
“PNLD 2021”	3
"Livro didático de língua inglesa para o ensino médio"	0
"Livro didático de língua inglesa"	48
"Livro didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	4
"Material didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	0
"Material didático de língua inglesa"	3
"Material didático" and "multimodalidade"	42
“Multimodalidade”	159
"Multimodalidade" and "língua inglesa"	71
"Multimodalidade" and "língua inglesa" and "material didático"	10
Totalizando: 340 publicações	

Em relação ao levantamento realizado para o estado do conhecimento no site da Scielo durante o mês de junho de 2022:

DESCRITORES	QUANTIDADE
“PNLD 2021”	0
"Livro didático de língua inglesa para o ensino médio"	0
"Livro didático de língua inglesa"	4
"Livro didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	0
"Material didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	0
"Material didático de língua inglesa"	0
"Material didático" and "multimodalidade"	0
“Multimodalidade”	32
"Multimodalidade" and "língua inglesa"	2
"Multimodalidade" and "língua inglesa" and "material didático"	2
Totalizando: 40 publicações	

Durante esse levantamento nos referidos sites, foi encontrado grande número com os descritores citados acima (em artigos, dissertações e teses) e foi decidido, então, realizar uma análise mais minuciosa, levando em consideração apenas as dissertações e teses que compreendiam os descritores que envolvem o tema da pesquisa. Assim, o método de seleção das obras vinculadas deu-se na subfase de coleta.

Realizou-se uma leitura dos referidos títulos de teses e dissertações que apareciam no resultado nos sites elencados;

Foram selecionados os trabalhos referentes ao tema da pesquisa para uma análise mais aprofundada.

Posteriormente realizou-se a leitura dos resumos;

Em seguida foi feita a leitura da introdução, da metodologia e de parte do referencial teórico do trabalho para comprovação do vínculo.

Subfase de detalhamento dos descritores: nesta fase houve o refinamento, pois, como foi explicado anteriormente, devido ao grande número de descritores selecionados para o estado do conhecimento, optou-

se por analisar mais detalhadamente, em termos qualitativos, aquelas pesquisas que apenas trouxessem os seguintes descritores: “Multimodalidade + Livros Didáticos + Língua Inglesa + Ensino Médio”.

#### **1.4 Discussão e resultado construído a partir de uma visão hermenêutica**

O estado do conhecimento também foi construído a partir de uma visão hermenêutica. Nesta fase, procurou-se descrever somente os trabalhos selecionados para a descrição qualitativa embasado nos descritores: “Multimodalidade + Livros Didáticos + Língua Inglesa + Ensino Médio”. A partir de então, foi feita uma análise do que ia ser interpretado. Começou a ser criado um texto com sentido de apresentar a compreensão das teorias e que, a partir delas, se refletem em um novo ponto de vista, nesse sentido, a fim de encontrar uma resposta para as questões da pesquisa, que busca descobrir por meio da multimodalidade em livros didáticos de LI do PNLD no Ensino Médio, se é possível trabalhar uma sequência didática.

Torres Neto (2020), em sua investigação de Mestrado intitulada: *Multiletramentos no Livro Didático: análise de uma coleção de Língua Inglesa para o Ensino Médio – Os estudos sobre multiletramentos*, trouxe como objetivo: analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos no ensino de língua. Foram analisados como amostra três volumes da coleção feita para os alunos do Ensino Médio. O resultado do estudo apontou que o LD se constitui no contato mais concreto que aproxima o aluno do conhecimento da língua inglesa. Conclui-se, que a coleção *Way to go!* aprovada pelo PNLD, que os professores analisaram e adotada por eles, contempla a práticas dos multiletramentos nas atividades de leitura e produção de texto presentes nos seus livros. No entanto, precisamos considerar que a presença dessa prática nos livros didáticos de língua inglesa não significa encontrar efetivação em sala de aula.

Arnt (2018) em sua tese de doutorado intitulada: representações da Língua Inglesa e da multimodalidade no Ensino Médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos, teve por objetivo: identificar e analisar a representação da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado a fim de averiguar quais práticas discursivas e modos de significação (recursos semióticos) são relevantes para promover uma formação condizente com as políticas educacionais vigentes e com as necessidades de participantes do contexto. Procurou investigar os discursos do Documento Base da Educação Profissional, compreendendo 52 egressos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha e de 11 supervisores de estágio que receberam esses alunos entre 2012 e 2016 (5 anos). Os resultados da análise do Documento Base da Educação Profissional evidenciam uma representação da língua inglesa congruente com os princípios do Ensino Médio integrado e dos multiletramentos. Em análise, os resultados apontam que os egressos possuem capacidade, por meio do conhecimento externalizado em relação à língua inglesa em uma variedade de contextos, especialmente para a vida pessoal (ouvir música) e profissional (consumir e produzir artigos acadêmicos). Sobre a multimodalidade, os egressos mostraram a capacidade de elencar gêneros e modos de significação pertinentes aos contextos profissional e pessoal.

Lamberts (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada: O livro didático de língua inglesa em uso, trouxe como objetivo principal o entendimento de como o LD é utilizado pelos professores do Ensino Médio na prática, quais adaptações são feitas e o que os pais realizam e atribuem a esse material em sala de aula. O autor mapeou publicações nacionais em jornais da área de Literatura/Linguística com índices Qualis A1 e A2 e internacionais no Portal de Jornais CAPES/MEC. Constatou, a partir disso, que a maioria das questões pesquisadas em livros didáticos trata da análise do material, sendo a minoria sobre ou uso dessa ferramenta. O procedimento metodológico foi por meio de observações em sala de aula e entrevistas com professores. A conclusão da referida pesquisa foi que os professores do ensino médio adaptam o livro didático com frequência e de

forma variada; o livro didático ocupa um papel central na seleção do conteúdo e da lição de casa mesmo quando o professor acrescenta material ao livro; há predominância de conteúdo gramatical; os professores conferem ao livro didático a função de guia, bem como fazem uso restrito do manual do professor.

Hashimoto (2020) em sua Dissertação de mestrado com o título: Letramento crítico e multimodalidade no ensino de Língua Inglesa: reflexões sobre um livro didático do PNLD, trouxe por objetivo: investigar como o livro didático de língua inglesa no Ensino Médio aborda os pressupostos dos multiletramentos na construção das atividades de um livro didático, averiguando como ocorrem os processos de construção de sentido a partir da articulação dos diferentes elementos multimodais que compõem os textos contemporâneos. Por meio de uma abordagem qualitativa e análise documental, analisou as atividades do livro didático *Circles* (PNLD-2018) do primeiro ano do ensino médio, averiguando como se aproximam dos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade. O resultado do estudo apontou que esse livro apresenta atividades que respeitam os princípios do letramento crítico e que evidenciam a leitura multimodal, porém, possuem um forte potencial de ampliação e exploração para leituras e significações mais abrangentes.

Morais (2020) em sua dissertação de mestrado: Letramento visual na prática de um professor de Língua Inglesa e na perspectiva leitora de alunos: um estudo à luz do signo da receptividade, objetivou investigar como os textos visuais estão sendo aplicados e recebidos na aula de Inglês em uma turma de terceiro ano do ensino médio. Aplicou um questionário ao professor de língua inglesa, com observação participante percebendo a receptividade dos alunos de terceiro ano de Ensino Médio em relação aos textos visuais. O autor utilizou a metodologia descritiva e interpretativista, com características de pesquisa microetnográfica. Por meio dos resultados, percebeu que o professor, mesmo sem o conhecimento teórico, sabe a relevância que os textos visuais trazem para o contexto educacional e que os alunos são positivamente receptivos aos modos visuais. Percebeu que os alunos demonstraram um nível de engajamento e atenção superior quando a

aula fazia uso de textos visuais, demonstrando uma receptividade positiva em relação a tais modos, pois contribuíram no engajamento, na participação e na afetividade dos alunos com relação às aulas de língua inglesa e que é de suma importância que os professores passem a receber em sua formação conceitos e perspectivas capazes de levar em consideração as funcionalidades dos diversos modos textuais existentes.

Souza (2015), em sua dissertação de mestrado com o título: O Livro Didático de Língua Inglesa: percepções e implicações no exercício da docência, mostrou uma pesquisa que teve como finalidade discutir de que forma o professor de Inglês do ensino médio como Língua Estrangeira (ILE) concebe o livro didático de Língua Inglesa, aprovado pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático/2014. A metodologia da pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo. Os dados foram coletados por meio do questionário e evidenciaram que existe uma necessidade de estreitar o diálogo entre o PNLD e os professores do Ensino Médio da rede pública no que diz respeito tanto à seleção quanto à utilização do livro didático aprovado pelo PNLD e utilizado pelo docente como material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Silva (2016), em sua tese de doutorado: O Letramento Multimodal Crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente, trouxe por objetivo investigar a relação entre a abordagem visual/multimodal do livro didático e a ação de uma professora de Língua Inglesa do ensino médio da escola pública, no que se refere ao letramento visual/multimodal crítico. A metodologia é primordialmente descritiva e interpretativista, com características de pesquisa etnográfica e fenomenológica. Cinco professores que lecionam no Ensino Médio responderam a um questionário inicial. Foi considerado que o livro didático da escola pública, muitas vezes, é a única ferramenta ao alcance dos alunos, necessitando investir em propostas didáticas que desenvolvam entendimento dos significados visuais/multimodais. Também é necessário investir na formação e no letramento dos professores, de forma que possam estar preparados para aplicá-los em suas salas de aulas.

## **Considerações finais**

O estudo realizado, que compreende o estado do conhecimento com o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio: da análise crítica à proposta de sequência didática, trouxe a compressão baseada nos estudos de trabalhos que abrangem os últimos 10 anos (2012 – 2022).

Com base no que apresentaram os pesquisadores, acredita-se que os conteúdos em LI precisam ser intervencionados com recursos multimodais, que facilitem sua leitura compreensiva, sempre buscando as formas mais adequadas para que os alunos do ensino médio possam processar e construir significados, de forma muito mais ativa e natural. O exposto exige que a agenda de pesquisa em torno do tema da multimodalidade convoque não apenas professores de Inglês, mas também pesquisadores ligados à sequência didática, pois é necessário continuar explorando o impacto que ambientes multimodais têm atualmente no ensino e aprendizagem de LI, independentemente da abordagem aplicada em sala de aula.

O fato de optar pelo ensino multimodal possibilita que os alunos desenvolvam diferentes habilidades por terem que estar familiarizado com os distintos modos de comunicação, o que pode promover o desenvolvimento de aprendizagem autônoma, além de contribuir para a aquisição das competências comunicativas. Ademais, permite a aplicação da sequência didática, que deve ser proposta pelos professores em seu planejamento, incluindo diversos recursos (meios didáticos).

Por fim, com a análise do Livro Didático, evidenciado e aprovado pelo PNLD, sempre é possível alcançar a melhora em suas sucessivas edições, o que já foi apresentado nos trabalhos selecionados, permitindo aproveitar melhor os recursos visuais como diagramas e gráficos, uso de cores e fontes diferenciadas que podem ajudar a visualizar e compreender melhor os aspectos gramaticais e ajudar os alunos a obterem uma maior capacidade de compreensão e interpretação na língua alvo, de acordo com as tendências modernas. Assim, pode-se afirmar que este trabalho, feito na forma de coleta de dados em vários sites confiáveis, servirá de base para estudos posteriores

mais aprofundados, com o objetivo de melhor compreender alguns aspectos específicos na relação aos Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD.

## Referências

ARNT, Janete Teresinha. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BELO, Alves, Rezende **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2016.

BEZERRA, D. S. B.; EUGENIO, B. A teoria de Bernstein: estado do conhecimento em artigos publicados no Brasil no período 2000-2016. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 408-423, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p408-423. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6714>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Livro didático em Geografia: recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial? *In*: SPOSITO, Eliseu Savério; DA SILVA, Charlei Aparecido; SANT'ANNA NETO, João Lima; MELAZZO, Everaldo Santos (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 323-342.

COPATTI, Carina. ANDREIS, Adriana M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, v. 4, n. 1., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>. Acesso em: 15 maio 2022.

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. **Políticas públicas de implementação do programa nacional do livro didático (PNLD) no Brasil: Uma utopia?** 2015. Disponível em: <http://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/48>. Acesso em: 10 maio 2022.

DE ARAUJO, Paula Carina; CHAVES GUIMARAES, José Augusto; TENNIS, Joseph T. A concepção de epistemologia da organização do conhecimento. **Palavra Clave**, v. 10, n. 2, p. 120, abr. 2021. Disponível em:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-99122021000100120&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-99122021000100120&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 28 maio 2022.

DE ASSIS, S. S. G.; ROSA, M. G. O. Estado do conhecimento: interculturalidade crítica na América Latina. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 16, n. 45, 2021. DOI: 10.47385/cadunifoa.v16.n45.3398. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/3398>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DE SA FREIRE, Patrícia *et al.* Governança do Conhecimento (GovC): o estado da arte sobre o termo. **Bíblios**, Pittsburgh, n. 69, p. 21-40, oct. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1562-47302017000400002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1562-47302017000400002&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 28 maio 2022.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

HASHIMOTO, Michelle Rie Hashimoto. **Letramento crítico e multimodalidade no ensino de língua inglesa**: reflexões sobre um livro didático do PNLD. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. **O livro didático de língua inglesa em uso**: análise de observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-ínglês. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G. Estado do conhecimento da educação superior no Brasil: temas e questões - 2017-2020. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021043, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8665113. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665113>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LIMA, Ana Maria Barreto de. **Ver para ler?** Tradução e multimodalidade em tarefas de leitura de livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2017. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

LIMA, Samuel de Carvalho; VIEIRA, Flávia. O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 20, n. 1, p. 217-244, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201915249>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MATUOKA, Ingrid; PAIVA, Thais. **O lugar do inglês na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-ingles-na-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MIRANDA, A. S. Textos multimodais e o ensino de língua inglesa: o infográfico como recurso de letramento. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 9, n. 2, p. 53-72, 30 dez. 2019.

MORAIS, Cybele Ruana Ferreira de. **Letramento visual na prática de um professor de língua inglesa e na perspectiva leitora de alunos: um estudo à luz do signo da receptividade**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 11, p. 101-116, 2015.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 164-183, dez. 2015

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SANTANA, Leila Lima de Souza; MACIEL, Carina Elisabeth. **“Estado do conhecimento” sobre acesso e permanência na educação superior e o programa incluir**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; PUTTIN, Andressa Biancardi. As contribuições da abordagem da multimodalidade no ensino de língua inglesa mediado pelo livro didático. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 8, n. 16, p. 86-104, jul./dez. 2018.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso: em 25 jul. 2022.

SILVA, Italo Fernandes da. **Multimodalidade em aulas de língua inglesa no contexto EJA**: desafios na aplicação de uma sequência didática. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Inglesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA, Joilma Barbosa Ferreira de. **O livro didático de língua inglesa: percepções e implicações no exercício da docência**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

TIBURTINO, Vanessa. **O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade**: do livro didático à prática de professores da escola pública. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho: Edições Húmus, 2014.

TÔRRES NETO, Gápito Pereira, **Multiletramentos no livro didático**: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019.

VIAN JR, O.; COSTA, Jandira de Oliveira. Multimodalidade em livro didático do ensino fundamental e seu papel no letramento visual. **Prolíngua**, v. 14, n. 2, p. 154–168, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48697. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48697>. Acesso em: 27 jun. 2022.

# **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: PRIMEIROS MOVIMENTOS ATRAVÉS DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

**Weder Camillo de Souza<sup>15</sup>**  
**Silvia Regina Canan<sup>16</sup>**  
**Claudionei Vicente Cassol<sup>17</sup>**

## **Introdução**

O presente texto tem como objetivo analisar a proposta de educação da Escola Pública de Ensino Médio, Arena Pantanal, de Cuiabá-MT, vocacionada ao esporte, visando compreender suas potencialidades para desenvolver formação integral nos indivíduos que a frequentam. Assim, será realizada a pesquisa qualitativa e documental, por meio dos documentos compreendendo a Proposta Pedagógica do Ensino Médio na Escola Arena Pantanal vocacionada ao esporte e de outras Escolas de Educação em Tempo Integral. A leitura e análise desse conteúdo, fornecerá as informações necessárias para estabelecer o percurso do estudo.

A abordagem metodológica considerada mais adequada para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa consiste no estudo qualitativo que, segundo Da Costa (2008), permite conhecer em profundidade o trabalho do pesquisador. O paradigma qualitativo possibilita extrair as qualidades internas do fenômeno estudado, já que um de seus traços característicos é permitir penetrar "dentro" do pensamento, fazendo emergir o discurso social.

---

<sup>15</sup> Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: a097469@uri.edu.br

<sup>16</sup> Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. Email: silvia@uri.edu.br

<sup>17</sup> Doutor em Educação nas Ciências, Professor Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. Email: cassol@uri.edu.br

Segundo Fonseca (2002), em relação aos procedimentos científicos, diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa documental, baseada nos documentos que serão investigados. De acordo com Gil (2010, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Silva *et al.* (2009, p. 2) explicam que “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado”, pois contribui com dados que podem ser trabalhados para “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

A política de extensão da jornada escolar (Educação em Tempo Integral e Escolas de Tempo Integral) nas instituições de educação básica não é, a rigor, uma proposta recente (PEREIRA, 2017). A experiência dessa política vem sendo implementada de forma sistemática nas últimas três décadas. Esse fenômeno, no entanto, envolve um dos elementos mais importantes da estrutura tradicional da distribuição do tempo na escola que se modifica significativamente sua organização. O planejamento de políticas públicas voltadas para a Educação em Tempo Integral e Escolas de Tempo Integral vem sendo incentivado no Brasil.

As políticas educacionais pelas quais a modalidade das escolas de formação integral se incorpora ao sistema educacional do país baseiam-se na meta do PNE – Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014), em alcançar 50% das escolas brasileiras até 2024. Baseiam-se, ainda, nos princípios estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, no art. 36, que regulamenta a respeito do ensino integral, no qual possui especificidades tanto na carga horária diária como anual para melhor aproveitamento do tempo disponível para o desenvolvimento acadêmico, esportivo e cultural (BRASIL, 2013).

Apesar de haver vários estudos e implementações nesse aspecto, não se refletem grandes avanços, pois existem estatísticas que esclarecem que os resultados esperados e positivos não estão sendo alcançados. O relatório do Plano Nacional de Educação (PNE, 2021), divulgado recentemente, reconhece que o país não vem cumprindo as 20 metas estabelecidas em lei, que devem ser atingidas no período de 2014 e 2024. Em relação às demais, estão longe de serem alcançadas ou serem cumpridas apenas parcialmente. Divulgado por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2021), o documento é esclarecedor revelando que o Brasil retrocedeu nos últimos anos, principalmente nos números no que diz respeito ao ensino de escola integral ou mesmo educação de tempo integral, pois foram minimizados os gastos com a educação. Isso decorre, provavelmente, porque esses programas não estão sendo executados corretamente.

Para atingir os objetivos da pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2007), uma série de técnicas e instrumentos serão utilizados ao longo do desenvolvimento. Esse procedimento inclui pesquisas bibliográfica, documental e descritiva, que serão aprofundadas, a fim de analisar sistematicamente, em detalhes, e compreender a concepção de Educação em Tempo Integral e as condições de implantação da escola de tempo integral, buscando conhecer seus objetivos.

Na atualidade, surge a necessidade de uma educação integral que, ao longo da história, está ganhando nome e sendo oficialmente reconhecida, como atesta Vilas Boas (2020), tanto no campo legislativo em âmbito nacional, como internacional, de forma explícita ou implícita, proclamando a sua importância. A maioria dos países latino-americanos, como aponta Silva (2017), definiu a extensão da jornada escolar como prioridade nas políticas educacionais e como estratégia para promover a qualidade do ensino em situação de pobreza e, por isso, as instituições educacionais demonstram seu crescente interesse em aumentar as horas que os alunos passam nas escolas. Ao considerar esses aspectos, esta pesquisa traz a temática: Estudo da Escola Integral de Ensino Médio, vocacionada ao esporte, Arena Pantanal Em Cuiabá/MT, tendo como referência o Estado de Mato Grosso.

## **1 Concepções de educação integrais**

Ao longo da construção desta pesquisa será discutido o termo Educação em Tempo Integral, que significa a promoção do desenvolvimento essencial de uma pessoa em todas as suas dimensões, ou seja, desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. O propósito é, também, compreender o diferencial de uma escola vocacionada ao esporte na formação integral, buscando o significado desse modelo de escola, a fim de distinguir a Escola de Tempo Integral e a Educação em Tempo Integral (MENDONÇA, 2016). O desenvolvimento desta pesquisa tem como suporte ampla revisão bibliográfica, realizada por meio de consultas a livros, artigos, monografias, dissertações, teses, publicações, leis e regulamentos que se relacionam com o problema da pesquisa. Ademais, serão levantados dados em documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Orientativo Pedagógico das escolas.

A pesquisa no banco de dados da CAPES permite estabelecer uma visão abrangente e atualizada do estado do conhecimento acerca do conceito de educação integral com acento específico na proposta de Anísio Teixeira e John Dewey. O estado do conhecimento permite uma compreensão para os caminhos que serão percorridos e que estão inseridos neste estudo. Através dele, pode-se conectar de forma atualizada com os objetos da pesquisa, o que proporciona uma visão mais completa do grau de importância na aprendizagem e na orientação, mais precisamente, para avaliar e construir, fortalecer as argumentações, ensaiar respostas e idealizar novas maneiras de ação. Abrem-se, desse modo, oportunidades para enriquecer a investigação.

Dessa forma, o estado do conhecimento traz informações comprovadas, que confere uma base sólida sobre o tema, a partir de estudos já consolidados, e indicam direções para desenvolver assuntos que podem ser investigados. O estado do conhecimento torna-se, assim, caminho primordial para realizar um estudo, pois, através dele, pode-se trilhar as vertentes da pesquisa.

Segundo Vilas Boas (2020), educação integral engloba uma série de processos e procedimentos que culminam no aperfeiçoamento da pessoa. O

termo integral refere-se à ideia de totalidade. Assim, a educação integral seria entendida como o desenvolvimento completo do ser humano, em cada uma de suas dimensões (física, intelectual, social, moral, religiosa etc.). Nesse mesmo sentido, Silva (2017, p. 52) alude ao conceito de educação integral, relacionado à totalidade: "a educação do homem completo, de cada uma de suas faculdades e dimensões".

Ao realizar as buscas para produção textual, procura-se refinar os resultados, ou seja, o ano das publicações, a pertinência do assunto e o porquê ao desenvolver uma dissertação de doutorado usa-se como referência somente o banco de teses e dissertações. Dessa forma, foram encontradas cinco produções (dissertações de mestrado), conforme o quadro detalhado decorrente da pesquisa realizada:

Descritores	“Escola Integral + Ensino Médio + vocacionada ao esporte”.	
<p><b>Tipo</b></p>	<p>Mestrado/dissertações: 5</p> <p>Doutorado/teses: 1</p>	<p>1) ALVES, V. B. <b>Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”</b>. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2016.</p> <p>2) MILHOMEM, S. R. <b>Ciclos de Escolarização: relação entre formação e prática docente dos professores de Educação Física</b>. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2016.</p> <p>3) RAMOS, M. L. S. <b>Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”</b> 158 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC-GO, 2018.</p> <p>4) RODRIGUES, R. R. <b>Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral</b>. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, 2016.</p> <p>5) SANTOS, S. V. <b>A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral</b>. Orientadora: Marília Gouvêa de Miranda. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível</p>

		em: <a href="http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf">http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf</a> . Acesso em: 2021.
		6) SILVA, G. A. <b>A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?</b> 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFG, 2017.
<b>Anos</b>	2016-2018- 2019- 2019-2019- 2019	
<b>Grande Área de Conhecimento</b>	Ciências Humanas	
<b>Área de Conhecimento e Avaliação</b>	Educação	
<b>Área de Concentração</b>	EDUCAÇÃO (6);	
<b>Nome do Programa</b>	Educação	

O estado do conhecimento, conforme Ribetto e Maurício (2015), não é uma justaposição ou uma soma quantitativa de suas partes, mas uma integração e inter-relação delas a partir da unidade da pessoa. Quando a educação não se realiza no sentido integrador de todas as dimensões da pessoa, deparam-se com parcialidade ou desenvolvimento unilateral, ambas situações que não promoverão o desenvolvimento harmonioso do sujeito.

Peixoto e Magalhães (2020) concordam que para que um processo seja verdadeiramente educativo, não basta cultivar o conhecimento, aumentar a bagagem cultural e a preparação técnica da pessoa, mas também é preciso integrar certas atitudes e valores. Uma educação integral requer um currículo abrangente, cujos objetivos fundamentais incluem: o desenvolvimento corporal (educação física), o ato de ensinar o homem a se comunicar e conviver com os outros, os princípios básicos da moralidade e da solidariedade, o desenvolvimento da capacidade intelectual e a formação científica, estética, econômica e religiosa, a formação etc. “Em suma, o desenvolvimento da totalidade da pessoa” (MORAES, 2015, p. 67).

Segundo Menezes (2012), o ideal pedagógico de uma educação que contemple a totalidade do ser humano, em todos os seus aspectos e dimensões, encontra-se ao longo da história e tem sido um dos temas fundamentais do pensamento pedagógico de todos os tempos. Dessa forma, Limonta (2012) explica que desde a antiguidade inúmeros pensadores

contemplaram o conceito de educação integral, muito antes do próprio surgimento do termo. Foram propostas condicionadas pelo contexto histórico, social e cultural do momento em que se inscrevem, por vezes com conteúdo muito díspares ou mesmo contraditórios (modelos liberais: Montaigne, Locke e Rousseau, em oposição ao modelo marxista), e que pode parecer mais ou menos próximo do conceito de educação integral, tal como é concebido hoje. Em todo caso, tal conceito pretendia abordar as diferentes facetas do ser humano ou o que, em sua própria perspectiva, considerava-se necessário para formar ser humano capaz de integrar-se com sucesso na realidade sociocultural em que estava imerso.

Gabriel e Cavaliere (2016) comentam que esse movimento do século XIX, que se caracterizou pelo surgimento dos sistemas nacionais de ensino, tem como precursores: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que remetem ao conceito de integralidade.

Ferreira e Rees (2020) discorrem que o mais influente de todos os seguidores de Rousseau foi o pedagogo reformista suíço Pestalozzi, cujas teorias lançaram as bases para a educação elementar moderna. Influenciado por Rousseau, seu principal objetivo era adaptar o método de ensino ao desenvolvimento natural da criança, que deveria ser orientada a aprender pela prática, observação e uso natural dos sentidos. Defendeu a individualidade da criança e a importância de uma educação que promovesse o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades infantis.

Coelho e Maurício (2016) descrevem que a aspiração integral desse movimento pedagógico, surgido no final do século XIX, já estava delineada nos princípios que se conjugam nas suas escolas:

[...] atenção ao indivíduo e ao social, à formação física e moral, à cultura e ao desenvolvimento intelectual, ao trabalho manual, à expressão artística, à formação de um sentido profissional e de uma atitude religiosa não sectária e tolerante. Dentre suas propostas, destacam-se: relacionar escola e vida; a infância como etapa da vida com especificidades a ter em conta no processo educativo; a escola como comunidade de trabalho; atenção ao crescimento total da pessoa, ao valor da experiência, à coeducação e ao professor ao serviço dos seus alunos (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 57).

Fundada como uma das precursoras, a Nova Escola, conforme aponta Cavaliere (2016), possui o seu carácter integral revelado na aspiração a uma

formação intelectual, física e politécnica. O título de sua obra, **Manifesto aos defensores da educação integral**, já é significativo. Seu objetivo fundamental é o desenvolvimento de todas as capacidades da criança para formar o corpo, a mente, o comportamento e a fé. Essa escola tornou-se uma instituição educacional na qual, juntamente com uma ampla e completa instrução de ordem intelectual, eram enfatizados os valores da espiritualidade cristã e os da formação moral e social.

Nesse sentido, Ribetto e Maurício (2015) discorrem que Homero (S. VIII a C.) propõe um modelo de homem em que a beleza e a força física deviam ser combinadas com o bem. O desejo platônico era por uma educação que preparasse o homem para se integrar à cidade, participando dos negócios públicos. Para isso, propôs um período de educação comum (entre três e 16 anos) que englobasse aspectos físicos, intelectuais, estéticos e morais. Depois (entre 17 e 20 anos) os aspectos anteriores foram aprofundados a partir de duas disciplinas: música e ginástica. O currículo foi complementado com um treinamento lógico, entendido como o uso correto da palavra. Finalmente, o mais alto grau de treinamento era o dos filósofos, para o qual se destinavam a matemática, a astronomia, a música e a dialética.

Rodrigues (2016) expõe que em Roma a abordagem educacional de Cícero (106-43 aC), centrada na formação oratória, incluiu aspectos culturais (artes e letras: artes liberais, direito civil, história, literatura e filosofia), estéticos, político-sociais, morais, e até físicos (corporal), bem como habilidades inatas (caráter, inteligência, vontade, sensibilidade e outras).

Por outro lado, Pereira (2017) acrescenta que o educador do primeiro século, Quintiliano (25-95 d.C.), apresentará em suas **Instituições Oratórias**, uma teoria educacional voltada para a educação integral na medida em que considerava a formação humana como um processo unitário cuja finalidade era o aperfeiçoamento e pleno desenvolvimento da natureza humana. A formação do locutor, em suma, implicava uma dimensão humana e integral em que convergia a instrução, como o saber enciclopédico e sobretudo o filosófico, bem como a formação moral profissional.

No Renascimento, Paiva (2017) explica que a Inglaterra, antes de entrarmos plenamente no desenvolvimento desse movimento na Itália, França e Espanha, deve-se destacar a figura de Thomas More (1478-1535), que já propunha em sua obra **Utopia** uma visão de uma formação integral que atendeu aos seguintes aspectos: físico, estético, moral, social e político, educação religiosa e lazer como aspecto formativo que cultiva livremente a inteligência e a moral.

Na França, Nunes (2013) expõe que o ideal educativo de Montaigne (1533-1592) é o “cavalheiro”, fruto de uma formação que visa o pleno desenvolvimento do corpo e da alma e que valoriza a inter-relação entre as duas dimensões. Sua proposta abrangente concebe um modelo de educação que combina o geral com o humano. Geralmente, fornece o conhecimento necessário para posterior especialização em uma carreira ou profissão; o humano abrange todas as capacidades do corpo e da alma.

O Realismo Pedagógico do Século XVII, de acordo com Milhomem (2016), foi um período de rápido progresso em muitas ciências e na criação de instituições que apoiaram o desenvolvimento do conhecimento científico. A criação dessas e de outras organizações facilitou o intercâmbio de ideias e informação científica e cultural entre acadêmicos de diferentes países europeus. Novos tópicos científicos foram incorporados aos estudos de universidades e escolas de ensino médio. Em última análise, a característica identificadora desse século é a importância da ciência.

Talvez o maior educador desse século, segundo Melo (2016), tenha sido Komensky, um bispo protestante da Morávia, mais conhecido pelo nome de Comenius (1592-1670). Em sua obra **Didactica magna**, ele sublinhou o valor de estimular o interesse dos alunos pelos processos educacionais e pelo ensino com múltiplas referências a coisas concretas ao invés de suas descrições verbais. Seu objetivo educacional era ensinar coisas a todos os homens (ensinar tudo a todos), posição conhecida como pansofia ou sabedoria universal. Esse ideal já antecipava o conceito de uma educação integral cujos conteúdos incluíam a formação científica (erudição), moral (virtude) e religiosa (piedade).

Conforme Menezes (2012), o filósofo inglês John Locke (1632-1704) recomendou um método de educação baseado no exame empírico de fatos demonstráveis antes de chegar a conclusões como meio de aprendizagem. Seu conceito de "cavalheiro" reflete um ideal de homem que promoverá uma nova sociedade inglesa onde a liberdade, a tolerância, o respeito, a moralidade cristã e a vontade de alcançar o bem comum reinem. Para isso, propõe um modelo de educação que, de acordo com a ideia de integralidade, englobe todo o homem, corpo e espírito, que se desenvolverá por meio da educação física, intelectual, moral, virtude e fé religiosas.

Ramos (2018) expõe que nos séculos XVIII e XIX, século das luzes, o teórico mais relevante foi o francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Em sua influente obra **Emílio** (1762), ele apresentou uma nova teoria da educação que levou a métodos de cuidado infantil mais permissivos e psicologicamente orientados, ao insistir na importância da atenção à personalidade individual do aluno. Entre suas propostas específicas, estava o ensino da leitura em uma idade posterior e o estudo da natureza e da sociedade por observação direta.

Sobre a Pedagogia Científica, Mendonça (2016) destaca que esse movimento do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento dos sistemas escolares nacionais, tem precursores que, novamente, remetem ao conceito de integralidade, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841). O mais influente de todos os seguidores de Rousseau foi o pedagogo reformista suíço Pestalozzi, cujas teorias lançaram as bases para a educação elementar moderna. Influenciado por Rousseau, seu principal objetivo era adequar o método de ensino ao desenvolvimento natural da criança, que deveria ser orientada a aprender por meio da prática, da observação e do uso natural dos sentidos. Ele defendeu a individualidade da criança e a importância de uma educação que promovesse o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades. Portanto, ele propôs a necessidade de os professores estarem preparados para alcançar um desenvolvimento integral do aluno ao invés de implantar o conhecimento.

Segundo Nunes (2013) a aspiração integral desse movimento pedagógico surgido no final do século XIX já está delineada nos princípios que se conjugam nas suas escolas: atenção ao individual e social, à formação física e moral, à cultura e ao desenvolvimento intelectual, ao trabalho manual, à expressão artística, à formação do sentido profissional e, também, uma atitude religiosa não sectária e tolerante. Dentre suas abordagens, destacam-se: relacionar escola e vida; a infância como etapa da vida com especificidades a considerar no processo educativo; a escola como comunidade trabalhadora; atenção ao crescimento total da pessoa, ao valor da experiência, à coeducação e ao professor a serviço dos seus alunos.

Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017) comentam sobre a Instituição Prévost, fundada por Robin, um dos centros precursores da Escola Nova. Seu caráter integral é evidente na aspiração a uma formação intelectual, física e politécnica. O título de sua obra, **Manifesto aos partidários da educação integral**, já é significativo.

Barra (2016) concebe a educação como a única maneira de formar o homem novo que a sociedade de seu tempo exige. Uma educação com sentido integrador de personalidade, pautada por padrões éticos e animada por um permanente ativismo do aluno. Alves (2016) propõe um modelo educacional abrangente que engloba duas esferas: uma educação geral que visa desenvolver todas as energias psicofísicas do ser humano (corporal, intelectual, afetiva, moral, individual e social); e uma educação especial ou profissional que o prepare para o desempenho de determinada função social. Por outro lado, refere-se à unidade harmônica, à inter-relação que existe entre todas as dimensões da pessoa de tal forma que qualquer uma delas produz efeitos nas demais.

Branco (2017) propõe a necessidade de uma educação integral cujo objetivo é formar o "novo homem": um homem útil à humanidade, capaz de governar sua própria vida, um homem de razão e consciência, honesto e fiel ao seu trabalho. Ao contrário de Bernado e Christovão (2016), explica que Vygotsky deu mais atenção ao contato com a realidade educacional. Assim, dedicou sua vida ao ensino por meio do diálogo, levando seus alunos a descobrir a verdade e fazendo-os desfrutar da cultura. Firme defensor da

escola ativa, incorporou à vida escolar o método global e intuitivo de "centros de interesse", "lições de coisas" e visitas culturais.

Anísio Teixeira (2000) mostra que a educação integral não é apenas um objetivo consciente e deliberado, mas também um dos princípios pedagógicos, na medida em que visa educar seus alunos para uma cultura geral, orientada para a assimilação de todos os conhecimentos que cada época exige e que serve de base para uma futura formação profissional de acordo com suas aptidões e vocação.

A educação nas escolas de educação integral, segundo Rodrigues (2016), é baseada na atividade do aluno, usando a intuição como recurso didático, aprendendo através de jogos ao ar livre e contato com a natureza, além de trabalhos manuais. O integral é indissociável do educativo, é uma educação destinada a aperfeiçoar e completar o homem inteiro, à formação do homem completo, tanto da alma como do corpo e que é fruto de uma formação integral.

Sobre a educação integral, Ramos (2018) explica que ela começa a ganhar nome e a ser reconhecida oficialmente. Assim, no campo legislativo, vários documentos, tanto em âmbito nacional como internacional, de forma explícita ou implícita, proclamam a sua importância. Santos (2020) explica que na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26), é dito a esse respeito:

[...] A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e reforçar o respeito aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância, a amizade entre as nações e todos os grupos sociais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para o crescimento da paz.

A importância da educação integral, bem como a sua ligação com os valores, fez com que várias investigações fossem realizadas e com isso, segundo Rodrigues (2016), se ocuparam de analisar o sistema educativo formal, utilizando diferentes modelos axiológicos, para verificar se esse fator de qualidade da educação é cumprido na legislação vigente. Esses trabalhos, por meio de um estudo comparativo e crítico baseado em um modelo axiológico específico, permitem detectar a presença ou ausência de

determinados valores em qualquer modelo educacional, bem como a importância dada a cada uma das categorias.

Dessa forma, na atualidade, por tomar como base as ideias da educação integral para estender a jornada escolar, esse processo tem sido desenvolvido com foco na extensão do tempo dos alunos na escola mais do que nas atividades. Isso porque o ensino ocorre em outros lugares, em outras disciplinas, como integrantes e participantes, conforme explica Coelho (2009), muitas vezes desconhecidos dos professores e, portanto, não incluídos no processo de ensino, levando as práticas alheias aos processos educativos que ocorrem no sistema escolar. Isso não significa que a proposta de ampliação da jornada escolar não possa contar com o apoio de voluntários, parceiros e não possa aproveitar os espaços além da estrutura física da escola. Defende-se a importância da escola como uma instituição que não apenas transmite o conteúdo programático, mas que trabalha para oferecer uma estrutura completa aos alunos. Evidencia-se que não basta apenas estender o tempo para que o nível da qualidade da proposta Educação em Tempo Integral seja alcançado. Para atingir esse objetivo é necessário que tal aumento de tempo seja confirmado com a oferta de atividades de ensino que proporcionem ao aluno avanço nos aspectos de compreensão culturais, emocionais, dentre outros.

## **2 Sobre a Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral**

A educação integral se constitui num tema que está sendo debatido no âmbito educacional brasileiro, portanto, é um assunto que vem sendo profundamente discutido e seus conceitos retrabalhados ao longo dos anos. No entanto, segundo Ramos (2018), existem diferentes formas de execução dessa proposta em escolas brasileiras, conduzindo à percepção de que não há um consenso sobre a conceituação de educação integral e escola de tempo integral.

Em estudos realizados por Moraes (2015, p. 16) sobre as concepções encontradas Educação Integral e Escola de Tempo Integral podem relacionar-se:

a) à abordagem interdisciplinar das áreas de conhecimentos; b) à ideia de currículo baseado em vivências e experiências, pressupondo a aprendizagem a partir de projetos temáticos; c) ao conceito de formação integral das pessoas em suas múltiplas dimensões. Além dessas três concepções, que dão uma caracterização qualitativa à educação, há ainda a d) que considera apenas a extensão da carga horária diária do atendimento escolar (MORAES, 2015, p. 16).

Porém, vale ressaltar que isso faz parte de um discurso textual da Política Educacional, mas há um grande distanciamento entre as diretrizes propostas para o funcionamento e organização dessa modalidade de ensino. Isso leva a algumas dificuldades vivenciadas por professores e autoridades escolares que são significativas na organização e funcionamento das escolas de educação integral e escola de tempo integral.

Sendo assim, os diferentes modelos existentes em distintos sistemas de ensino no Brasil foram ganhando força e se adaptando de acordo com a proposta pedagógica de cada escola, e variam entre si, dependendo do que cada instituição considera como ideal humano. Porém, o comum a todos, segundo Cavaliere (2016), será a ideia de que em nenhum caso são divisões ou categorias independentes e isoladas, mas todas se inter-relacionam e se afetam formando uma unidade.

Branco (2017) discorre que a Educação em Tempo Integral propõe um modelo no qual se estabelece uma sistematização dos objetivos fundamentais da educação e que interessa integrar e organizar de forma completa e clara o maior número possível de valores, colocados em relação a uma série de competências da pessoa e que se vão transmitindo através dos diversos conteúdos de aprendizagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento de um currículo abrangente, completo e articulado de forma ordenada.

Para o professor Santos (2020), o objetivo de uma formação integral deve ser o de atingir a plenitude da pessoa, para a qual ela deve contemplar também a totalidade dos valores, especialmente na educação básica e ensino médio. Nessa linha, sua contribuição ao conceito de educação integral é especialmente interessante por propor, em diversos estudos, um modelo que articula os conteúdos do currículo de forma equilibrada e completa, através do qual as diferentes disciplinas e programas curriculares estão ligados a um conjunto de valores estabelecidos de acordo com as diferentes dimensões da pessoa.

Para Leite e Ramalho (2015), nas Escolas de Educação em Tempo Integral, espera-se que sejam construídas as condições para que alunos, professores e gestores se considerem sujeitos da aprendizagem. Fomenta-se a melhoria contínua das práticas educacionais dos professores em favor dos alunos, ampliam-se os espaços de diálogo e interação de todos, assim, a prática dos atores educacionais é transformada, possibilitando a reflexão compartilhada sobre seus saberes e ações. Mudanças e inovações são promovidas na escola e nas salas de aula atendendo às necessidades dos alunos, a participação, e a corresponsabilidade das famílias é alcançada, além de promover a colaboração de instituições públicas e privadas.

Sobre Educação em Tempo Integral, Carvalho (2015), nesse mesmo aspecto, menciona que a jornada estendida, por si só, não produz mais ou melhor aprendizagem, mas sim que ela depende da metodologia didática utilizada pelos professores, da atitude que têm em relação aos seus alunos e ao seu trabalho, nas expectativas sobre si mesmos e sobre a aprendizagem que oferece aos alunos e, também, em última instância, sua atitude em relação ao tipo de jornada escolar que é adotada em sua escola.

Estudos de Soares, Brandolin e Amaral (2017) concluíram que o prolongamento da jornada escolar não significa necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino, visto que existem muitas condições e fatores para que o tempo escolar seja bem aproveitado, mas representa um primeiro passo que contribui para isso. Para que a extensão do tempo se torne um fator significativo e eficaz nos processos de ensino e aprendizagem, as horas adicionais devem ser consideradas como um recurso que está disponível para a comunidade de ensino com base nas necessidades educacionais de seus alunos e deles próprios.

De acordo com Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), as Escolas de Educação em Tempo Integral devem oferecer uma vantagem por terem mais tempo para realizar atividades pedagógicas, de planejamento, monitoramento e avaliação, bem como oportunidades para formação de seus professores. Devem possibilitar o aproveitamento e o uso efetivo de materiais didáticos e da infraestrutura dos edifícios escolares. As horas adicionais não devem ser a principal característica, mas sim a forma como esse tempo será

aproveitado para ampliar as oportunidades de aprendizagem através da realização de atividades com sentido pedagógico, criando condições para um trabalho docente de qualidade e para o desenvolvimento de uma gestão responsável e participativa. Para isso, a ideia base de educação integral fixa-se em cinco pilares fundamentais, que são: o estudante como centro de todo processo, constante aprendizado, inclusão, gestão aberta – Escola e Comunidade e Territorialidade.

O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), que foi lançado em 2007, é, segundo Honorato (2015), concebido como política pública no Estado, validado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que tem a função de melhorar a educação básica no Brasil. Uma das principais ações é o Programa Mais Educacional (PME), que promove o aumento da jornada escolar e, por isso, propõe a inclusão do programa de educação integral em todas as escolas do país. A partir de 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), e seu objetivo era encontrar meios constitucionais para estabelecer uma Política Nacional de Educação, com o objetivo de garantir uma educação inclusiva de qualidade, que auxiliasse na construção da autonomia dos alunos e do respeito à diversidade. Baseou-se em meios diretos, sendo educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Conforme Gabriel e Cavaliere (2016), o Programa Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, composto por programas e ações, tinha como seu objetivo principal fomentar a educação integral das atividades socioeducativas no período em frente à sala de aula. O financiamento dependeria das ações do programa mediadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) de amparo à educação. Trata-se de um financiamento da Educação Básica e contempla a valorização dos profissionais da educação, abrindo espaço para a formação integral. A fim de oferecer suporte a todos os Programas de Educação Integral, eles inicialmente foram financiados, segundo Freitas (2016), pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), e posteriormente pelo FUNDEB (Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com a Portaria 873, de 1º de julho de 2010, que garante o financiamento da educação integral.

A oferta desses recursos, segundo Mello (2019), oriundos do PDDE, possibilitou que as escolas fizessem alguns investimentos, como melhoria de sua infraestrutura e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, representadas por professores, e, portanto, com a oferta recebida, tanto administrativa quanto pedagógica. Em termos gerais, a educação pode ter como objetivo melhorar as taxas de aprendizagem na educação básica. O dinheiro e o repasse das escolas, baseava-se, para isso, no número de alunos matriculados e levava em consideração o censo escolar do ano anterior, sem ter que recorrer a convênios ou projetos, dentre outros.

De acordo Dias (2015), no decorrer dos anos, o PDDE foi ampliado e passou a ter responsabilidade em receber os recursos, compreendendo, dessa forma, inúmeras modalidades e programas semelhantes que contemplaram a permanência no ambiente escolar público: PDDE Educação Integral, o PDDE Funcionamento das Escolas nos finais de semana (FEFS), PDDE Escola Campo, PDDE Água na Escola, PDDE Escola Acessível, Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE Escola) e Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Nesse contexto, destaca-se que cada unidade receptora passou a organizar-se por meio de um Conselho Deliberativo para aplicar o valor recebido sendo que deveria ser discutida a forma de utilização. Couto (2017) afirma:

[...] A gestão educacional, do ponto de vista descentralizador, implica a participação da escola e da comunidade local na tomada de decisões, especialmente no planejamento, execução e avaliação das atividades e, também, no exercício da autonomia pedagógica, administrativa e sistema (COUTO, 2017, p. 140).

Nesse entendimento, no que diz respeito ao direcionamento dos recursos financeiros, esses devem estar sempre em consonância com os objetivos de interesse geral e, dessa forma, garantir a participação efetiva de todos os componentes do espaço escolar, devem assegurar, também, o compromisso social e a realização do trabalho em consonância com os anseios dos atores. Esses fatores requerem o desenvolvimento de estratégias

que sustentam a plena participação dos membros do conselho escolar “na busca de uma educação de qualidade no contexto da instituição de ensino de que fazem parte” (MENDONÇA, 2016, p. 34).

Segundo Coelho (2018), somente assim, as escolas passaram a conquistar a autonomia tão almejada no ambiente escolar, a partir da criação das unidades executoras, promovendo o direito de transferência de dinheiro, acreditando-se, então, que deu início a uma educação integral, de forma simples e peculiar, em sua totalidade, ampliando o espaço escolar para as aprendizagens. O aluno passou, então, a ser considerado uma meta dentro da escola para o desenvolvimento de suas habilidades de aprendizagem em sua vida escolar. O objetivo implica num ensino de qualidade que garanta a aprendizagem na escola e na vida da criança. Tais desejos são reafirmados pela Constituição Federal (1988):

Arte. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e fomentada com a colaboração da sociedade, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme discorrem Azevedo e Betti (2016), a Lei nº 9089/1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trata sobre a educação integral e sua importância. Nesse dispositivo em questão, é possível visualizar a contribuição da escola integral na formação do indivíduo. No Art. 53 é garantido às crianças e adolescentes o direito:

[...] a educação, objetivando o desenvolvimento integral da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo: I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar os critérios de avaliação, podendo recorrer aos órgãos de ensino superior; IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis; V - Acesso à escola pública e gratuita próximo à sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis conhecer o processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (LEI DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Art. 53, 1990).

A Educação em Tempo Integral, de acordo com Bernado e Christovão (2016), é respaldada também pela Lei nº. 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que traz em seu texto a garantia da implantação da educação integral no Brasil, principalmente no art. 34, inciso 2, que

responsabiliza progressivamente o Estado pela oferta de Educação em Tempo Integral:

Art. 34. A jornada escolar na escola primária incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e o tempo de permanência na escola será progressivamente ampliado. 1 - São proibidos os casos de educação noturna e as formas alternativas de organização autorizadas nesta lei. 2 - O ensino básico é ministrado progressivamente a tempo inteiro, a critério dos sistemas de ensino.

Nas observações feitas por Freitas (2009, p. 21), “as políticas públicas são expressas por leis, regulamentos, orçamentos e traduzem-se em diretrizes governamentais, que visam garantir os direitos sociais de todos os cidadãos”.

### **3 Escola de Tempo Integral na concepção educacional de Anísio Teixeira**

O que se propõe inicialmente nesta reflexão, além de investigar o estado do conhecimento acerca da educação de formação e de tempo integral, é historiar a educação no Brasil, ressaltando as grandes transformações a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, principalmente com Anísio Teixeira, que se configurou grande nome nesse âmbito. Segundo Mello (2019), as ideias de Teixeira promoveram um novo sistema de educação pública, que passou a garantir e defender a educação como meio de reestruturação nacional no âmbito do ensino público obrigatório e laico, adaptada às características culturais e estaduais para satisfazer os interesses dos alunos nos seus mais diversos níveis de aprendizagem. Anísio, na compreensão de Mello (2019), aborda a importância da educação para viver em sociedade. Suas teorias e propostas se voltam para a formação integral da vida humana, uma herança trazida de sua formação nas mais diversas universidades e áreas e das influências que recebe de John Dewey.

Para Alves (2016), a proposta defendida a partir das ideias de Anísio Teixeira considera que as classes mais desfavorecidas possam ter acesso a um ensino de qualidade. Foi a partir das atividades desenvolvidas no Centro

Carneiro Ribeiro que outras escolas começaram a apostar nessa política educacional, que passou a funcionar da seguinte maneira:

[...] A escola primária seria dividida em dois setores, o da educação, ou seja, o da velha escola de letras, e o da própria educação, ou seja, da escola ativa. No setor educacional seriam realizados trabalhos convencionais, o da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educacional - atividades de socialização, educação artística, trabalho manual e artes industriais e educação física (TEIXEIRA, 2000, p. 82).

Nesse contexto, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi o primeiro que se constituiu como modelo de educação conforme a proposta: “Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que o Centro Carneiro Ribeiro foi desenhado na Bahia, o que constitui a primeira manifestação” (TEIXEIRA, 2000, p. 25). Na década de 1960, Anísio Teixeira, na época como gerente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), auxiliado por Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos, instituiu o Sistema Educacional de Brasília, modelo educacional para o país, inicialmente, no ensino fundamental e de educação integral.

Segundo Barra (2016), nos trabalhos iniciais voltados para a Educação Integral, no Sistema Educacional de Brasília, havia um campo na Escola-Parque<sup>18</sup> para receber os alunos no plantão. O projeto implementado inicialmente foi projetado para que o desenvolvimento das atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais saísse do plano das ideias e se tornasse uma realidade. A estrutura foi projetada pelo renomado arquiteto Oscar Niemeyer e contava com um espaço físico invejável e único, capaz de acomodar até 30 mil pessoas nos quatro blocos. Conforme descreve Menezes (2012), a escola de Educação Integral teve outro importante acontecimento histórico na década de 1980, no Estado do Rio de Janeiro, com Darcy Ribeiro, que instituiu os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), a partir da filosofia educacional de Anísio Teixeira. Assim, nos dois governos cariocas de Leonel Brizola, foram criadas 506 escolas, projetadas por Oscar Niemeyer e batizadas de “Escola de Tempo Integral”. O processo de criação

---

<sup>18</sup> Destinado ao nível primário, o centro educacional era composto de quatro “escolas-classe” e uma “escola parque”, segundo a proposta de alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança.

dessas instituições deu início às escolas voltadas para educação integral no Brasil.

Conforme Penteado (2014), a partir da implementação da Portaria Interministerial nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007, é instituído nas escolas o Programa Mais Educação que, por sua vez, embasa a elaboração do Plano de Ação Articulado (PAR), a ser executado por estados e municípios para receber as verbas destinadas à assistência técnica do MEC. A visão sobre a educação integral, segundo o MEC, é de

[...] Instituir o Programa Mais Educacional com o objetivo de contribuir para a educação integral de adolescentes e crianças pequenas por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares do sistema público escola e escolas, mudando o ambiente escolar e ampliando a oferta de conhecimentos, métodos, processos e conteúdos educacionais: parágrafo único: O programa será implementado por meio do apoio à implantação em escolas e demais espaços socioculturais, de ações socioeducativas em mudar a contra escola, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional [...] (MEC, 2009, p. 14).

Dessa forma, o Programa Mais Educação embasa as escolas de maneira geral, sobre a necessidade de uma educação integral destinada, nesse sentido, à formação integral do aluno “como forma de garantir o desenvolvimento em todas as áreas da condição humana” (MEC, 2009, p. 42). A partir dessa normativa, a escola integral ganha força em todo o país. Porém, é necessário distinguir aquelas escolas que trabalham com a metodologia de Escola de Tempo Integral e aquelas que trabalham com a Educação em Tempo Integral.

### **Considerações finais**

Ressalta-se que a escola contribui de forma positiva ao promover o aprendizado em todas as dimensões da vida do estudante. O conhecimento se consolida no tempo em que o estudante permanece na escola se nesse ambiente é oferecido a ele um conhecimento de qualidade. Portanto, refere-se à Educação em Tempo Integral relacionada com a expectativa real de um maior tempo dentro da escola, na mesma medida em que a qualidade e a prioridade da educação de formação integral. Não somente o estender do dia

escolar, mas a abertura das possibilidades para o desempenho de tarefas que viabilizam o aprendizado na várias necessidades, habilidades, potencialidades e dimensões da condição humana. Essa ideia é considerada uma forma de certificar a educação pública de excelência, um direito de todos os brasileiros. Nessa visão, o sujeito é colocado no centro do processo e rompe com o conceito que destaca o conteúdo e a instrução como o principal fator de ênfase no desenvolvimento do indivíduo (DUTRA; MOLL; 2018).

A Educação de Formação Integral reforça a ideia de ser uma forma de pensar, estruturar, organizar e desenvolver os processos educacionais para integrar a grandeza das múltiplas dimensões que existem em cada pessoa, respeitando suas limitações e capacidades particulares e incentivar o crescimento, a construção e autoconstrução. Em contrapartida, a Educação em Tempo Integral refere-se a escolas ou estabelecimentos de ensino que proporcionam ao aluno um caminho ilimitado de métodos e meios de aprender. O estudante passa a maior parte do tempo na escola, porém, esse tempo, por si só, não diz respeito à qualidade do ensino que está sendo transmitido e aprendido.

Embora às vezes sejam consideradas sinônimas, Educação de Formação Integral e Escola de Tempo Integral representam ideias diferentes. A diferença se dá no sentido de que a Educação Integral é ligada a uma forma de ensino, que considera o aluno como protagonista em seu processo de formação. O estudante é ator e autor desempenhando vários papéis na sociedade e na escola. A Escola de Tempo Integral tem como base o aumento do tempo escolar, mas também oferece possibilidades de aprendizado globalizado, importantes na construção individual.

Percebe-se, assim, a importância de discutir a educação integral, apesar de ser temática já abordada por vários autores. Há, ainda, muito a ser estudado, visto que as pesquisas mostram um desconhecimento e muitas vezes uma confusão sobre a definição de educação integral, especialmente nas compreensões de formação e tempo integral, duas dimensões distintas e que podem impactar nas políticas públicas e debates viciados.

## Referências

ALVES, V. B. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil:** uma análise do “Programa Mais Educação”. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/02.pdf>. Acesso em: 2021.

BARRA, V. M. L. (Coord.) *et al.* **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral nas escolas públicas de Goiás:** um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos Anos Iniciais do ensino Fundamental nas redes públicas de educação de Goiás. Vol. 1. Goiânia, 2016.

BERNADO, E. S.; CHRISTOVÃO, A. C. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n4/2175-6236-edreal-41-04-01113.pdf>. Acesso em: 2021.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 03 abr. 2020.

CARVALHO, L. D. **Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-136686.pdf>. Acesso em: 2021.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2016.

COELHO, L. M. C. C.; MAURÍCIO, L. V. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível

em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2021.

COUTO, J. C. D. **Descontinuidade das políticas públicas em educação: ações políticas e alternâncias de poder**. 2017. 421 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

DIAS, J. F. **Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da Região Centro-Oeste sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813-829, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n1/2175-6236-edreal-40-01-00229.pdf>. Acesso em: 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREITAS, L. G. Políticas Educacionais para a Formação de Professores no Brasil: um estudo a partir da “década da educação”. In: BRZEZINSKI, I.; FREITAS, L. G. **Políticas Educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão**. Anápolis: Editora UEG, 2016.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M; Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

GIL, A. C. **Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HONORATO, V. M. C. **Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-GO, 2015.

LAKATOS E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo (SP): Atlas, 1991. p. 195-200.

LEITE, L. H. A.; RAMAHO, B. Jovens-adolescentes egressos de uma educação integral: a construção de atitudes e valores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 63-80, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00063.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LIMONTA, S. V. Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 46, p. 120-136, maio/ago. 2014.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00473.pdf>. Acesso em: 2021.

MATO GROSSO. **Orientativo pedagógico das escolas de educação em tempo integral vocacionadas ao esporte/2018**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2018.

MELO, F. C; OLIVEIRA, M. B. P.; VERÍSSIMO, M. T. C. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

MENDONÇA, F. M. **Cultura corporal e escola de tempo integral**: sentidos, projetos e possibilidades. 2016. 108 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, v. 1, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MILHOMEM, S. R. **Ciclos de Escolarização**: relação entre formação e prática docente dos professores de Educação Física. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Dourados, MS: UFGD, 2015.

NUNES, G. A. N. **Escola de tempo integral**: os sentidos e significados atribuídos pela criança. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-GO, 2013.

PAIVA, N. S. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**. 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-GO, 2017.

PEIXOTO, Reginaldo; MAGALHÃES, Olinda Rodrigues. Escola integral de tempo integral no Estado de Mato Grosso do Sul: reflexões sobre sua constituição e os desafios da política educacional. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 390-403, 2020.

PEREIRA, B. A. F. **A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa**. 2017. 696 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RAMOS, M. L. S. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”** 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-GO, 2018.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2015.

RODRIGUES, R. R. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Soraya.pdf>. Acesso em: 2021.

SILVA, G. A. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOARES, A. J. G.; BRANDOLIN, F.; AMARAL, D. P. do. Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-60490.pdf>. Acesso em: 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introducción à filosofia da educação: a escuela progressiva ou a transformação da escuela**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A Educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245023/html/>. Acesso em: 2021.

# **EDUCAÇÃO E SAÚDE: INTERFACE COM A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO**

**Marines Aires<sup>19</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>20</sup>**

## **Introdução**

O presente estudo é embasado em referenciais que tratam sobre educação, saúde e suas interfaces com a Política Nacional de Humanização (PNH) e sua transversalidade. O sistema de saúde, no Brasil, passou por um processo de grandes modificações pelas políticas públicas, as quais vêm contribuindo para mudanças nos modelos assistência, visando a qualificação da atenção à saúde da população, com ênfase na educação em saúde e nas práticas humanizadas.

Com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde passa a ser considerada direito de todos e dever do Estado, sendo garantida mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos, além do acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988).

A saúde, enquanto direito de cidadania, é garantida a todos os indivíduos brasileiros, mediante o cumprimento de princípios como a universalização, integralidade e equidade. A universalidade assegura o direito à saúde para toda a população e acesso, sem discriminação, ao conjunto de ações e serviços de saúde ofertados pelo sistema. A integralidade pressupõe a oferta de um conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso, em

---

<sup>19</sup> Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: [maires@uri.edu.br](mailto:maires@uri.edu.br)

<sup>20</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E mail: [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br)

todos os níveis de complexidade do sistema. O princípio da equidade busca atender para as necessidades coletivas e individuais que devem orientar o processo de cuidado, buscando identificar as diferenças de risco (BRASIL, 1988).

A articulação de tais princípios aponta para mudanças nas práticas de educação e saúde. O conceito de educação em saúde, com base no Ministério da Saúde, está relacionado ao processo educativo de construção de conhecimentos em saúde, que envolve um conjunto de práticas educativas que contribuem para empoderar as pessoas, com vistas à promoção da saúde e do autocuidado (BRASIL, 2006). Nesse interim, a educação em saúde, como processo político-pedagógico, requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e empoderamento.

Nessa perspectiva, em 2003, foi instituída a Política Nacional de Humanização (PNH) como uma política transversal, entendida como um conjunto de princípios e diretrizes que se traduzem em ações nos diversos serviços, nas práticas de saúde e nas instâncias do sistema, caracterizando uma construção coletiva (BRASIL, 2004). A PNH visa um conjunto de ações para humanizar as práticas em saúde, de modo a favorecer a troca de saberes por meio do trabalho em equipe, oportunizando o diálogo entre os profissionais de várias áreas, levando sempre em conta as necessidades da diversidade de atores que se fazem presentes no campo da saúde.

A humanização das práticas no campo da saúde, conforme formulada na política, expressa-se, sobretudo, na valorização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de produção de saúde. A PNH busca transformar as relações de trabalho a partir da ampliação do grau de contato e da comunicação entre as pessoas e grupos, tirando-os do isolamento e das relações de poder hierarquizadas. A transversalidade é um dos princípios da PNH, que visa estar presente em todos os programas e políticas, possibilitando uma comunicação entre pessoas e grupos. Desde modo, é a transversalização das práticas que pode promover conexão entre trabalho,

formação, gestão e criação de novos valores, práticas e relações (SILVA; BARROS; MARTINS, 2015).

Nesse contexto, a PNH busca contrapor os modos hegemônicos do processo de gestão, marcados por práticas autoritárias e centralizadoras, potencializando e criando espaços de trocas, nos quais indivíduos com valores, saberes, hábitos, desejos, interesses e necessidades diferentes encontrem, de forma coletiva, saídas para os desafios do cotidiano (SILVA; BARROS; MARTINS, 2015).

Diante do exposto o objetivo é discutir educação e saúde e suas interfaces com a Política Nacional de Humanização, enquanto ferramenta transversal e articuladora das práticas educativas.

### **Desenvolvimento do texto**

A construção do estado do conhecimento sobre a temática foi realizada junto ao banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi realizada no mês de julho e agosto de 2022 e levou em conta os trabalhos produzidos no período compreendido entre os anos de 2003 a 2022. O período foi considerado marco político da implantação da PNH. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: “Humanização AND práticas educativas AND educação e saúde”.

Após a realização dessa primeira etapa, os resumos foram lidos e as dissertações e teses que estavam disponíveis foram selecionadas para serem analisadas. Cabe enfatizar que muitos trabalhos não estavam disponíveis on-line, pois foram realizados antes da Plataforma Sucupira. Após a análise das produções, foram selecionados quatro trabalhos que atendiam os objetivos propostos. Observou-se que há uma incipiência de estudos com foco no objetivo aqui apresentado.

A seguir são apresentados, no Quadro 1, os trabalhos analisados.

**Quadro 1 – Trabalhos analisados**

<b>Autor-ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Instituição de ensino</b>
Maria Alice de Moura Ramos - 2016	Classe Hospitalar: Processos e Práticas Educativas pela Humanização	Compreender o que as crianças nos contam sobre a escola no hospital nas práticas educativas.	Pesquisa qualitativa com crianças hospitalizadas. Foram realizadas entrevistas narrativas com utilização de rodas de conversas, grupos, desenhos, filme, fotos e observação participante.	Universidade Federal Fluminense - Tese
Charline Beatrice Ritter Beregula - 2015	Formação do Profissional Enfermeiro e as Práticas Humanizadoras em Saúde: uma possibilidade de articulação entre a educação popular e ética do cuidado	Conhecer a formação profissional dos enfermeiros e a articulação entre educação popular e a ética do cuidado, a fim de analisar suas influências nas práticas humanizadoras destes profissionais	Pesquisa qualitativa com abordagem filosófica-hermenêutica. Participaram do estudo 18 enfermeiros.	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Dissertação
Aretha Feitosa de Araújo - 2017	O ensino de humanização na graduação em medicina: agir pedagógico e interlocução com as práticas de saúde	Analisar a inserção da humanização em saúde na formação médica em Instituição de Ensino Superior situada na região do Cariri, interior do Ceará.	Estudo de caso, com abordagem qualitativa. Realizado no curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior privada, situada em Juazeiro do Norte, Ceará. A amostra foi composta por cinco docentes e 12 discentes do referido curso	Universidade Estadual do Ceará - Dissertação
Lígia Marques Vilas Bôas - 2015	Expressões do humanismo no currículo de medicina da escola bahiana de medicina e saúde pública	Compreender como o humanismo se expressa no currículo do curso de medicina de uma instituição privada de ensino da cidade de Salvador-Bahia	Estudo exploratório descritivo, de natureza mista, realizado com 28 docentes do curso de medicina	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - Programa de Pós-graduação em Tecnologias em Saúde - Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Considerando o objetivo proposto neste estudo, evidenciou-se que os trabalhos analisados na íntegra ainda apresentam incipiência em relação à proposta a ser estudada. Entre os resultados apresentados, o estudo de Araújo (2017) teve como objetivo analisar a inserção da humanização em

saúde na formação médica por meio de um estudo de caso. De acordo com a autora, os resultados evidenciam a inexistência de temas, conteúdos e/ou disciplinas voltadas à humanização no desenho curricular do curso. Tais achados mostram a necessidade da inserção dessa temática na formação dos profissionais de saúde, considerando que a PNH é uma política transversal, que tem entre os seus objetivos a busca por colocar em prática os princípios da universalidade e da integralidade do cuidado no cotidiano dos serviços de saúde, produzindo mudanças nos modos de gerir e cuidar (BRASIL, 2004). Ela visa, ainda, incluir nessa proposta de mudança os atores envolvidos no processo de construção do SUS, ou seja, incluir os trabalhadores, usuários e gestores na produção e gestão do cuidado e dos processos de trabalho.

O estudo de Vilas Bôas (2015), nesse mesmo contexto, buscou compreender como o humanismo se expressa no currículo do curso de medicina. Entre os principais achados, foi evidenciado que humanismo é abordado no currículo do curso de medicina, porém, apresenta-se de forma desarticulada, revelando que o tratamento dado ao tema está vinculado a componentes específicos e ao cenário no qual é desenvolvido, assim como à prática individual do docente. Nesse cenário, vislumbra-se a necessidade de implantação de um eixo humanístico no currículo, bem como a elaboração coletiva de estratégias que fortaleçam a práxis pedagógica docente com base nos princípios da PNH.

No estudo de Ramos (2016) o objetivo foi compreender o que as crianças nos contam sobre a escola do hospital nas práticas educativas. Considerou-se a humanização nas práticas educativas como respeito à vida e melhoria das relações. Os achados da pesquisa demonstram que o direito à continuidade da escolarização no contexto hospitalar contribuiu para construção de relações que fortalecem as identidades dos sujeitos participantes, promovendo estratégias de enfrentamento ao adoecimento e à hospitalização, na medida em que promove a ação do seu fazer, minimizando a incapacitação imposta pela cultura hospitalar. Tais conclusões refletem a importância da transversalidade da PNH.

A dissertação de mestrado de Beregula (2015) teve como objetivo conhecer a formação profissional dos enfermeiros e a articulação entre

educação popular e a ética do cuidado, a fim de analisar suas influências nas práticas humanizadoras. A autora evidenciou que a ética está relacionada como fator determinante na formação profissional do enfermeiro humanizador. A perspectiva da educação em saúde está articulada com a educação popular, que, por sua vez, é a base fundante de todo o processo educacional que procura, por meio do diálogo, transpor as barreiras do modelo tradicional (bancário) de ensino, respeitando as diferenças. Em consonância com a PNH, destaca-se que a humanização deve traduzir princípios e modos de operar no conjunto das relações entre os diferentes profissionais e os usuários.

### **Educação e saúde: conceitos e implicações para a prática**

A educação em saúde tem como objetivo educar acerca da saúde e empoderar indivíduos, famílias ou comunidades para que possam alcançar níveis ótimos de saúde. Assim, a educação e a saúde interagem nos espaços de produção de ações voltadas para a qualidade de vida da população. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao explicitar que o seu campo incide sobre parte dos processos educativos, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a educação em saúde, como parte de um processo de educação mais amplo, passa a ser entendida tanto como uma instância importante de construção e veiculação de conhecimentos e práticas relacionados aos modos como cada cultura concebe o viver de forma saudável e o processo saúde/doença, quanto como uma instância de produção de sujeitos e identidades sociais (MEYER *et al.*, 2006).

Acrescente-se ainda que a educação em saúde é considerada como processo político-pedagógico que requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e emancipação

como sujeito histórico e social, capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade (MACHADO *et al.*, 2007).

De acordo com o Ministério da Saúde, a educação em saúde está relacionada ao conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e gestores, a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (BRASIL, 2022). Ela compreende ações que objetivam a apropriação do conhecimento e potencializam o exercício do controle social sobre as políticas e os serviços de saúde para que esses respondam às necessidades da população.

No campo das práticas de saúde, educação em saúde é embasada em duas vertentes principais: o modelo tradicional ou preventivo e o modelo radical (OLIVEIRA, 2005). O modelo tradicional de educação em saúde é embasado pela concepção de saúde como ausência de doença e na proposição de estratégias educativas orientadas por pressupostos biomédicos. Nessa perspectiva, as ações de educação em saúde têm caráter persuasivo, na medida em que buscam prescrever determinados comportamentos, considerados ideais, sem levar em consideração a subjetividades e a coletividade (BUSS, 2003).

Já a educação em saúde radical se apoia nos pressupostos da promoção da saúde, uma proposta que busca renovar e transformar as práticas educativas no campo da saúde, predominantemente centradas na prevenção de doenças. Para a promoção da saúde e, portanto, para a abordagem radical da educação em saúde, somente a prevenção de doenças não poderá ser considerada como um objetivo suficiente. Desse modo, a compreensão de educação em saúde, a partir do conceito ampliado de saúde, sugere o reconhecimento da insuficiência do modelo biológico, da tecnologia médica e do foco exclusivo no risco individual para responder aos processos de saúde e não-saúde.

Assim, as ações de educação em saúde visam promover a autonomia dos sujeitos, a partir de suas próprias escolhas. Nesse interim, a educação em saúde está relacionada ao conjunto de ações educativas voltadas à

tomada de decisões e de atitudes que levem à promoção da saúde. Sendo assim, a educação em saúde tem uma dimensão comportamental. Contudo, a promoção da saúde deve considerar a autonomia e a singularidade dos sujeitos, das coletividades e dos territórios, pois as formas como eles elegem seus modos de viver, como organizam suas escolhas e como criam possibilidades de satisfazer suas necessidades dependem não apenas da vontade ou da liberdade individual e comunitária, mas estão condicionadas e determinadas pelos contextos social, econômico, político e cultural em que eles vivem (BRASIL, 2018b).

Na prática dos serviços, o uso dos termos educação e saúde, educação para a saúde, educação permanente e educação continuada têm sido utilizados de forma indistinta pelos profissionais (FALKENBERG *et al.*, 2014).

A Educação para a saúde supõe uma concepção mais verticalizada dos métodos e práticas educativas, que remete ao que Paulo Freire (1999) chamou de educação bancária. Nesse sentido, é como se os profissionais de saúde devessem ensinar uma população ignorante o que precisaria ser feito para a mudança de hábitos de vida, a fim de melhorar a saúde individual e coletiva (FALKENBERG *et al.*, 2014).

A educação continuada envolve as atividades de ensino após a graduação, possui duração definida e utiliza metodologia tradicional, tais como as pós-graduações. A educação continuada se caracteriza por alternativas educacionais mais centradas no desenvolvimento de grupos profissionais, seja por meio de cursos de caráter seriado, seja por meio de publicações específicas em determinado campo (FALKENBERG *et al.*, 2014).

Por outro lado, a educação permanente consiste em ações educativas embasadas na problematização do processo de trabalho em saúde e que tenham como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, a reorganização da gestão setorial e a ampliação dos laços da formação com o exercício do controle social em saúde (BRASIL, 2018a).

Na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, a EPS<sup>21</sup> é definida como aprendizagem no trabalho, em que o aprender e o ensinar são incorporados ao cotidiano das organizações e ao processo de trabalho, propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização da própria prática (BRASIL, 2018a).

Nesse cenário, a educação como prática transformadora e a aprendizagem significativa são premissas da educação permanente no campo do saber e das práticas. O desafio da educação permanente é estimular o desenvolvimento da consciência nos profissionais sobre o seu contexto, pela sua responsabilidade em seu processo permanente de capacitação.

Toda ação educativa deve, necessariamente, estar precedida de reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida do educando, isso é, a quem o educador quer ajudar a educar. A proposta de educação pensada por Freire (1999) ultrapassa os limites de uma teoria, porquanto ela pode ser entendida como forma de compreender o mundo, refletir sobre ele, transformando a realidade, a partir de uma ação consciente.

Nesse sentido, o pensamento de Freire (1999) tem colaborado de forma significativa na construção de uma educação reflexiva, incorporando uma educação crítica e problematizadora, compreendendo o que é e para que serve a educação, indo de encontro à proposta pedagógica ainda hegemônica do monólogo, batendo de frente com aqueles conteúdos prontos e preestabelecidos. Na percepção de Freire (1999), a problematização supõe que a ação transformadora é inseparável das situações concretas. Por intermédio da problematização, o educador chama os educandos a refletirem sobre a realidade de forma crítica, produzindo conhecimento e cultura em um mundo e com o mundo.

Por fim, a educação em saúde deve ser baseada nos princípios da educação popular em saúde, que valoriza os saberes e o conhecimento prévio da população, não somente o conhecimento científico. Por outro lado, na educação na saúde deve ser enfatizada a educação permanente em saúde, de maneira a buscar, nas lacunas de conhecimento dos profissionais, ações

---

<sup>21</sup> Educação Permanente em Saúde.

direcionadas a qualificação dos processos de trabalho em saúde considerando as especificidades locais e as necessidades do trabalho real (FALKENBERG *et al.*, 2014).

### **Política Nacional de Humanização e a transversalidade nas práticas e na gestão**

A discussão da humanização no campo da saúde está intrinsecamente ligado ao processo de constituição do SUS no Brasil. O movimento da Reforma Sanitária, na década de 70, mobilizou a sociedade brasileira e propôs novas políticas, novos modelos de organização do sistema, serviços e práticas de saúde para atender as necessidades da população. Entre os pressupostos do movimento, destaca-se a busca da saúde como direito de todos, direito de cidadania, acesso garantido à população com base em ações de cunho preventivo e/ou curativo e, para tal, deveriam estar integradas em um único sistema. Assim, a busca pela descentralização da gestão, tanto administrativa como financeira, precisava ser compartilhada nas três esferas de governo, e o exercício do controle social encarado como uma estratégia de participação popular (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Em 1986, a VIII Conferência Nacional de Saúde, organizada pelo Movimento da Reforma Sanitária, com intensa participação social, consagrou uma concepção ampliada de saúde e o princípio da saúde como direito universal e dever do Estado, o que resultou na criação do SUS. Levando em consideração a saúde como direito constitucional, ela é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. Ademais, está relacionada ao resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1988).

O Sistema Único de Saúde (SUS) se constitui como sistema público, que garante assistência à saúde a todos os indivíduos brasileiros, mediante o cumprimento de princípios como a universalização, integralidade e equidade. Um dos grandes desafios do SUS é a criação de um modelo de atenção que

garanta a assistência integral de saúde dos usuários, pautado nesses princípios e relacionado às mudanças nas práticas de saúde, com ênfase na humanização.

Para Mattos (2009) a lógica que deve orientar a organização dos serviços de atenção e atuação dos profissionais é a de tornar mais fácil a vida do cidadão ou usuário no usufruto de seus direitos. Trata-se de organizar o SUS em torno dos preceitos da promoção da saúde, do acolhimento, dos direitos à decisão sobre alternativas terapêuticas, dos compromissos de amenizar o desconforto e o sofrimento dos que necessitam assistência e cuidados. Ainda, na perspectiva do autor mencionado, as mudanças no modelo de atenção devem se concentrar no usuário-cidadão como um ser humano integral, abandonando a fragmentação do cuidado e da gestão, que transforma as pessoas em órgãos, sistemas ou pedaços de gente-doente. As práticas interativas, mais holísticas, a humanização do cuidado, que envolve desde o respeito na recepção e no atendimento até a limpeza e conforto dos ambientes dos serviços de saúde, deve orientar todas as intervenções (MATTOS, 2009).

A Política Nacional de Humanização, como política pública, nasce da necessidade de realizar mudanças no contexto das práticas e da gestão (BRASIL, 2004). Benevides e Passos (2005) indicam que o conceito de humanização ganhou destaque crescente a partir do ano 2000, em programas no campo da saúde. A necessidade de re colocação do problema da humanização, distanciado do humano idealizado e aproximado do humano protagonista e autônomo, coincide com a problematização da relação entre o conhecimento e a transformação da realidade. Isso gerou o movimento da humanização da saúde em direção da construção de uma política pública.

De acordo com o Ministério da Saúde:

[...] a humanização consiste na valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores, no fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeitos, com o aumento do grau de corresponsabilidade na produção de saúde e de sujeitos, no estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão, na identificação das necessidades sociais de saúde, na mudança nos modelos de atenção e gestão dos processos

de trabalho tendo como foco as necessidades dos cidadãos e a produção de saúde e no compromisso com a ambiência, melhoria das condições de trabalho e de atendimento (BRASIL, 2004, p. 8).

De acordo com Ayres (2005), o conceito de humanização tem ocupado um lugar de destaque nas atuais propostas de reconstrução das práticas de saúde no Brasil, no sentido de sua maior integralidade, efetividade e acesso. Deslandes (2004) identificou e discutiu diversas abordagens e sentidos da humanização em documentos veiculados pelo Ministério da Saúde, tais como: oposição à violência institucional; qualidade do atendimento, associando excelência técnica com capacidade de acolhimento e resposta; cuidado com as condições de trabalho dos profissionais e; ampliação da capacidade de comunicação entre usuários e serviços.

Nesse direcionamento, a humanização é vista como valor, na medida em que resgata o respeito à vida humana e, assim, abrange circunstâncias sociais, éticas e educacionais, as quais visam uma vertente para levar esse entendimento às práticas educativas e à formação (MATTOS, 2009). Todavia, para que ocorra uma mudança de concepção de modelo de gestão é necessário o compromisso institucional, individual e coletivo, buscando articular saberes para produção de novas tecnologias e um transversalizar de ações em um esforço permanente de cogestão e corresponsabilidade (PEDROSO; VIEIRA, 2009).

Ayres (2005) enfatiza que é necessário entendermos a humanização em sua inexorável politicidade e socialidade e, por conseguinte, em suas importantes implicações institucionais. A problemática de que trata a humanização não se restringe ao plano das relações pessoais entre terapeutas e pacientes, embora chegue até ele. Não se detém em rearranjos técnicos ou gerenciais das instituições, embora dependa deles. Trata-se de um projeto existencial de caráter político.

Para tanto, a humanização, como política sempre em construção, concretiza-se por meio das práticas que apontam para a problematização e mudanças nos processos de gestão. Assim, a transversalidade volta-se para práticas de vinculação, de criação do comum e de tecnologias relacionais intra e intergrupos. É aquela que inclui a incidência eminentemente afetiva do trabalho em saúde, proporcionando redes de conversação que podem ser

pensadas também como redes de trabalho. A humanização se apresenta como estratégia de interferência no processo de produção de saúde levando em conta que sujeitos que, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Humanizar a atenção e a gestão se apresenta como meio para a qualificação das práticas de saúde: acesso com acolhimento; atenção integral e equânime com responsabilização e vínculo e; valorização dos trabalhadores e usuários com avanço na democratização da gestão e no controle social participativo (BRASIL, 2004). A humanização das práticas se expressa, sobretudo, na valorização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de produção de saúde.

Para sua efetivação a PNH é baseada nos seguintes princípios:

1. A valorização da dimensão subjetiva e social em todas as práticas de atenção e gestão, fortalecendo/estimulando processos integradores e promotores de compromissos/responsabilização;
2. Estímulo a processos comprometidos com a produção de saúde e com a produção de sujeitos.
3. Fortalecimento de trabalho em equipe multiprofissional, estimulando a transdisciplinaridade e a grupalidade.
4. Atuação em rede com alta conectividade, de modo cooperativo e solidário, em conformidade com as diretrizes do SUS.
5. Utilização da informação, da comunicação, da educação permanente e dos espaços da gestão na construção de autonomia e protagonismo de sujeitos e coletivos (BRASIL, 2004, p. 9-10).

A implementação da PNH pressupõe a atuação em vários eixos que objetivam a institucionalização, a difusão dessa estratégia e, principalmente, a apropriação de seus resultados pela sociedade. Dentre eles se destaca a gestão da PNH, no qual a pactuação com as instâncias intergestoras e de controle social do SUS, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação sistemáticos das ações realizadas de modo integrado às demais políticas de saúde, estimulando a pesquisa relacionada às necessidades do SUS na perspectiva da humanização (BRASIL, 2004).

A dimensão transversal da PNH implica, para sua efetivação, um construir coletivo. Nessa perspectiva, como política transversal, a PNH entende que, em seu papel articulador, ela deve se dirigir, por um lado, à facilitação e à integração dos processos e das ações das demais áreas,

criando o campo no qual a Política de Humanização se dará. Para tanto, deve também se assumir como núcleo de saber e de competências, com ofertas especialmente voltadas para a implementação da Política de Humanização (BRASIL, 2004). Desse modo, as ações devem ser integradas, devem facilitar contatos e interagir com as instâncias nas quais tais políticas se efetuem.

O princípio da transversalidade vem para propor o desafio do diálogo entre as fronteiras do saber e poder, de uma permanente e cooperativa reinvenção das linhas dessas fronteiras, em que se criem novos modos de se produzir saúde e, portanto, da produção de novos sujeitos (PEDROSO; VIEIRA, 2009). Assim, transversalizar é colocar os saberes e práticas de saúde no mesmo plano comunicacional, provocando a desestabilização das fronteiras dos saberes, territórios de poder e modos instituídos nas relações de trabalho, para produção de um plano comum.

A Política Nacional de Humanização, entendida como um conjunto de princípios e diretrizes que se traduzem em ações nos diversos serviços, nas práticas de saúde e nas instâncias do sistema, caracteriza-se em uma construção coletiva e transversal. Nesse pressuposto, transversalizar é reconhecer que as diferentes especialidades e práticas de saúde estão articuladas, sendo que esses saberes podem produzir saúde de forma mais corresponsável e emancipatória.

### **Considerações finais**

Este capítulo é baseado na construção do estado do conhecimento sobre a educação e saúde e suas interfaces, a partir da Implantação da Política Nacional de Humanização e sua transversalidade. Buscou-se, ainda, discutir os conceitos de educação e saúde e educação na saúde como ferramentas no campo da saúde coletiva. Denota-se que, embora apresentem diferenças, é frequente na prática dos serviços a utilização dos conceitos como sinônimos.

A construção do estado do conhecimento sobre a temática foi embasada na proposta de pesquisa no estágio de Pós-doutoramento, no

Programa de Pós-graduação em Educação, da URI – câmpus de Frederico Westphalen. Os achados demonstram que a temática, apesar do princípio da transversalidade, ainda é incipiente em termos de pesquisa. Desde modo, buscar-se-á ampliar as pesquisas com vistas a aprofundar a análise sobre a crescente aproximação da educação e saúde, a partir da implantação da Política Nacional de Humanização.

## Referências

ARAÚJO, A. F. **O ensino de humanização na graduação em medicina:** agir pedagógico e interlocução com as práticas de saúde. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

AYRES, J. R. C. M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 10, n. 3, p. 549-60, 2005.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 10, n. 3, p. 561-571, 2005.

BEREGULA, C.B.R. **Formação do profissional enfermeiro e as práticas humanizadoras em saúde:** uma possibilidade de articulação entre a educação popular e a ética do cuidado. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília/DF, out. 1988. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Educação em Saúde.** Brasília/DF: Ministério da Saúde; Tesouro Eletrônico, 2022. Disponível em: <http://bvsmms2.saude.gov.br/cgi-bin/multites/mtwdk.exe?k=default&l=60&w=1634&n=1&s=5&t=2>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **HumanizaSUS:** Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Seção 1, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Saúde**: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação n. 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2018b.

BUSS, P.M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. *In*: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Orgs.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro/RJ: Editora Fiocruz, 2003. p. 15-38.

DESLANDES, S. F. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004.

FALKENBERG, M.B. *et al.* Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1999.

MACHADO, M. F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007.

MATTOS, R. A. Princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e a humanização das práticas de saúde. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, p. 771-780, 2009.

MEYER, D. E. Você aprende a gente ensina: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 22, n. 6, p. 1335-1342, jun. 2006.

OLIVEIRA, D. L. L. C. A “nova” saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo/SP, v. 13, n. 3, p. 423-431, maio/jun. 2005.

PEDROSO, R. T.; VIEIRA, M. E. M. Humanização das práticas de saúde: transversalizar em defesa da vida. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, v. 13, supl. 1, p. 695-700, 2009.

RAMOS, M. A. M. **Classe hospitalar**: processos e práticas educativas pela humanização. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

SILVA, F. H.; BARROS, M. E. B.; MARTINS, C. P. Experimentações e reflexões sobre o apoio institucional em saúde: trabalho a partir do HumanizaSUS. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, v. 19, n. 55, out./dez. 2015.

VILAS BÔAS, L. M. **Expressões do humanismo no currículo de medicina da escola bahiana de medicina e saúde pública**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias em Saúde) – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador/BA, 2015.

# **ESTADO DO CONHECIMENTO – PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E CIDADES EDUCADORAS: DESAFIOS DA JUSTIÇA E DA EQUIDADE**

**Ana Paula Rohrbek Chiarello<sup>22</sup>  
Edite Maria Sudbrack<sup>23</sup>**

## **Introdução**

Vivemos em uma sociedade marcada pelo consumismo e pela busca incessante de satisfação pessoal de modo imediato. Ainda, a velocidade tecnológica rompe cada vez mais com os laços familiares e deixa mais frágeis os vínculos afetivos. Esse cenário de mudanças aceleradas demanda novos conhecimentos dos sujeitos para que não se tornem vítimas de um sistema que, em sua essência, estimula o individualismo e o consumismo, fortalecendo o sistema capitalista. Situações como essas nos desafiam a pensar na necessidade de uma nova cultura política, em que a educação tem um papel fundamental. Assim, realizar uma pesquisa sobre políticas públicas educacionais, no âmbito de Cidades Educadoras, ou seja, numa perspectiva que defenda a escola como produtora de políticas, é um tanto desafiador.

Ao assumirmos essa tarefa de pesquisa, buscamos aporte teórico em Mainardes (2022), o qual recomenda a não utilizarmos o termo “políticas públicas implementadas”. O autor afirma que as políticas não são meramente “implementadas”, já que os profissionais da educação reinterpretam e recontextualizam essas políticas, de modo que se adaptem aos contextos reais, tornando-as visíveis. Esse fator é muito importante, pois

---

<sup>22</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação (2014) – Unochapecó. E-mail: a100685@uri.edu.br.

<sup>23</sup> Pós-Doutora em Educação (2020) – Universidade de Aveiro/Portugal, Pós-Doutora em Educação (2016) – UFRGS, Doutora em Educação (2002) – UFRGS, Mestre em Educação (1995) – UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

cada escola possui sua realidade, diferentes tipos de infraestrutura, de localização, enfim, diferentes contextos. Esse movimento é conceituado por Mainardes (2022) como “Teoria de Atuação”, ou seja, momento em que as políticas são colocadas em ação, atuadas, representadas, interpretadas e traduzidas de acordo com cada realidade.

Freire (2001) reforça esse movimento, quando defende o espaço para o diálogo, para o respeito e para a democracia, em que autonomia das escolas e do corpo docente continua sendo um sonho:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (FREIRE, 2001, p. 25).

Na lógica freiriana, continuamos a sonhar com a democracia, com a equidade e com a qualidade em nossos espaços educacionais. A teoria de atuação (MAINARDES, 2022) nada mais é do que o reconhecimento de que escola e professores também são produtores de políticas. Nesse sentido, este estudo, fruto da disciplina de Pesquisa em Educação, tem o objetivo de apresentar alguns dos resultados do levantamento do estado do conhecimento, realizado como uma das etapas de produção da tese que tem como tema o “Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: desafios da justiça e equidade”. A pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Alto Uruguai das Missões – URI, na linha de Políticas Públicas.

O processo metodológico foi composto pela busca de teses e dissertações relativas à temática em análise, encontradas nas bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como recorte temporal, foi estabelecida a busca para um período de dez anos, de 2011 a 2021 e três descritores definidos a priori: “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”, sendo

necessária uma análise quantitativa e qualitativa dos estudos que estavam diretamente relacionados com esses descritores.

Neste capítulo, além desta introdução, apresentamos, na sequência, o estado do conhecimento sobre o tema em análise. Em seguida, destacamos as fontes analisadas durante a busca nas bases de dados selecionadas. Para finalizar, apresentamos uma análise prévia dos trabalhos encontrados.

## **1 Estado do conhecimento**

Morosini e Fernandes (2014) destacam a importância do estado do conhecimento para a produção científica. Para as autoras:

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Esse processo da pesquisa permite registrar, descrever, consultar, categorizar e analisar quais serão os descritores relacionados ao tema do projeto de tese de doutorado. Vale destacar a sua contribuição para identificar a presença do novo, fator decisivo na elaboração de uma tese. Percebe-se, assim, a importância do estado do conhecimento, por acompanhar e contribuir em todo o período de investigação. Morosini e Fernandes (2014, p. 154) destacam que esse movimento exige ser “reflexivo”.

No decorrer da disciplina “Pesquisa em Educação”, fomos solicitados à leitura da obra **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**, de Umberto Eco. O autor nos fez compreender a responsabilidade imbricada nesse trabalho e a importância de sermos reflexivos. O livro se caracteriza como um material fundamental durante o percurso de elaboração de uma tese de doutorado. Vale destacar ainda que, para o autor, a produção de uma tese é o momento em que “[...] o estudante trata um problema respeitante à área de estudos em que se quer formar... ela é indispensável” (ECO, 2008, p. 1).

Embora a obra apresente uma redação lúdica, é ao mesmo tempo objetiva, sendo considerado um clássico escrito na década de 1970. Quase

50 anos depois, ainda pode ser considerada atual, pois muitas das situações descritas pelo autor estão presentes no dia a dia de quem faz pesquisa acadêmica. Em alguns trechos, Eco (2008) nos induz à reflexão, pensando sobre os significados de escrever uma tese. Para isso, segundo ele, é preciso:

Aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico: quer dizer, construir um “objecto” que, em princípio, sirva também para outros. E deste modo não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ele comporta (ECO, 2008, p. 6, grifos do autor).

Assim, com um novo olhar para a forma de sistematizar o tempo, é que nos voltamos ao processo de construção do estado do conhecimento. A proposta inicial deste trabalho esteve voltada a identificar qual seria nossa base de dados para a pesquisa. Nesse sentido, como já sinalizado, optamos pelos portais da CAPES e do IBICT, por estarem disponíveis em bibliotecas virtuais facilmente acessíveis.

### **1.1 Fontes de acesso: a Biblioteca Digital do IBICT e o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES**

Este trabalho teve início ao elegermos os descritores para a busca nos portais. Iniciamos pesquisando por “Plano de ações Articuladas e Cidades Educadoras”. Entretanto, nenhum registro foi encontrado e, então, optamos pela busca por três diferentes descritores, por estarem em sintonia com os objetivos desta investigação, são eles: “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”. O objetivo da investigação que nos propomos a realizar consiste em analisar a construção do Plano de Ações Articuladas (PAR) de forma engajada, articulada e participativa em uma cidade do Oeste de Santa Catarina.

Começamos a busca no portal da CAPES<sup>24</sup>, na base de dados de teses e Dissertações. A CAPES apresenta características de buscas diferenciadas,

---

<sup>24</sup> O Portal da CAPES é considerado um dos repositórios mais completos, contendo dissertações e teses defendidas desde 1987. O repositório é alimentado por todos os Programas de Pós-graduação do país, o que permite maior confiabilidade nos dados. As pesquisas estão disponíveis para consultas no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

podendo ser ordenadas por área, ano, categorias de titulação, dentre outros dados, conforme mostra a Figura 1, a seguir.

**Figura 1** – Demonstração da Pesquisa na CAPES

The screenshot displays the CAPES search interface. At the top, there are navigation links for 'Fale conosco', 'Dúvidas frequentes', 'Serviço de Informação ao cidadão - SIC', and 'Ajuda'. There are also options for 'Alto contraste' and 'Tamanho da fonte'. The main header reads 'Catálogo de Teses e Dissertações'. Below this is a search bar with the text 'Cidades Educadoras' and a 'Buscar' button. A secondary bar indicates '16 resultados para "Cidades Educadoras"' and 'Exibindo 1-20 de 16'. On the left, a 'Refinar meus resultados' sidebar contains three filter sections: 'Tipo' with options for 'Mestrado (Dissertação)' (1) and 'Doutorado (Tese)' (7); 'Ano' with checkboxes for 2011 (4), 2016 (3), 2014 (2), 2017 (2), and 2013 (1); and 'Autor' with options for ANA LUIZA COELHO FERREIRA PINHAL (1), Alexandre Victor do Nascimento Rosa (1), CAMILA ARELARO CAETANO (1), and CAMILE GONCALVES HESKETH CARDOSO (1). The main results area shows a list of 9 items, each with a title, author, year, page count, degree type, and institution. Two red circles highlight the 'Tipo' and 'Ano' filter sections in the sidebar.

<b>Grande Área Conhecimento:</b> 2 opções	
<input checked="" type="checkbox"/> CIÊNCIAS HUMANAS	12
<input checked="" type="checkbox"/> CIÊNCIAS HUMANAS	4
<b>Área Conhecimento:</b> 2 opções	
<input checked="" type="checkbox"/> EDUCAÇÃO	12
<input checked="" type="checkbox"/> EDUCAÇÃO	4
<b>Área Avaliação:</b> 2 opções	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO	12
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO	4
<b>Área Concentração:</b> 6 opções	
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/> CURRÍCULO	1
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS	1
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO BRASILEIRA: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1
<b>Nome Programa:</b> 4 opções	
<input checked="" type="checkbox"/> EDUCAÇÃO	13
<input checked="" type="checkbox"/> EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	1
<input type="checkbox"/>	1
<input checked="" type="checkbox"/> EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS	1
<input checked="" type="checkbox"/> EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	1

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Nessa busca, alguns critérios não foram considerados como relevantes, como a instituição a qual o trabalho está vinculado, a área de avaliação, o orientador, a banca e a biblioteca. Ao pesquisar sobre o descritor “Plano de Ações Articuladas”, algumas delimitações foram consideradas, como o período (2011 a 2021) e a opção pela busca de pesquisas na área de conhecimento “Educação”. Com esses filtros, foram obtidos 86 resultados, sendo 51 trabalhos de mestrado e 35 de doutorado. A busca por “Cidades educadoras”, também foi referente às pesquisas na área de Educação. Com esse descritor, foram obtidos 16 resultados, sendo nove de mestrado e sete de doutorado; já na busca por “Planejamento e Participação”, mantivemos os mesmos parâmetros, utilizando o período (2011 a 2021) e a busca por pesquisas na área de Educação, obtendo dois resultados, sendo um de pesquisa de mestrado e um de doutorado.

Para a consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>25</sup>, aplicamos filtros a partir da “Busca Avançada” para cada descritor, no idioma português e período de publicação (2011-2021). Os resultados estão na Figura 2:

**Figura 2** - Demonstração da Pesquisa na BDTD do IBICT

The screenshot displays the BDTD search interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. The main search area is titled 'Busca Avançada'. The search term 'Cidades Educadoras' is entered in the 'Busca por:' field. The language is set to 'POR' (Portuguese) in the 'Idioma:' dropdown. The 'Ano de Defesa' (Year of Defense) is set from '2011' to '2021'. The 'Tipo Documento' (Document Type) is set to 'Dissertação' (Dissertation). The search results are not visible, but the interface includes a 'Limpar' (Clear) button and a 'Buscar' (Search) button.

Fonte: IBICT (2022).

Referente ao descritor “Plano de Ações Articuladas”, obtivemos 84 resultados, sendo 58 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado. Dessas, 25 já haviam sido localizadas quando da busca no portal da CAPES. Quanto ao descritor “Cidades Educadoras”, obtivemos 10 resultados, sendo 9 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Dessas, três foram

<sup>25</sup> O IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A busca foi realizada no site: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>

encontradas também no Portal da CAPES. Na busca pelo descritor “Planejamento e Participação” no IBICT, foram localizadas 41 pesquisas, sendo 26 dissertações e 15 teses. As duas localizadas na CAPES também foram encontradas nesse portal.

Somando-se as buscas realizadas nos dois portais, temos 263 trabalhos, sendo 152 dissertações e 87 teses. Para facilitar a análise dos dados, organizamos tabelas, divididas em colunas, destacando o título, autores, a classificação entre dissertação ou tese, ano de publicação, região de sua publicação, instituição e o resumo. Verificamos, ainda, se os trabalhos estavam disponíveis na íntegra no portal e, posteriormente, salvamos os arquivos. A realização dessa etapa de pesquisa demandou tempo e calma para uma melhor qualidade na análise dos dados. Os resultados desse processo são descritos na próxima seção.

## 1.2 Análise dos dados

Para lidar com o *corpus* da análise<sup>26</sup>, conforme proposto por Morosini e Fernandes (2014), é necessário seguir algumas fases:

- Leitura flutuante do corpus de análise para a identificação dos textos;
- Construção da bibliografia anotada e sistematizada;
- Seminários coletivos de discussão das temáticas individuais com a classe de estudantes e com os estudantes individualmente;
- Proposição de possíveis categorias, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1979) ou da análise textual discursiva. (MORAES; GALLIAZZI, 2006). (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156-157).

Em relação ao desenvolvimento do trabalho aqui apresentado, elaboramos, em um primeiro momento, tabelas identificando em cada base pesquisada o número de trabalhos, autores, títulos, objetivos, metodologia e resumo de cada um deles. Dessa forma, criamos um banco de dados com os textos completos, já selecionados de acordo com o tema estabelecido. Ainda

---

<sup>26</sup> O *corpus* de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Ainda, o *corpus* de análise pode ser constituído por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

de acordo com Morosini e Fernandes (2014), depois de definidos os descritores, é preciso atentar para novas fases:

- Novos seminários coletivos de discussão das temáticas individuais com a classe de estudantes, já com produção textual inicial;
- Entrevista com pesquisador ou professor da área ou orientador para a busca do entendimento do encontrado;
- Redação de texto, seguindo as normas de um artigo;
  - Inscrição do aluno para apresentar trabalho de construção do estado de conhecimento, se possível, em algum seminário qualificado da área da produção textual;
- Apresentação individual final, ao grupo, em atividade de seminário. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156-157).

Nesse sentido, percebemos que o estado do conhecimento possibilita uma visão ampla a respeito do tema de pesquisa, realizando um mapeamento de ideias já existentes e permitindo a compreensão daquilo que é novo. Assim, de modo a constituir o *corpus* da análise, buscamos sintetizar as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2011 a 2021, sobre o tema “Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: desafios da justiça e equidade”.

**Tabela 1** – Teses e dissertações identificadas a partir dos descritores da pesquisa (2011-2021)

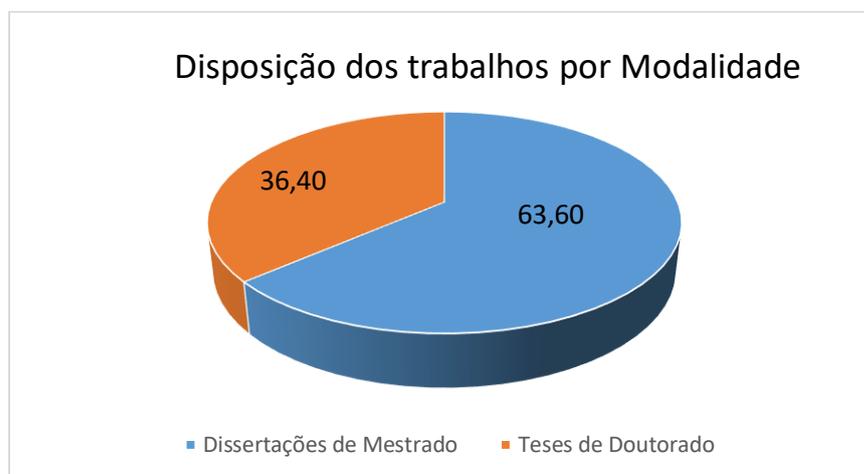
Descritor	Tese	Dissertação	Total	Porcentagem
Plano de Ações Articuladas	61	109	170	71,13%
Cidades Educadoras	10	16	26	10,88%
Planejamento e Participação	16	27	43	17,99%
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>152</b>	<b>239</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

É possível perceber, dentre os descritores selecionados, que o maior número de pesquisas é sobre “Plano de Ações articuladas”, com 170 das 239 pesquisas analisadas, ou seja, 71,13%; em seguida, temos o descritor “Planejamento e Participação”, com 17,99%; e “Cidades Educadoras”, na sequência, com 10,88%.

O levantamento analisado constata, no conjunto das 239 teses e dissertações, uma predominância nas dissertações de mestrado, sendo 152 (63,60%) do total, enquanto que 87 (36,40%) são teses.

**Gráfico 1** – Disposição dos trabalhos por modalidade, no período entre 2011 e 2021



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Ao analisar os dados, observamos que, na busca pelo descritor “Cidades Educadoras”, o período com mais pesquisas publicadas foi 2011 e 2016. Nos outros anos (2014, 2017, 2019, 2020 e 2021), houve um declínio nos estudos com esse enfoque. Foi possível perceber, no levantamento de dados desse descritor, que essa é uma temática recente na academia. Fora do recorte temporal aqui estabelecido, foram localizadas nos portais analisados somente seis pesquisas a partir de 2004 até 2011. Outro fato a destacar é a localização dessas pesquisas, alguns estados se sobressaem como Rio Grande do Sul e São Paulo.

No descritor “Planejamento e Participação”, o maior número de pesquisas localizadas na busca foi publicado nos anos de 2017, 2018 e 2019. Nesse descritor, a maioria das pesquisas não atendeu aos nossos objetivos. Por ser uma temática abrangente, muitos dos trabalhos estavam fora do escopo da nossa proposta.

Já o descritor “Plano de Ações Articuladas” apareceu de forma mais significativa em pesquisas publicadas nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. O foco central da presente proposta demandou a leitura de todos os resumos para uma maior aproximação com nosso objeto de estudo. Observando a região de maior concentração das pesquisas, percebemos poucas produções na região Sul. Os estados que se destacaram foram Pará e Rio Grande do Norte.

### 1.3 Análise dos trabalhos encontrados

A busca que realizamos na biblioteca digital do IBICT e no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES não contemplou a totalidade dos trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas no Brasil, mas, mesmo assim, tivemos o acesso a maior parte dos trabalhos.

Das 263 pesquisas encontradas na busca pelos três descritores “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”, após a leitura dos resumos, foi possível separar 31 trabalhos diretamente relacionados aos propósitos do nosso projeto de tese. Fizemos a leitura dos resumos, separando aqueles com maior afinidade para o nosso estudo. Realizamos um recorte com seis trabalhos, os quais serão utilizados na tese, sendo quatro dissertações e duas teses, sendo uma tese e uma dissertação da temática “Cidade Educadora” e três dissertações e uma tese da temática “Plano de Ações Articuladas – PAR”.

Sobre o descritor “Planejamento e Participação”, embora o número de produções possa ser considerado significativo, todos adentram outras temáticas de áreas que não contemplaram nosso objeto de estudo. Outro fato a destacar é de que nenhum dos trabalhos analisados estabelece a relação entre as temáticas “Cidade Educadora” e “Plano de Ações Articuladas – PAR”, o que comprova a singularidade de investigação a que nos propomos nesta tese.

Considerando o objetivo de nossa proposta de estudo, o qual busca analisar qual a possibilidade de implementação de um Plano de Ações Articuladas (PAR) de forma engajada, articulada e participativa para contribuir na construção de uma Cidade Educadora em uma cidade do Oeste Catarinense, iniciamos a análise dos seis trabalhos selecionados.

1) Dissertação **Cidade educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola**, defendida por Pinhal (2017), publicada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e vinculada à Universidade Federal de Rondônia.

Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal (2017), em sua dissertação, procurou desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser a alternativa para o

modelo de educação além-escola. O trabalho foi realizado em três cidades brasileiras integrantes da rede<sup>27</sup>: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) e Vitória (ES). A autora realizou, inicialmente, um levantamento histórico sobre a educação, buscando entender as relações entre as políticas públicas educacionais e os modelos de governos instalados. Um elemento apresentado pela autora é a diferença entre políticas públicas de Estado e políticas públicas de Governo, visando suas potencialidades enquanto instrumentos educativos e participativos. Assim, ela realizou um estudo sobre as Cidades Educadoras como potencialidade educacional, buscando entender a educação além da escola, conceituando as Cidades Educadoras e a Associação Internacional de Cidades educadoras (AICE). A dissertação apresenta alguns dos projetos implementados como forma de compreender o funcionamento de uma Cidade Educadora. Para a autora, “[...] o modelo de Cidade Educadora é inovador e pode contribuir não só para a educação, mas para a melhoria de outras instâncias sociais da vida cotidiana, uma vez que propõe intercâmbios de saberes, conhecimentos, experiências e até de dificuldades” (PINHAL, 2017, p. 10).

2) Tese **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**, produzida por Morigi (2014) e publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT, está vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este trabalho também envolve o descritor “Cidades Educadoras”. Valter Morigi (2014) analisa o “pensar e projetar a vida nas cidades”, apostando na proposta das Cidades Educadoras como uma possibilidade de mudança. O objetivo de Morigi (2014, p. 9) é o de “[...] realizar um paralelo entre Cidades Educadoras com mais de uma década de engajamento à proposta da AICE, analisando a perspectiva de reinvenção das relações urbanas e a partir das políticas públicas ali efetivadas, discutir os limites e as possibilidades de avanço”. Para atender ao objetivo, o autor escolheu as Cidades Educadoras: Barcelona, na Espanha; Porto Alegre, no Brasil; e Rosário, na Argentina, cidades que em 2014 adotaram o conceito de Cidade

---

<sup>27</sup> Cidades pertencentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE.

Educadora ainda em construção, mas aberto para pensar em “rede”. Ao longo da tese, o autor faz um apanhado sobre os conceitos e concepções de Cidade Educadora e seus vínculos com possibilidades de reinvenção para a democracia. Também apresenta as cidades Educadoras e a AICE como a organização de uma rede colaborativa, buscando nas políticas públicas a construção para novas perspectivas democráticas. Morigi (2014) afirma que a AICE age como uma rede, a qual pode auxiliar a todos os municípios que buscam uma nova forma de produção de conhecimento.

[...] foi possível constatar que o projeto Cidade Educadora se consolida como uma rede de trocas que auxilia os gestores locais a buscar soluções novas para a construção de um conhecimento emancipatório conectado com as demandas sociais de cada comunidade, cada região, mantendo permanente atenção à luta contra toda forma de opressão, discriminação e exclusão social, articulando a construção de um paradigma intelectual de contraponto aos efeitos devastadores que a crise neoliberal tem impactado sobre os direitos humanos no mundo (MORIGI, 2014, p. 119).

Na perspectiva de delinear o aporte teórico sobre o descritor “Cidade Educadora”, buscamos entender os principais conceitos, a partir das questões: o que é uma Cidade Educadora? Quais as principais características da organização em rede da Associação Internacional das Cidades Educadoras? Qual o papel da Educação em uma cidade que educa? Apoiamo-nos em Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos, educadores que vivenciaram essa realidade, para refletir sobre o tema.

Paulo Freire (2001) defendeu a educação como prática da liberdade. O autor, em seus estudos, propõe a prática em sala de aula de forma que possibilite o desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos, discordando da metodologia adotada e denominada por ele de educação bancária, aquela em que, segundo autor, quando o professor transmite o conhecimento e espera que o aluno lhe devolva da mesma forma como recebeu. Freire sempre defendeu a inquietude e a intenção de inquietar, dessa forma, segundo o autor (2001, p. 17), assegurando um processo ensino aprendizagem “[...] menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano. Uma educação sem esperança não é educação.”

Boaventura de Souza Santos (2002), pela sua trajetória nos estudos sobre democracia, valorizando as mais diferentes experiências humanas, põe em suas produções muitas expectativas em relação ao projeto de Cidades Educadoras. Santos (2002) vê a educação como uma política e, desse modo, o educador precisa estar comprometido de forma problematizadora.

Nesse sentido, pensar em cidade Educadora é trabalhar na escola ações com relação às cidades. Conforme propõe Morigi (2014, p. 26):

Essa interlocução, esse diálogo consiste em vencer o desafio de sair dos muros da escola para a comunidade, para os espaços da existência, para além do mesmo de sempre, poder aproveitar melhor as experiências educativas relevantes que acontecem no dia a dia das cidades.

Assim, a presente pesquisa incluiu a busca por experiências realizadas junto à rede de Cidades Educadoras. Partindo do conhecimento dos autores aqui referenciados e analisando os Congressos Internacionais de Cidades Educadoras, percebemos que essa temática iniciou em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. O movimento foi organizado por um grupo de cidades, com o objetivo de trabalhar em conjunto em projetos e atividades, melhorando, assim, a qualidade de vida de seus habitantes. No II Congresso, realizado em Gotenburgo, Suécia, em 1992, Paulo Freire já apontava, segundo descreve Morigi:

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos, a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer (FREIRE, 1992 apud MORIGI, 2014, p. 27).

Em relação à fala de Freire, percebemos o quanto precisamos sonhar, acreditar e buscar para que um dia esse sonho torne-se realidade. Cidade Educadora, para nós, parece muitas vezes algo muito distante, até não entendermos, de fato, seu conceito. Afinal, retomamos a pergunta: o que é Cidade Educadora?

O portal do MEC (BRASIL, 2011, p. 3) apresenta alguns princípios das Cidades Educadoras:

- Trabalhar a escola como espaço comunitário;
- Trabalhar a cidade como grande espaço educador;
- Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas;
- Valorizar o aprendizado vivencial;
- Priorizar a formação de valores;

Já a Carta das Cidades Educadoras (1990) apresenta como princípios:

- I- Direito a uma cidade Educadora;
- II- O compromisso com a cidade;
- III- Ao serviço integral das pessoas

Nesse sentido, percebemos que Morigi (2014) e Pinhal (2017) apontam princípios no sentido de que o desenvolvimento da cidade não fique sujeito a movimentos políticos, mas sim se torne um objeto de estudo partindo da educação. Diante do exposto, e considerando os múltiplos desafios enfrentados pelas cidades brasileiras, faz-se fundamental construir diálogos sobre a criação de Cidades Educadoras.

Em relação ao descritor “Plano de ações articuladas”, encontramos os trabalhos analisados a seguir.

3) Dissertação **Plano de ações articuladas (par) do município de Chapada dos Guimarães 2007-2017**, defendida por Santos (2014), publicada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e vinculada à Universidade Federal do Mato Grosso.

A pesquisa de Santos (2020) nos ajuda a entender que o descritor “Plano de Ações Articuladas” firma acordo entre Governo Federal e Municípios, a partir de um termo de compromisso. O planejamento das ações é realizado conforme a realidade de cada município. A perspectiva é a qualidade para a Educação a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A pesquisa de Santos (2014, p. 7) teve por objetivo “analisar as influências do Plano de Ações Articuladas (PAR) para o planejamento e implementação da política da educação básica do município de Chapada dos Guimarães no período de 2007-2017”. O estudo compreendeu um período de dez anos, percebendo o Plano de Ações Articuladas (PAR) como uma possibilidade de implementação de Políticas

Públicas, buscando a melhoria da Educação Básica. O autor destaca a importância do planejamento para o processo educacional e ressalta sua relação com a política de educação que é adotada. O estudo foi realizado em Chapada dos Guimarães, verificando as políticas que foram implementadas e quais foram as ações desenvolvidas. Conforme Santos (2020), para que se atenda os objetivos do Plano de Metas disponíveis no Plano Nacional de Educação<sup>28</sup>, necessita-se de um alinhamento entre município e Governo Federal e o apoio técnico e financeiro do MEC.

Vale destacar a relação estabelecida por Santos (2014) entre o IDEB e o PAR, o que contribui com os propósitos de análise deste trabalho.

4) Dissertação **Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da região da campanha do RS: análise dos modos de regulação**, de autoria de Souza (2015), foi publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT. O trabalho está vinculado à Universidade Federal de Pelotas.

A dissertação de Aisllan Augusto de Souza (2015) também aborda a temática do Plano de Ações Articuladas (PAR), buscando analisar os efeitos que têm na gestão da rede de ensino de um município da região da campanha gaúcha. O autor também se propõe a avaliar em que medida o PAR pode influenciar na gestão e ser um instrumento eficaz no planejamento educacional. Para executar essa avaliação, o pesquisador realizou entrevistas com gestores e professores que atuam no comitê local. Para Souza (2015), quanto ao acompanhamento na elaboração e participação do PAR no município, falta a participação mais efetiva dos professores e equipe técnica de forma conjunta no momento de se pensar nas ações a serem contempladas no planejamento e no trabalho final de inserção no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Apesar desses entraves, o autor destaca avanços nas questões que envolvem infraestrutura, materiais de expediente e pedagógicos e formação continuada de professores, elementos essenciais para aumentar a qualidade da Educação.

---

<sup>28</sup> Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

A pesquisa de Souza (2015) explicita em que medida o PAR pode influenciar no Planejamento Educacional.

5) Dissertação **O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul**, de autoria de Valadão (2015), publicada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT. O trabalho está vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados.

A pesquisa teve por objetivo “analisar o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas em quatro municípios sul-mato-grossenses no período de 2007-2010; com vistas a identificar as contribuições do apoio técnico e financeiro da União para melhoria do planejamento educacional nos municípios” (VALADÃO, 2015, p. 8). A autora buscou entender o PAR como instrumento de planejamento e melhoria na educação de municípios sul-mato-grossenses. Valadão (2015, p. 20) apresenta alguns questionamentos: “[...] em que medida o PAR tem contribuído com a gestão local para melhoria do planejamento educacional nos municípios sul-mato-grossenses? Quais as contribuições? O município tem autonomia no planejamento e na implementação das ações do PAR?”. No decorrer da dissertação, a pesquisadora apresenta uma contextualização sobre a gestão educacional na constituição do Estado Federativo, aborda o apoio técnico e financeiro da União no atendimento às demandas educacionais de acordo com o PAR (2007-2010) e identifica a autonomia dos municípios na elaboração do planejamento e implementação das ações do PAR. Por fim, analisa as contribuições do PAR para a melhoria do planejamento educacional e para os resultados do Ideb dos municípios de Corumbá, Coxim, Dourados e Ponta Porã, realizada com a participação de professores e estudantes de pós-graduação de universidades da região. Em seu estudo, são evidenciadas falhas quanto à autonomia dos municípios e no planejamento:

Os resultados da pesquisa indicam que a descentralização via municipalização não tem obtido o êxito esperado quanto a autonomia dada aos municípios na gestão educacional local, devido à forte centralização exercida pela União na implementação das políticas

educacionais. Constatou-se que apesar dos municípios elaborarem seus planejamentos por meio do PAR, os recursos enviados pelo MEC para os programas educacionais é uma forma pela qual os municípios são conduzidos a aceitarem as políticas induzidas pelo governo federal por não possuírem autossuficiência administrativa e financeira para implementarem suas próprias políticas (VALADÃO, 2015, p. 8).

Outro fator citado é o pouco conhecimento dos gestores sobre o PAR e o SIMEC, pela descontinuidade política. A autora aponta que, para vencer esses percalços, é necessário um alinhamento entre o planejamento municipal e o apoio técnico e financeiro do MEC. Identificar, no trabalho analisado, o PAR como instrumento de planejamento, instigou-nos ainda mais para esta pesquisa, pois temos o interesse de entender qual a autonomia do município diante da relação PAR x SIMEC.

6) Tese **Uma década de estudos sobre o Plano de Ações Articuladas – PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas**, escrita por Pierozan (2019), publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT. A pesquisa foi desenvolvida junto à Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Simone Hopner Pierozan (2019) também aborda a temática do Plano de Ações Articuladas. O estudo foi selecionado para análise pelo fato de desenvolver uma análise sistemática em produções acadêmicas sobre uma década do PAR, com o propósito de conhecer o planejamento educacional, bem como realizar apontamentos sobre situações que ainda merecem ser estudadas. A análise foi realizada referente ao período 2007 a 2017. Questionamentos muito interessantes são feitos pela autora:

O formato proposto foi o ideal? Como os atores municipais e federais se articulam para o desenvolvimento das propostas? Quais resultados de fato o Brasil pretendia atender e por quê? Os municípios tiveram soluções próprias ao se adequarem a esta proposta? Os custos do PAR de um modo geral foram assertivos em responder às necessidades diagnosticadas? (PIEROZAN, 2019, p. 23).

Pierozan (2019) busca, em forma de síntese do conhecimento em diferentes estudiosos, a resposta a esses questionamentos, utilizando como

método a elaboração do estado da arte<sup>29</sup>. A autora apresenta um conceito próprio sobre o estado da arte, conforme exposto a seguir:

Um estado da arte é um modo de conhecermos melhor o tema predefinido, considerando limitações como tempo e fontes de pesquisa. Como possui caráter científico é um processo de análise dos dados encontrados mediante o mapeamento de uma produção que permite apontar como um tema previamente escolhido tem sido estudado, assim como da análise do acúmulo de conhecimento indicar os possíveis avanços e lacunas (PIEROZAN, 2019, p. 64).

Pierozan (2019, p. 66) nos permite refletir sobre a “[...] forma de trabalho dos professores, alunos e sociedade perante questões relacionadas ao planejamento na escola, pensando: Os professores possuem conhecimento do PAR?”.

Assim, percebemos que Santos (2014), Souza (2015), Valadão (2015) e Piorezan (2019) convergem de forma satisfatória sobre a temática, auxiliando nossa pesquisa. Ainda, os trabalhos apresentam os ciclos do PAR e suas dimensões em diferentes contextos.

A realização deste estado do conhecimento possibilitou uma análise de publicações feitas nos últimos dez anos (2011-2021), a respeito dos descritores “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”. Verificamos que há um grande número de pesquisas com os descritores “Plano de Ações Articuladas” e “Planejamento e Participação”, porém, entre as relacionadas ao PAR, poucas falam sobre o planejamento educacional. Aquelas relacionadas a “Planejamento e Participação” se enquadram em outras áreas consideradas não relevantes para nosso objeto de pesquisa. Sobre “Cidades Educadoras”, encontramos um número razoável de pesquisas. Observa-se, além disso, que nenhum dos trabalhos realiza a relação entre as temáticas PAR e Cidades Educadoras, isso constata e comprova a singularidade desta investigação que nos propomos realizar.

Considerando a questão norteadora da pesquisa “Qual a possibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuir na construção de uma Cidade Educadora, rumo a construção de uma cidade mais justa e

---

<sup>29</sup> Piorezan (2019, p. 31) denomina estado da arte o tipo de estudo, no qual explicita a relevância acadêmica e científica da investigação, evidenciando a constituição do corpus investigativo e o procedimento para a análise do conteúdo da produção selecionada.

equânime?”, postulamos a seguinte tese: A construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos moldes de Cidade Educadora, pode formar uma cidade mais justa, ampliando o espaço educativo para além da escola.

### **Considerações finais**

Os resultados levantados ao longo deste trabalho, mesmo que parciais, por serem buscados em forma de descritores, não esgotam as possibilidades dentro da pesquisa em Políticas Públicas. Muito pelo contrário, justificam a importância de investigações que envolvam a articulação PAR x Cidades Educadoras. Nesse movimento, é possível entender as relações existentes, ampliando estudos teóricos e práticos, com o objetivo de contribuir tanto para as escolas quanto para as cidades, buscando reforçar a fala de Freire (2001, p. 23) “[...] enquanto educadora, a cidade também é educanda”.

A educação terá bons frutos quando tivermos uma política educacional efetiva, com metas, prioridades e com valores democráticos. Na medida em que fomos escrevendo este estado do conhecimento, construindo as tabelas, comparando fatos identificados, pensando da metodologia, nos descritores, constatamos a importância deste estudo, neste momento em que vivenciamos tantas injustiças na Educação.

Concluimos, assim, que esse exercício pode se configurar em um trabalho de risco, pois leva a um universo de diferentes pesquisadores, cada um com sua compreensão e alinhamento. Contudo, durante o diálogo estabelecido com os textos estudados, foi possível aprimorar o conhecimento sobre os descritores estabelecidos para esta pesquisa, um trabalho significativo para o conhecimento científico.

Em relação à temática estudada, percebemos que as pesquisas cresceram na área da educação e também na área das políticas públicas educacionais. Porém, ainda identificamos a necessidade de avançar em busca de questões mais específicas, de modo a entender como os programas governamentais utilizados estão sendo executados e o que pode ser feito para que a Educação tenha maior equidade. Questionamentos que nos propomos a responder: os professores possuem conhecimento do PAR?

Participam de forma ativa em sua construção, propondo ações e refletindo sobre as metas do mesmo e sua contribuição do ideário de uma Cidade Educadora? Qual a possibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuir na construção de um Cidade Educadora, pensando em um caminho para auxiliar na construção de uma cidade mais justa e equânime?

Concluimos que o Estado do Conhecimento permitiu uma imagem das pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos (2011-2021) em relação aos descritores analisados. Essa construção instigou-nos a dar continuidade à nossa proposta de estudo.

## Referências

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Brasília: IBICT, 2022. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Conceito de Cidade Educadora**. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9272&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9272&Itemid=). Acesso em: 10 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

CARTA das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 21. ed. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/RosangelaCaldas/como-se-faz.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **II Congresso Internacional de Cidades educadoras**. Gotenburgo, Suécia, 25-27, novembro, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da Teoria da Atuação para a pesquisa em políticas educacionais. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J. B. (orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/359849194>. Acesso em: 20 maio 2022.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras**: possibilidades de novas políticas para reinventar a democracia. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/18875/12399/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de Pesquisas sobre currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987-2012)**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

PIEROZAN, Sandra Simone Hopner. **Uma década de estudos sobre o Plano de Ações Articulada – PAR**: revisão sistemática das produções acadêmicas. 2019. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2019.

PINHAL, Ana Luiza Coelho Ferreira. **Cidade Educadora como potencialidade educacional**: a educação para além da escola. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a Democracia**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

SANTOS, Gilberto Gomes dos. **Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Chapada dos Guimarães 2007-2017**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis-MT, 2020.

SOUZA, Aisllan Augusto de. **Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da Região da Campanha do RS**: análise dos modos de regulação. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2015.

VALADÃO, Adriana. **O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional**: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato

Grosso do Sul. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2015.

# **GRANDE MÚSICA, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM OLHAR A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

**Erickson Rodrigues do Espírito Santo<sup>30</sup>**  
**Arnaldo Nogaró<sup>31</sup>**

## **Introdução**

O ato de entrar em contato com o tema investigado “Grande Música, Alteridade e Educação Musical: uma reflexão ética/estética para novos processos pedagógicos musicais”, por meio do mapeamento sob a ótica de outros pesquisadores, busca como finalidade o levantamento de dados já produzidos. Tanto que esse mapeamento está embasado sob a égide de pesquisas qualitativas de caráter exploratório, as quais estão postas no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É no banco de dados da CAPES que se encontram todas as produções de teses dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Nessa perspectiva, é nos procedimentos metodológicos que se deve deixar claro o tipo de metodologia e métodos que serão utilizados durante o processo de realização da pesquisa. Assim, a metodologia selecionada para esta pesquisa se denomina estado de conhecimento (SEVERINO, 2002). As pesquisas definidas para darem suporte ao estado de conhecimento têm em seu arcabouço o estilo bibliográfico, consentindo o mapeamento das produções científicas do tema dessa pesquisa.

Conseqüentemente, é importante frisar à luz de dados teóricos e fáticos a construção do estado de conhecimento, que nas palavras de Fernandes e Morosini (2014, p. 158), permite:

---

<sup>30</sup> Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>31</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen.

Uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados.

Assim sendo, esta pesquisa está embasada em teses defendidas em Instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo elas públicas ou privadas, levando em consideração a singularidade e homogeneidade com o tema aqui defendido, a fim de analisar o que já foi produzido. Portanto, a partir dessa busca, analisou-se os resumos dos estudos encontrados, já que, de acordo com Ferreira (2002), os resumos de teses começaram a ser estruturados a partir da segunda metade da década de 1980, com informações que permitiram a identificação das estruturas da pesquisa de teses.

## **Desenvolvimento**

Por uma questão de logística, foi necessária a definição de um roteiro para elucidar a busca de teses: a) definição dos descritores, que são: “alteridade”, “autonomia”, “educação musical” (enquanto termo único) e “Grande Música” (enquanto termo único); b) levantamento das teses junto ao portal da CAPES; c) delimitação temporal da busca, a qual foi definida os últimos 10 anos (2012 – 2021); d) análise dos resumos; e) elaboração de quadros definindo as Instituição de Ensino Superior, palavras-chave, título e objetivo geral; f) considerações finais.

Para o primeiro item, resolvemos combinar os descritores em cinco configurações de busca: “alteridade” AND “educação musical”, “alteridade” AND “Grande Música”, “autonomia” AND “educação musical”, “autonomia” AND “Grande Música” e “educação musical” AND “Grande Música”. A configuração “alteridade AND autonomia” foi excluída por expandir o campo de estudos para além do objeto da pesquisa (educação musical e Grande Música). Já as configurações trinas entre os descritores, bem como a pesquisa com os quatro, foram descartadas porque já constariam nas pesquisas feitas nas cinco configurações escolhidas.

Para a combinação “alteridade” AND “educação musical” encontramos sete produções, sendo três dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado nos últimos 10 anos (2012 – 2021). O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 1** – Tipo das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”

	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
<b>Quantidade</b>	3	4
<b>Relação percentual ao todo</b>	42,9 %	57,1 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Foram encontradas produções em Instituições de Ensino Superior de quatro das cinco regiões brasileiras. O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 2** – Região das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
<b>Quantidade</b>	0	1	1	4	1
<b>Relação percentual ao todo</b>	0 %	14,3 %	14,3%	57,1 %	14,3 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Acerca das Instituições de Ensino Superior onde foram desenvolvidas as referidas produções, podemos notar que a grande maioria é pública. O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 3** – Origem das Instituições de Ensino Superior encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”

	Públicas	Privadas
<b>Quantidade</b>	6	1
<b>Relação percentual ao todo</b>	85,7 %	14,3 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Sobre os anos de defesa das referidas produções, vemos uma maior concentração nos últimos anos do período de pesquisa. O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 4 – Anos de defesa encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Quantidade</b>	0	0	0	2	0	2	1	1	0	1
<b>Relação percentual ao todo</b>	0 %	0 %	0%	28,55%	0%	28,55%	14,3%	0%	0%	14,3%

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Por fim, antes de falar brevemente de cada pesquisa, apresentamos um quadro com as informações das referidas produções, abrangendo o título do trabalho, autoria, instituição de ensino superior, palavras-chave, tipo e ano de defesa.

**Quadro 5 – Informações das produções encontradas na busca “alteridade” AND “educação musical”**

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano de Defesa</b>
O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional	AMENT, MARIANA BARBOSA	UFSCAR	Professores - formação; Educação musical; Práticas sociais e processos educativos; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	ME	2015
“Vamos montar uma banda?": um olhar sobre os processos de criação musical de crianças	SILVA, JOAO MARCELO LANZILLOTTI DA	UFRJ	Processos de Criação. Infância. Cultura. Educação Musical. Banda. Música.	DO	2015
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo a partir de narrativas autobiográficas	GAULKE, TAMAR GENZ	UFRGS	Desenvolvimento profissional de professores de música, Relação professor e escola, Ensino de música e educação básica, Narrativas autobiográficas.	DO	2017
Música e jogos sonoros: a experiência lúdica no	MIRANDA, PAULO CESAR	USP	Hospitais Pediátricos;	DO	2017

ambiente hospitalar infantil humanizado	CARDOZO DE		Humanização da Assistência Hospitalar; Música; Promoção da Saúde; Serviço Hospitalar de Educação		
UMA SINFONIA EM CONSTRUÇÃO: Educação musical, emancipações e expressões de alteridade	PEIXOTO, DILSON ARAUJO ALVES	UCSal	Educação musical. Projetos Sociais. Cegueira. Ética. Alteridade. Emancipação.	ME	2018
Fandango Caiçara nos tempos da comunicação instantânea: Musicologia política ou etnografia do estado da arte?	DANIEL, ARY FABIO GIORDANI	USP	Agenciamento caiçara; Fandango caiçara; Luteria caiçara; Pulsão de vida; Socialidade caiçara	DO	2019
Dimensões da Musicobiografização na perspectiva de três professores de música: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimese	QUEIROZ, HANIEL HENRIQUE VIEIRA DE	UnB	Práticas músico-educativas; Narrativas (auto)biográficas; Musicobiografização	ME	2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Sobre **O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional**, a autora Mariana Ament trabalha com conceitos muito próximos aos que aqui destacamos, no entanto, em um contexto de formação de professores a partir do programa PIBID. Tal como afirma em seu resumo, AMENT (2015, p. 3):

Defendemos nesta pesquisa, o conceito de Educação Musical Humanizadora defendendo uma concepção de educação que priorize o humano e suas relações fundamentadas no diálogo, na curiosidade, na autonomia, na alteridade, na amorosidade para que seja libertadora por meio da conscientização de educadores e educandos(as) sobre suas potencialidades e poder de transformação da sociedade. Autores da educação como Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Nóvoa, entre outros em consonância com autores da Educação Musical, como Carlos Kater, Hans Joachim Koellreutter, Teresa Mateiro, Claudia Belochio, e outros nos auxiliaram na compreensão deste conceito ao analisar princípios humanizadores da educação juntamente com o que entendemos por uma educação musical de qualidade. Para que haja uma educação musical de fato humanizadora, é necessário então formar professores mais humanizados, e que poderão auxiliar no processo de humanização de seus educandos. Acreditamos que, na formação inicial, os professores aprendem e ensinam num processo que pode ser muito útil para sua atuação profissional como educador. A pesquisa se atentou em aprofundar conhecimentos sobre qual a influência do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência na formação de Educadores Musicais e na construção de sua identidade profissional considerando o programa, um dos principais incentivadores da docência e que proporciona parcerias entre escola e universidade em um processo de construção conjunta para a formação do licenciando.

Já em **Vamos montar uma banda?: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças Rio**, o autor pensa no campo da Educação Musical fora do âmbito escolar, a partir da ideia de uma oficina musical, utilizando autores distintos dos nossos. Semelhante à situação de **Música e jogos sonoros: a experiência lúdica no ambiente hospitalar infantil humanizado**, que se refere ao contexto dos Hospitais Pediátricos e do Serviço Hospitalar de Educação, bem como de **Uma sinfonia em construção: Educação musical, emancipações e expressões de alteridade**, que se refere à Orquestra Sinfônica Juvenil (OSJ) do Estado da Bahia. Também se assemelha à pesquisa **Fandango Caiçara nos tempos da comunicação instantânea: Musicologia política ou etnografia do estado da arte?**, que trata sobre atores culturais no litoral do Estado de São Paulo.

Por fim, em **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas**, o autor busca entender como se dá processo de desenvolvimento profissional do professor de música na educação básica a partir de autores distintos aos nossos, bem como um procedimento metodológico bastante distinto (pesquisa autobiográfica). Essa situação é semelhante a de **Dimensões da Musicobiografização na perspectiva de três professores de música: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimese**, que se utiliza do mesmo método de pesquisa.

Para a combinação “alteridade” AND “Grande Música” não encontramos produções, seja dissertações de mestrado ou teses de doutorado nos últimos 10 anos (2012 – 2021). Já para a combinação “autonomia” AND “educação musical” encontramos 71 produções, sendo 53 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado nos últimos 10 anos (2012 – 2021).

O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 6 – Tipo das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”**

	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
<b>Quantidade</b>	53	18
<b>Relação percentual ao todo</b>	74,65 %	25,35 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Foram encontradas produções em Instituições de Ensino Superior das cinco regiões brasileiras. O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 7 – Região das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”**

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
<b>Quantidade</b>	1	19	5	27	19
<b>Relação percentual ao todo</b>	1,4 %	26,7 %	7,1%	38,1 %	26,7 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Acerca das Instituições de Ensino Superior onde foram desenvolvidas as referidas produções, podemos notar que 66 são públicas, sendo o restante de origem privada. O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 8 – Origem das Instituições de Ensino Superior encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”**

	Públicas	Privadas
<b>Quantidade</b>	66	18
<b>Relação percentual ao todo</b>	92,9 %	7,1 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Sobre os anos de defesa das referidas produções, vemos a existência de produções em todos os anos. O quadro a seguir demonstra a relação percentual dessa amostra.

**Quadro 9 – Anos de defesa encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Quantidade</b>	3	4	3	10	7	12	8	11	8	5
<b>Relação percentual ao todo</b>	4,2%	5,6%	4,2 %	14 %	9,8%	17%	11,3%	15,5%	11,3%	7,1%

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Por fim, antes de abordarmos brevemente sobre cada produção, apresentamos um quadro com as informações das referidas pesquisas, abrangendo título do trabalho, autoria, instituição de ensino superior, palavras-chave, tipo e ano de defesa.

**Quadro 10** – Informações das produções encontradas na busca “autonomia” AND “educação musical”

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autoria</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano de Defesa</b>
ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CORO DAS GANHADEIRAS DE ITAPUÃ: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO	TANAKA, HARUE	UFBA	Não consta	DO	2012
O PROCESSO COLABORATIVO NO MUSICAL “COM A PERNA NO MUNDO”: identificando articulações pedagógicas	ROSA, AMÉLIA MARTINS DIAS SANTA	UFBA	Não consta	DO	2012
Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri	LEME, LUIS SANTIAGO MALAGA	USP	Não consta	ME	2012
A interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de instrumentos musicais: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS	SIMÕES, ALAN CALDAS	UFRJ	Ensino coletivo de instrumentos musicais - interação professor-aluno - observação sistemática	ME	2013
AUTODETERMINAÇÃO PARA APRENDER NAS AULAS DE VIOLÃO A DISTÂNCIA ONLINE: UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA MOTIVAÇÃO	RIBEIRO, GIANN MENDES	UFRGS	Motivação. Teoria da autodeterminação. Interações online. Educação musical a distância online.	DO	2013
Tecendo cidadania no território da educação musical: a experiência do programa Guri Santa Marcelina	BRUNO, MARTA REGINA PASTOR	PUC/SP	Currículo. Paulo freire. Educação musical social. Cidadania.	DO	2013
Ninguém aprende samba no colégio? música na	CANDIDO, RITA DE	UFMG	Música, Culturas, Aprendizagem, Criatividade,	ME	2013

escola: um diálogo entre culturas'	CASSIA		Lei 11.769/2008.		
Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do Ensino Médio	SOARES, IURI CORREA	UFRGS	Educação musical escolar. Narrativas de alunos. Pesquisa narrativa em Educação Musical	ME	2014
O ESTUDANTE DE MÚSICA ATIVO NA SUA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TÉCNICA ALEXANDER PARA O ESTUDO DO VIOLINO E DA VIOLA	HUBNER, PAULO ANDRE	UFPR	Pedagogia instrumental. Prática deliberada. Técnica Alexander. Métodos Ativos de Educação Musical.	ME	2014
Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos	OLIVEIRA, PEDRO AUGUSTO DUTRA DE	UFSCAR	Educação musical; Humanização; Ensino coletivo de música; Processo educativo	ME	2014
CONTROLE E PROMOÇÃO DE AUTONOMIA: um estudo com professores de instrumento musical	FIGUEIREDO, EDSON ANTONIO DE FREITAS	UFRGS	Professores de música; Estilo motivacional; Teoria da autodeterminação; Ensino de instrumento musical.	DO	2015
PROFESSORES DE MÚSICA DO BRASIL: MOTIVAÇÕES E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS	GRINGS, ANA FRANCISCA SCHNEIDER	UFRGS	Metas, Mercado de Trabalho, Professores de Música, Motivação, Teoria da Autodeterminação	DO	2015
PRÁTICA CORAL E MOTIVAÇÃO: O ambiente coral na percepção do corista'	KOHLRAUSCH, DANIELA BARZOTTI	UFRGS	canto coral, motivação, Teoria da Autodeterminação	ME	2015
A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	CERNEV, FRANCINE KEMMER	UFRGS	Motivação do professor de música; Teoria da autodeterminação; Educação básica.	DO	2015
A MÚSICA COMO EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL NA VIDA DE JOVENS INDÍGENAS DO IFPA/CRMB: UM ESTUDO A PARTIR DE ENTREVISTAS NARRATIVAS	SILVA, MARA PEREIRA DA	UnB	Ensino Médio Integrado; Interculturalidade; Jovens Indígenas; Narrativas de experiências musicais.	ME	2015
“A GENTE ENSINA, APRENDE E INVENTA, TUDO DE UMA VEZ”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças.	OLIVEIRA, ANDREIA PIRES CHINAGLIA DE	UFSC	Brincadeiras cantadas; Jogos musicais; Oficina de música; Aprendizagem colaborativa.	ME	2015
O PASSO E A AFINAÇÃO: Uma aproximação a partir do	MACHADO, TAIANA DE ARAUJO	UFRJ	Afinação; O Passo; Teoria Crítica; Educação Musical	ME	2015

conceito de autonomia'					
Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora	SILVA, MARIANA GALON DA	UFSCAR	Educação musical; Criação musical coletiva; Processo educativo; Humanização; Criança; Convivência	ME	2015
O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional	AMENT, MARIANA BARBOSA	UFSCAR	Professores - formação; Educação musical; Práticas sociais e processos educativos; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	ME	2015
APRENDIZAGEM MUSICAL NA ORQUESTRA SINFÔNICA DA UFRN	MORAIS, ANA CLAUDIA SILVA	UFRN	Orquestra Sinfônica. Prática musical coletiva. Aprendizagem musical. Formação Instrumental.	ME	2015
MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO NA CAPOEIRA DE MESTRE JOÃO PEQUENO DE PASTINHA	GALLO, PRISCILA MARIA	UFBA	Música e educação na capoeira angola; Ambientes sócio-culturais de tradição e transmissão oral; Educação musical	DO	2016
MODELO DE ENSINO FLUXO-CRIATIVO: UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DE ESTUDO CROSS-CULTURAL MULTICASOS COM PROGRAMAS DE MUSICALIZAÇÃO	LEVEK, KAMILE SANTOS	UFBA	musicalização infantil; educação musical; psicologia da música; criatividade; Teoria do Fluxo; Modelo de Ensino Fluxo-criativo	DO	2016
DOCE FLAUTA DOCE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PAPEL DO ESPETÁCULO DIDÁTICO EM ATIVIDADES DE APRECIÇÃO MUSICAL DIRECIONADAS AO PÚBLICO INFANTIL	SASSE, ANGELA DEEKE	UFPR	Flauta doce; Espetáculo didático musical; Apreciação musical; Ambiente escolar.	ME	2016
UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA RÍTMICA À PRIMEIRA VISTA A PARTIR DO MÉTODO O PASSO	FILHO, LUIZ CARLOS MARTINS LOYOLA	UFPR	O passo; método; Educação Musical	ME	2016
De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF	RAMALHO, MARIA LUIZA DIAS	UnB	Educação musical. Formação de professores. Educação infantil. Protagonismo. Autonomia.	ME	2016
Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano	ARRUDA, MURILO FERREIRA VELHO DE	UFSCAR	processos educativos; prática musical coletiva; educação musical humanizadora	ME	2016
A FORMAÇÃO DO MÚSICO POPULAR:	JUNIOR, VALDIER	UFRN	Educação musical.; Autonomia na formação;	ME	2016

perspectivas a partir da trajetória cultural musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho	RIBEIRO SANTOS		Música popular; Espaços de formação; Aprendizagem musical		
O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia'	GARCIA, FERNANDA KRUGER	UFRGS	Professores de música. Crenças de Autoeficácia. Ensino médio. Educação Musical.	ME	2017
A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso	SILVA, ALINE CLISSIANE FERREIRA DA	UFRGS	Estágio em música; profissionalidade emergente; licenciatura em música	ME	2017
Trajetória Acadêmica de Alunos com Deficiência Visual: um estudo com egressos da Graduação em Música	JUNIOR, DALTRO KEENAN	UFSC	Educação Musical. Deficiência visual. Ensino Superior. Egressos	ME	2017
EXPRESSIVIDADE MUSICAL NO CANTO: uma busca por seu desenvolvimento através das ideias de Emile Jaques-Dalcroze	MARCHI, ANA CAROLINA BUZATO	UNICAMP	Jaques-Dalcroze, Emile, 1865-1950; Canto - Instrução e estudo; Música - Execução; Performance (Arte); Expressão corporal	ME	2017
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN	FERNANDES, MIDIAM DE SOUZA	UFRN	Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Autonomia Docente; Educação Musical.	ME	2017
EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES - UM ESTUDO NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA BAHIA	MACIEL, EDINEIRAM MARINHO	UFBA	Educação Musical; Colonização/Descolonização; Adolescência; Mundo Contemporâneo.	DO	2017
PRÁTICAS DOCENTES E EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE OLINDA – PE	SILVA, CRISLANY VIANA DA	UFPE	Prática docente; Professores de música; Alunos com deficiência; Educação básica.	ME	2017
O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo	MUNIZ, HUMBERTO WILLIAM ALVES	USP	Educação musical; Lei nº 11.769/2008 Rede estadual de São Paulo.	ME	2017
Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio	SILVA, SILENE TROPICO E	UFPA	Motivação para aprender música; Educação musical; Motivação do aluno; Autodeterminação para aprender música no ensino médio	ME	2017

Música e jogos sonoros: a experiência lúdica no ambiente hospitalar infantil humanizado	MIRANDA, PAULO CESAR CARDOZO DE	USP	Hospitais Pediátricos; Humanização da Assistência Hospitalar; Música; Promoção da Saúde; Serviço Hospitalar de Educação	DO	2017
O TRABALHO E O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAMPO GRANDE-MS	MELLO, JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE	UCDB	Trabalho e bem-estar docente; Música na educação básica; Formação de professores.	ME	2017
A CONSTRUÇÃO DA EXPRESSIVIDADE MUSICAL POR CRIANÇAS NA APRENDIZAGEM DO VIOLINO	VERDE, JULIANA SOUZA LIMA	UnB	Expressividade Musical; Aprendizagem do Violino; Composição Musical; Método Suzuki; Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical	ME	2017
O ensino prefigurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos	JUNQUEIRA, GILBERTO REZENDE	UFMG	Koellreutter; Ensino Pré-Figurativo; Modelos de Improvisação; Jogos Dialogais; Educação Musical	ME	2018
Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do Corolário	MEURER, RAFAEL PRIM	UFSC	Educação musical; Prática coral; Ideias de corpo; Conceito holístico de personalidade	ME	2018
Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de guitarra elétrica no Brasil	MARIANO, ANDERSON DE SOUSA	UFBA	Ensino de Guitarra elétrica; Ensino Superior	DO	2018
Interdisciplinaridade na música: sentir, pensar, fazer'	DINIZ, MARGARETE HIROMI KISHI	PUC/SP	Interdisciplinaridade; Educação Musical; Música	ME	2018
O COMPOSITOR EM CADA UM: investigando uma oficina de música no Território de Educação, Cultura e Economia Solidária-TECESOL em Natal/RN	LIMA, JULIO CESAR DE	UFRN	Educação Musical; Criatividade; Composição Musical	ME	2018
O ENSINO DO VIOLÃO POPULAR NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: um estudo sobre a oferta e a demanda no país	THOMAZ, RAFAEL	UNICAMP	Música Popular; violão; Educação musical	DO	2018
ILHA DE MÚSICA: UMA PERSPECTIVA SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ONGS	JUNIOR, JOSE DA SILVA FONTES	UFRN	Educação Musical; Intervenção Social; ONG; Diversidade Cultural	ME	2018
A CONSTITUIÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE MÚSICA: ENTRELACAMENTO DO SENSÍVEL E DO INTELIGÍVEL NA EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	KALFF, SILVANA	UNIVALI	Constituição do(a) professor(a) de Música; Estágio Supervisionado. Entrelacamento do sensível e do inteligível.	ME	2018
A prática criativa e a	MADALOZZO,	UFPR	Educação musical infantil.	DO	2019

autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização	TIAGO		Musicalização. Criatividade musical. Autonomia musical. Envolvimento.		
Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical	PENTEADO, NICOLE ROBERTA DE MELLO	UDESC	História de Vida; Biografia; Criatividade; Interdisciplinaridade; Ensino e aprendizagem não-formal	ME	2019
APRENDER GAITA-PONTO: A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	SILVA, PAULO JUCIRLEI CARDOSO DA	UFRGS	Motivação em aprender; Teoria da Autodeterminação; Aprendizado de gaita-ponto.	ME	2019
Processos criativos: uma experiência com a Orquestra Infanto-juvenil da EMIA	BERTOLINI, LILIANA MARIA	UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Improvisação livre; Criação musical; Educação musical; Integração de linguagens	ME	2019
Arte, educação musical e formação cultural no contexto das organizações sociais: A práxis cultural e suas contradições à luz da teoria crítica	CARRENHO, ALINE COSTA	USP	Arte Educação musical Formação cultural	ME	2019
MÚSICA COMUNITÁRIA EM UM PROJETO SOCIAL DE LAZER: PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES	ARRUDA, MURILO FERREIRA VELHO DE	UFSCAR	Processos Educativos; Educação Musical; Música Comunitária; Pedagogia Dialógica; Lazer	DO	2019
Ensino coletivo de instrumentos de metal: aspectos metodológicos e técnico-interpretativos a partir das Orquestras de Metais Lyra Tatuí e Lyra Bragança	FARIAS, BRUNO CAMINHA	UFRN	Performance musical; Educação musical; Ensino coletivo; Instrumentos de metal	ME	2019
AUTODETERMINAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ/RN	SILVA, GIBSON ALVES MARINHO DA	UFRN	Motivação; Teoria da Autodeterminação; Tecnologias digitais; Ensino médio; Educação musical	ME	2019
PRÁTICA MUSICAL COLETIVA E DESENVOLVIMENTO ÉTICO: POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL RELIGANTE	LIMA, GISELE FERREIRA DE	UFRN	Prática musical coletiva; Processos educativos; Ética de Religação	ME	2019
PROJETO CIART: ENSINO DE MÚSICA EM DUQUE DE CAXIAS (BAIXADA	DESTORD, EDUARDO TEIXEIRA	UFRJ	Projeto Ciart; Projeto extraclasse; Ensino de música; Duque de Caxias; Baixada Fluminense	ME	2019

FLUMINENSE)					
Reciclando Sons: a construção de um programa musical socioeducativo inclusivo	CARVALHO, REJANE PACHECO DE	UnB	Terceiro Setor; Instituto Reciclando Sons; Programa Socioeducacional Musical; Narrativas	ME	2019
SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO CANTAR: NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA	SOUZA, DYANE ROSA	UFSC	Estágio Curricular Supervisionado; Canto; Formação Docente; Rios de Experiência Musical; Pesquisa (auto)biográfica	ME	2020
Edu(comuni)cação musical: uma experiência entre educação musical e educação para uma formação crítica, ativa e criativa'	SAHAO, EDUARDO ASSAD	UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Educomunicação; Educação musical crítica; Edu(comuni)cação musical; Ensino fundamental; Município de São Paulo	ME	2020
EM BUSCA DA EXPRESSÃO CRIADORA: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E O PENSAMENTO LATINO-AMERICANO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	DIDIER, ADRIANA RODRIGUES	UNIRIO	Expressão criadora. Educação musical. Escolinha de Arte do Brasil. Fladem. Cecilia Conde	DO	2020
PROCESSOS DE CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO MUSICAL: uma análise das práticas de produtores musicais	MACHADO, JOAO CARSTENS	UNIRIO	Produção musical. Digital audio workstation. Software. Práticas musicais. Ensino escolar de música.	ME	2020
SOMNATELA: PERSPECTIVAS ETNOMUSICOLÓGICAS SOBRE MÚSICA E TECNOLOGIA	AMORIM, ANTONIO SERGIO BRITO DE	UFBA	Etnomusicologia; Tecnologia; Educação Musical; Educação pública; Dispositivos móveis	DO	2020
A INFLUÊNCIA DA MÚSICA E DA DANÇA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	GODOY, DIEGO AZEVEDO	UNESP JÚLIO DE MESQUITA FILHO	Identidade; Psicologia; Música; Educação; Deficiência	DO	2020
Ferramentas de webconferência para a educação a distância de harmônica	FALCAO, LUCIANO JOSE TRINDADE	UFPE	Educação a distância; Harmônica; Aprendizado de instrumento; Formação do professor	ME	2020
ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	CHAGAS, ANDERSON MOISES BARBOSA SOUZA	UFSCAR	Processos Educativos; ensino coletivo de violão; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST	ME	2020
UM SOPRO COLETIVO: pensando o ensino-aprendizagem musical sobre o olhar da Onda de	GOMES, LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA	UFRJ	Ensino Coletivo. Aprendizagem Significativa. Abordagem Orff-Schulwerk. Pedagogia da Autonomia	ME	2021

Sopro Big Band em Rio das Ostras - RJ					
EDUCAÇÃO MUSICAL, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA DO SUJEITO: UM ESTUDO DE CASO	ANDRADE, LEANDRO DE ABREU	UFCE	Educação Educação Musical Formação Humana Autonomia Criatividade	ME	2021
Boris Porena e Kinder-musik: o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa'	MOREIRA, ADRIANO JUSTINO	USP	Boris Porena; Educação Musical; jogo musical; Kinder-musik; práticas criativas	ME	2021
NUM CANTO DA CASA, O CANTO QUE ENCANTA: envelhecimento e prática coral em um espaço de educação não formal durante a pandemia da COVID-19	DIAS, ROSANGELA DE OLIVEIRA LAMBERT	UNISAL	Envelhecimento; Idosos; Educação Não Formal; Educação Musical Humanizadora; Prática Coral; Qualidade de Vida; Pandemia da Covid-19	ME	2021
CORAL VERGEIO CANTADO: PERCURSO E DESAFIOS DE UM CORAL COMUNITÁRIO EM SALVADOR	FRANCO, OSSIMAR MACHADO	UFBA	Motivação do participante de Canto Coral; Abordagens Etnomusicológicas; Teoria da Autodeterminação; Canto coral em comunidades populares	ME	2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Sobre as produções de 2012, não tivemos muitas informações, pois elas são anteriores à Plataforma Sucupira (implementada inicialmente em 2013). No entanto, pelos títulos, podemos observar situações de educação musical fora do contexto escolar, sendo distantes do nosso trabalho.

Já sobre as produções de 2013, notamos que metade delas estão em contexto diferente daquele aqui proposto, seja em aulas realizadas à distância (**Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação**), seja através da ideia de uma metodologia diferente da nossa (**A interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de instrumentos musicais: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS**).

No entanto, a segunda metade das produções é digna de nota por suas similaridades. Em **Tecendo cidadania no território da educação musical: a experiência do programa Guri Santa Marcelina**, apesar de trabalhar com projeto social, a autora possui um arcabouço semelhante em Paulo Freire:

A presente pesquisa analisou a contribuição da aliança do trabalho social com a educação musical, como prática de um currículo orientado pelo legado do educador Paulo Freire, pautado nos preceitos da educação popular, no Programa Guri Santa Marcelina-

GSM, cujo foco é a educação musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 18 anos e suas famílias, na cidade de São Paulo e Grande São Paulo. O embasamento teórico da pesquisa foi referenciado prioritariamente na obra do educador Paulo Freire, particularmente na Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, especificamente o estudo de caso instrumental, trazendo as vozes dos beneficiários diretos do programa - as crianças e adolescentes e de suas famílias, complementadas pelas vozes dos(as) educadores(as) envolvidos(as) diretamente no programa. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas individuais, rodas de conversa, aplicação de questionários e análise de produções de alunos e alunas, análise de documentos e revisão bibliográfica. Os resultados evidenciaram que a práxis de uma educação dialógica, voltada para a valorização da autonomia e para o respeito às diferenças, auxiliou no desenvolvimento crítico pessoal e social e na construção da cidadania dos alunos e alunas que estão vivenciando essa experiência; que o estímulo e o apoio para a superação de suas situações-limite têm levado as famílias a nutrir sonhos e esperanças em direção a inéditos viáveis para si e para seus filhos e filhas; que a contribuição do trabalho social e da educação popular vem provocando e arquitetando a formação de uma nova mentalidade pedagógica social no campo da educação musical, ainda que em seus primeiros passos, ademais de fortalecer a matriz da proteção integral da criança e adolescente garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, na defesa e garantia de direitos e na denúncia e enfrentamento de suas violações (BRUNO, 2013, p. 4).

Já em **Ninguém aprende samba no colégio? Música na escola: um diálogo entre culturas**, Rita de Cássia Candido utiliza o samba tal como queremos em nossa pesquisa com a questão da Grande Música, sendo um trabalho teoricamente semelhante, apesar da abordagem etnográfica. Conforme podemos observar em seu resumo:

O objetivo desta pesquisa foi investigar as interações sociais escolares estabelecidas entre um professor de música e seus alunos, para compreender, especificamente, as situações que propiciaram o desenvolvimento do trabalho musical criativo desses alunos, em sala de aula. Foram pesquisadas crianças entre 8 e 9 anos, de duas turmas, sendo uma de 3º e outra de 4º anos do ensino fundamental, ambas de escola da rede particular, em Belo Horizonte/MG. O desenvolvimento da pesquisa teve como perspectiva teórico-metodológica a abordagem do Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural (GEPSA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e a Etnografia Interacional, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG). Nesta pesquisa, as salas de aula foram consideradas espaços de construção de culturas. A observação participante foi utilizada como principal instrumento metodológico, por ser uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas, principalmente na área da Educação. Portanto, pensar a música na situação escolar significou promover diálogo entre culturas, para ampliar e expandir a escuta da diversidade cultural presente na

comunidade escolar. O conceito de criatividade em educação musical adotado baseou-se na perspectiva dialética da construção do conhecimento, da Psicologia Histórico-Cultural, que considera criatividade toda realização humana criadora de algo novo, que modifica o presente e projeta o futuro. O tema aqui proposto justifica-se por inserir-se no atual contexto de retorno da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, determinada pela Lei nº 11.769/2008, que torna oportuna a discussão sobre qual educação musical queremos oferecer às nossas crianças e jovens. A partir da análise dos dados dessa pesquisa, consideramos que o professor trabalhou com autonomia, num ambiente onde havia espaço físico e psicológico apropriados para o ensino de música. Ele implicou-se em sua prática docente, socializou seu conhecimento e fez uma importante mediação entre as atividades musicais e os alunos. Os recursos lúdicos utilizados em sala foram muito importantes para a qualidade dos vínculos estabelecidos. As mediações entre professor e alunos e alunos entre si deram sentido a experiências individuais e coletivas, possibilitando a realização de um processo criativo eficaz. A música *Feitio de Oração*, de Noel Rosa e Vadico, que inspirou o título desta dissertação, afirma que “ninguém aprende samba no colégio”. Tal afirmativa foi questionada, por sugerir que essa realidade pode ser diferente. Constata-se aqui que podemos, sim, aprender samba e/ou qualquer outro estilo musical popular no colégio (CANDIDO, 2013, p. 3).

Sobre as produções de 2014, encontramos novamente pesquisas distantes da nossa, seja por estarem preocupadas com projetos sociais (**Projeto Guri em Por uma educação musical humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos**), metodologia de ensino de instrumento (**O estudante de música ativo na sua construção de conhecimento: contribuições da técnica Alexander para o estudo do violino e da viola**) ou mesmo trabalhar com o ensino médio em metodologia diferente daquela aqui proposta (Metodologia narrativa em **Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do Ensino Médio**).

Acerca das produções de 2015, além da já mencionada na combinação anterior (AMENDT, 2015), outra que nos chamou atenção foi **O passo e a afinação: Uma aproximação a partir do conceito de autonomia** em que a autora utilizou o conceito de autonomia a partir da Teoria Crítica de Adorno, tal como no nosso trabalho, e não da maneira mais usual, seja a freireana (também utilizada aqui), ou na noção de autonomia enquanto lógica mecanicista de aprendizado vinda de certas metodologias.

Entre os trabalhos defendidos em 2016, a proposta de **Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí: contribuições para o desenvolvimento humano** nos chamou atenção por pontos de conexão

com o nosso trabalho, até mesmo por conta da Grande Música, que está subentendida na ideia de uma orquestra de metais. Em seu resumo, encontramos referências bibliográficas valiosas:

Este estudo foi realizado com a Orquestra de Metais Lyra Tatuí, um projeto de prática musical coletiva que atendia pessoas de 5 a 24 anos e acontecia desde 2002, na cidade de Tatuí, interior de São Paulo. Criado e desenvolvido pela iniciativa voluntária de um casal de musicistas profissionais que atuavam tocando em orquestras, iniciaram o projeto em escolas públicas da cidade. Para participar não era necessário ter o instrumento ou saber tocar, além de ser gratuito. O objetivo desta pesquisa foi compreender processos educativos decorrentes da prática musical coletiva da Orquestra de Metais Lyra Tatuí que estão relacionados ao desenvolvimento humano das pessoas participantes. De caráter qualitativo, esta pesquisa teve os diários de campo como instrumento de coleta de dados, que foram construídos a partir da observação participante em atividades da Lyra Tatuí, como ensaios, apresentação e momentos de convivência, entre Junho de 2014 e Junho de 2015. O processo de análise de dados foi feito buscando unidades de significado e de contexto nos diários e agrupando-os, assim criando categorias que foram discutidas à luz do referencial teórico. Este se sustentou principalmente na concepção de Educação a partir do educador brasileiro Paulo Freire, e de conceitos que também dialogam com esta perspectiva, como Educação Musical Humanizadora (Ilza Joly, Carlos Kater, Hans- Joachim Koellreutter, Mariana Galon, Mariana Ament, Natália Severino, Pedro Dutra, Maria Carolina Joly), Epistemologias do Sul (Boaventura Souza Santos e Maria Paula Meneses), Música Comunitária (Lee Higgins). As análises revelam que tanto as atividades do grupo, quanto os momentos informais decorrentes destas atividades geram processos educativos musicais, sociais e humanos entre os educadores, participantes e comunidade envolvida. Os processos educativos como respeito, amorosidade, autonomia e compromisso estão essencialmente conectados à ação educativa, de modo que, no caso da música, "afinar um instrumento" pode favorecer ou desfavorecer tais aspectos dependendo da maneira como é conduzido (ARRUDA, 2016, p. 4).

Já entre as produções de 2017, as críticas postas pela dissertação de mestrado **O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo** são de grande interesse para entendermos parte da nossa motivação e justificativa no presente trabalho. A visão crítica de Humberto William Alves Muniz é vista, já em seu resumo, indicando fatores cruciais que devemos levar em consideração ao pensarmos a Educação Musical diante da BNCC.

Depois de uma tradição que remonta ao Brasil imperial, o ensino de música nas escolas de educação básica do país caiu no ostracismo a partir da Lei Federal nº 5.692/71. O advento da Lei Federal nº 11.769/08, fruto da mobilização da sociedade civil, reintroduziu a música como conteúdo curricular obrigatório, algo que

posteriormente foi estendido a outras linguagens por meio da lei nº 13.278/16. O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de implementação e adequação da rede estadual paulista à Lei nº 11.769/08, levantando seus impactos, implicações, dificuldades e possíveis demandas decorrentes. A pesquisa se utiliza de uma abordagem qualitativa, tendo como mecanismo de coleta de dados a análise documental e entrevistas. A análise documental enfoca a legislação passada e atual, projetos de lei, atos normativos federais e estaduais, além de PCN e editais de concursos para contratação de professores. As entrevistas foram realizadas com professores de Arte da rede estadual de São Paulo, conduzidas por meio de um roteiro estruturado. Nas análises realizadas, constatou-se que, embora a Lei nº 11.769/08 tenha trazido avanço para a educação musical, ela não orienta sobre como seria sua implementação, dando autonomia às redes para se adequar. Com isso, evidencia-se que o panorama de ensino musical na rede de São Paulo, após a sanção da Lei nº 11.769/08, pouco foi alterado. A música continua como conteúdo dentro da disciplina Arte, não ocorreu a adequação de espaços físicos para o ensino musical e, tampouco, a aquisição de instrumentos e equipamentos ou aumento de carga horária. Não houve a contratação de profissionais com formação específica, nem a oferta de cursos de formação continuada em música para os profissionais que estão na rede. Ademais, os professores relatam dificuldades em lidar com o conteúdo musical e ainda apontam a desvalorização da área perante a comunidade escolar. De forma geral, os dados obtidos indicam que o processo de implementação da lei é incipiente, evidenciando a necessidade de ações políticas que promovam uma melhor adequação da rede a essa lei. A pesquisa ainda aponta a precarização do ensino de música para o ensino médio trazido pela lei nº 13.415/17 (MUNIZ, 2017, p. 5).

Os trabalhos de 2018, em sua grande maioria, se colocaram distantes das significações aqui propostas para a palavra autonomia, seja no sentido de Paulo Freire como no de Theodor W. Adorno. No entanto, é válido destacar a importância do trabalho feito por Margarete Hiromi Kishi Diniz. Em **Interdisciplinaridade na música: sentir, pensar, fazer**, houve essa proposta de questionar as atuais práticas do currículo formal da educação básica, que silencia tanto a educação musical como os educadores.

Em 2019, por causa da grande conexão com o nosso trabalho, notamos a forte confluência de ideias com a dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo intitulada **Arte, educação musical e formação cultural no contexto das organizações sociais: A práxis cultural e suas contradições à luz da teoria crítica**. Nela, a autora Aline Costa Carrenho faz afirmações, mesmo que seja no contexto das organizações sociais, que ecoam o estado de

regressão da audição (logo alienação para o consumo) que os jovens, especialmente os mais carentes, estão submetidos:

A proposta desta pesquisa empírica foi a de desenvolver uma investigação sobre a práxis cultural das organizações sociais e, mais especificamente, de projetos socioeducativos e culturais localizados em áreas de bolsões de pobreza e de desigualdades sociais, como as periferias das grandes cidades brasileiras. A atuação das mais diversas organizações sociais está diretamente relacionada às realidades sociais agravadas pelas situações generalizadas de desigualdades e vulnerabilidades sociais, pela violação de direitos universais, bem como pelo preconceito, estigmas sociais, pela violência e pela exclusão social. Nesse contexto de atuação, a arte, a cultura e a educação estética são usualmente compreendidas como campos possíveis e potentes para a transformação social, já que são referenciadas pela sua potencialidade política de autonomia, de oposição ao todo social seja pelo caráter de crítica social, seja pela formação da consciência humana. Frente a isso, buscou-se nesta pesquisa desenvolver uma análise reflexiva e crítica sobre esse tipo de práxis e suas contradições a partir da compreensão teórica conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, das caras contribuições de Theodor Adorno concernentes ao campo da fenomenologia social e psicológica da arte, da educação musical e da formação cultural. E tendo-se em vista um dos pontos nevrálgicos do pensamento dialético, a relação entre o todo e o particular, e o fato de o objeto de estudo compreender um contexto da realidade contemporânea, buscou-se pensar sobre o tipo de relação estabelecida com a arte, com a cultura e com a educação no contexto das tendências organizativas dessas coletividades, por vezes institucionalizadas, em confronto reflexivo com uma escola de música situada na extrema zona sul da cidade de São Paulo e que presta serviço ao público infanto juvenil dessa região, como representação de uma unidade concreta da práxis cultural em questão. De acordo com os resultados obtidos, as potencialidades criativas humanas relacionadas à arte, cultura e à educação musical foram reunidas muitas vezes em conceitos a-históricos, como denominadores comuns neutros, e, deste modo, compreendidas por uma perspectiva ingênua de que as palavras correspondentes por si só, como fórmulas mágicas, são garantias certas e fixadas da efetivação daquilo que se intenta subjetivamente. Foi identificado nos discursos de movimentos e coletivos culturais da região mapeada, bem como de projetos socioculturais e educativos, uma justaposição entre aquilo que se objetiva realizar e aquilo que é de fato produzido, o que marca uma significativa e preocupante questão ao que diz respeito aos conceitos utilizados, aos sentidos e finalidades de sua práxis e à qualidade de organização da mesma, no que se refere à sua consistência e objetividade no sentido de haver comprometimento com as leis formais da arte autônoma, bem como de prover condições objetivas para uma educação emancipatória e para a formação cultural. Contudo, foram observadas sérias contradições na interioridade da própria práxis engajada: o empobrecimento do material estético; a presença da racionalidade técnica-administrativa, racionalidade da própria dominação social; ausência de relação reflexiva entre teoria e práxis e ausência de autocrítica. Faz-se emergencial, pois, pensar a própria práxis cultural (CARRENHO, 2019, p. 7).

Nos dois últimos anos (2020 e 2021), não houve nenhuma pesquisa de grande correlação com o presente trabalho. No entanto, é importante destacar a presença das questões da digitalização do ensino e da própria música, inclusive por causa do contexto pandêmico vivenciado nesse período.

Portanto, para a combinação “autonomia” AND “Grande Música” não encontramos produções, seja dissertações de mestrado ou teses de doutorado nos últimos 10 anos (2012 – 2021). Por fim, também não encontramos produções para a combinação “educação musical” AND “Grande Música”.

### **Considerações finais**

A compreensão do estado do conhecimento sobre o tema Grande Música, Alteridade e Educação Musical: Uma reflexão ética/estética para novos processos pedagógicos musicais é necessária no processo de evolução da produção científica, com o propósito de ordenar a periodicidade do conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permite indicar as probabilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, bem como a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses (TEIXEIRA, 2006).

Portanto, os dados aqui postos à luz da produção científica dos últimos 10 anos, embasado no banco de dados da CAPES, visa iluminar a complexidade das teses e dissertações que categorizam o estado do conhecimento, considerando que a produção científica aqui produzida tem originalidade e ineditismo no campo educacional, bem como compreende o desenvolvimento das pesquisas e da construção do conhecimento.

### **Referências**

AMENT, Mariana Barbosa. **O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de. **Prática musical coletiva na Orquestra de Metais Lyra Tatuí:** contribuições para o desenvolvimento humano. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BRUNO, Marta Regina Pastor. **Tecendo cidadania no território da educação musical:** a experiência do programa Guri Santa Marcelina. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CANDIDO, Rita de Cássia. **Ninguém aprende samba no colégio? Música na escola:** um diálogo entre culturas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 477-493, ago. 2003.

CARRENHO, Aline Costa. **Arte, educação musical e formação cultural no contexto das organizações sociais:** a práxis cultural e suas contradições à luz da teoria crítica. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MUNIZ, Rita de Cássia. **O ensino de música na educação básica:** uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “estado da arte”: a concepção de avaliação na produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação: currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-graduação em Educação**, SP, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

## **O ENTRELUGAR COMO FRONTEIRA DO APRENDIZADO**

**Simone Soares Rissato Alves<sup>32</sup>**  
**Jordana Wruck Timm<sup>33</sup>**

### **Introdução**

Os aspectos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem a educação infantil e o ensino fundamental são amplamente discutidos há décadas, porém os elementos que circundam a realidade do entrelugar, ou seja, da fronteira existente entre a educação infantil e o ensino fundamental, vêm despertando maior interesse no meio acadêmico somente na última década. Dessa forma, essa abordagem torna-se cada dia mais relevante, devido aos diferentes olhares dos pesquisadores, seja em relação à formação dos professores, às práticas pedagógicas realizadas ou, inclusive, ao contexto socio-histórico e cultural das crianças nesse período.

O que se busca é o alicerce para a compreensão acerca das inquietações de pesquisadores e professores sobre a “ponte pedagógica”, a qual deve ser construída para a travessia do período entre a saída da educação infantil e a entrada no ensino fundamental. Isso, dada a importância desses primeiros anos e a necessidade de estudiosos/pesquisadores, professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo a fim de compreenderem a complexidade deste entrelugar no cotidiano escolar e de aprendizado dos estudantes, ainda em tenra idade, devido a esse período de fronteira ocorrer aos seis anos, segundo o que preleciona a própria lei.

Existe uma inquietação acerca do tema entrelugar, considerando que a criança passa por diferentes experiências na educação infantil a partir da

---

<sup>32</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: a097467@uri.edu.br

<sup>33</sup> Doutora em Educação (PUC/RS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jordana@uri.edu.br

linguagem lúdica, em que o brincar e a brincadeira fazem parte de seu construir cotidiano e, ao chegar no ensino fundamental, simplesmente precisa deixar toda essa ludicidade para trás e iniciar o aprendizado a partir de um processo de adultização. Essa ruptura abrupta pode gerar diversos sentimentos e desmotivação nas crianças, acabando por influenciar negativamente o seu aprendizado escolar e, inclusive, no sentimento de interesse por estar na escola (XAVIER; SEFFNER, 2016).

Em estudo realizado por Silva e Souza (2019) é constatada a existência de diferentes fatores que acabam dificultando o aprendizado das crianças no período entre a educação infantil e o ensino fundamental devido, inclusive, aos problemas existentes nos currículos oficiais e a sua desejada unicidade hegemônica, não permitindo que os currículos possam ter origem no cotidiano da escola e a partir da vivência das crianças, produzindo um conhecimento mais vigoroso. Nesse sentido, as fronteiras curriculares também afetam o aprendizado no entrelugar.

Observou-se, ainda, no decorrer da elaboração do presente estudo, segundo o entendimento de Fonseca *et al.* (2021), que o ano de 2020 fez com que o Brasil e o mundo se curvassem diante de uma dificuldade global, que iniciou no contexto da saúde pública com a pandemia causada pelo Coronavírus e que acabou atingindo também o contexto social e escolar. Nesse último cenário citado, a forma remota empregada nos processos de ensino e de aprendizagem não apenas trouxe a fragilidade das estruturas escolares, como também a fragilidade no preparo dos professores para usar, em larga escala, as tecnologias no intuito de ensinar no cotidiano escolar.

As discussões aqui apresentadas trazem os elementos que envolvem o uso de instrumentos tecnológicos nos processos de ensino e de aprendizado, ilustrando os aspectos que envolvem e envolveram o entrelugar nesta última década, enfatizando inclusive como os professores, alunos e a escola conseguiram fazer a transição de educação totalmente presencial (na forma tradicional), para um ensino totalmente remoto ou híbrido, considerando os fatores cognitivos, sociais e educacionais vivenciados pelas crianças nos primeiros anos da educação infantil e no período de transição para o ensino fundamental.

Nesse sentido, esta pesquisa possui o propósito de discutir os caminhos e descaminhos do ensino na educação infantil, especialmente no momento transitório do entrelugar da saída da educação infantil para a entrada do ensino fundamental. Este estudo buscou dados em trabalhos que tratam sobre o tema de fronteira de transição escolar e os ajustes necessários para que esse momento seja positivo e produtivo para as crianças. Com isso, é possível observar como são abordados os contextos e conceitos em 15 investigações defendidas no período de 2010 e 2022.

Ao analisar os estudos já realizados e os temas abordados, o presente artigo, construído a partir de um estado do conhecimento, tem como objetivo analisar o entrelugar como fronteira do conhecimento e expor alguns dos aspectos que desmotivam as crianças para o aprendizado escolar no referido contexto.

## **Método**

Para o desenvolvimento deste artigo, o caminho metodológico escolhido foi de pesquisa bibliográfica, com método dedutivo e análise quali-quantitativa, sendo que o primeiro passo executado foi a elaboração do estado do conhecimento a partir de levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e levantamento de artigos no site da SciELO. Assim, nesses bancos de dados fez-se uma busca por pesquisas científicas já realizadas com temas que se aproximam com o que aqui está sendo apresentado.

Nessa perspectiva, foram encontradas 15 pesquisas defendidas entre os anos de 2010 e 2022, divididas em artigos científicos (AC), dissertações de mestrado (DM) e teses de doutorado (TD). Cada um dos estudos foi amplamente analisado e as considerações essenciais de cada trabalho foi aqui apresentada com o propósito de identificar as nuances, desafios e perspectivas presentes nas análises sobre o entrelugar e o uso de tecnologias para qualificar esse período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Os 15 trabalhos aqui apresentados estão divididos em 10 AC, três DM e duas TD.

Posteriormente, os dados coletados e selecionados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo segundo a concepção teórico-metodológica de Bardin (2009), na qual o estudo é desenvolvido a partir de três fases específicas: pré-análise, em que se realiza a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. A pré-análise se relaciona com o processo de sistematização dos textos, buscando, a partir das ideias iniciais, a estruturação de um esquema facilitador para a compreensão do tema analisado; a fase de exploração do material é um momento de trabalhar a categorização, estruturada com base nos registros de categorias dos dados coletados; e a terceira é a fase da interpretação, quando ocorre o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, o que gera a possibilidade de desenvolver as considerações finais sobre o tema analisado. O estado do conhecimento, no presente estudo, foi construído em uma configuração de leitura e análise de dados secundários, ou seja, de outros estudos já realizados, a partir do esquema de ação representado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Caminho metodológico percorrido**

<b>Estado do Conhecimento</b>	<b>ETAPA</b>	<b>AÇÃO REALIZADA</b>
	Primeira	Escolha dos descritores para a pesquisa: “Educação Infantil”; “Ensino Fundamental”; “Entrelugar”; “Fronteira” e “Aprendizado”.
	Segunda	Pesquisa com os descritores no site SciELO e na CAPES.
	Terceira	Levantamento de estudos entre 2010 e 2022 e descarte de estudos anteriores a 2010.
	Quarta	Recorte por título.
	Quinta	Leitura dos resumos, introdução e considerações finais dos estudos coletados e selecionados pelo título.
	Sexta	Descarte dos estudos que embora no título tivessem alguma semelhança com o tema aqui analisado, não apresentavam texto adequado para a composição deste artigo.
	Sétima	Leitura dos 12 estudos selecionados, com o devido fichamento. Sendo oito artigos, duas dissertações e duas teses.
	Oitava	Estrutura do estado do conhecimento com apresentação de quadro contendo ano de publicação, nome do pesquisador, tipo de estudo, título do trabalho e evento/revista/universidade.
	Nona	Análise do tema “o entrelugar como fronteira de aprendizagem”

		segundo os estudos selecionados e trabalhados.
	Décima	Elaboração do artigo a partir da análise dos dados coletados.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Aqui, dois elementos precisam ser destacados em relação às ações executadas. Primeiramente, o entendimento de Marconi e Lakatos (2013), de que as pesquisas com dados secundários, ou seja, o estado do conhecimento a partir de estudos já realizados é um dos mais importantes meios de construção de estudos acadêmicos. E, um segundo ponto a ser apresentado, é que a escolha da pesquisadora deste artigo foi por levantar trabalhos somente realizados por pesquisadores/estudiosos brasileiros, de forma a promover as pesquisas nacionais e compreender os aspectos que envolvem a realidade nas escolas brasileiras sobre o entrelugar.

Com relação à análise executada, ela foi desenvolvida de forma qualitativa, pois foi realizado um processo de análise de conteúdo, em que se buscou compreender os principais focos de abordagem de cada estudo levantado, bem como, construir um texto que se volta para o pilar do estudo acadêmico que contempla a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento a partir de dados já analisados.

O método dedutivo permite que a partir de uma hipótese genérica o pesquisador possa chegar a uma nova conclusão. Assim, o método do presente artigo tensiona apresentar o entrelugar enquanto fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, demonstrando as nuances vivenciadas pelas crianças nesse ambiente intermediário entre a escola lúdica e a escola em que acabou a brincadeira e reinicia um novo processo educativo.

### **Estado do conhecimento: o entrelugar como fronteira do aprendizado**

A análise do entrelugar, que corresponde ao período escolar entre a educação infantil e o ensino fundamental, vem se tornando uma discussão acadêmica de relevância, devido aos diversos aspectos que caracterizam essa etapa de fronteira escolar e que pode influenciar o aprendizado dos alunos.

Fatores relacionados com a lei educativa, com a formação continuada dos professores, com o uso de práticas pedagógicas diferentes na educação infantil e no ensino fundamental e, especialmente, as transformações tecnológicas que estão ocorrendo, ainda mais neste tempo em que vivenciamos a pandemia da Covid-19, com o distanciamento social e educação remota, são alguns dos itens que tornam ainda mais complexo o entrelugar para as crianças.

Sobre essa questão de transformação do processo de ensino escolar devido à pandemia, tem-se o entendimento de que:

Em meio ao cenário pandêmico do ano de 2020, as pessoas tiveram suas vidas alteradas abruptamente em diversos aspectos, dentre eles: profissional, pessoal, social e estudantil, sendo necessárias medidas de distanciamento. No que tange ao contexto educacional, a pandemia da COVID-19 acarretou grandes desafios. De forma incomum, como modelo de ensino, adotou-se as atividades remotas, compartilhando com toda a comunidade escolar os contratempos dessa alternativa de ensino. Sendo essa a única maneira de realizar as aulas e/ou atividades escolares, em tempos de pandemia, vê-se que os alunos dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, especialmente, as crianças que estavam em processo de alfabetização, encontravam-se numa situação complexa de adaptação, uma vez que há pouco tempo saía da educação infantil [...] (AURELIANO; QUEIROZ, 2022, p. 3).

Esse novo cenário, que exige mudanças de ações de professores e alunos, é também transformador para as escolas e as famílias, pois os processos de ensino e de aprendizagem tornaram-se mais complexos a partir do distanciamento e da necessidade de adaptação de todos os atores escolares a esta nova realidade. Os contratempos ou desafios vivenciados nas escolas com relação à pandemia, segundo Aureliano e Queiroz (2022), devem levar a um momento de reflexão no campo acadêmico sobre as mudanças no ensinar e no aprender neste momento atípico.

Na compreensão dos mesmos autores (2022), a pandemia da Covid-19 originou uma inquietação aos professores, especialmente no caso da educação infantil, pois a metodologia adotada para a educação tem relação com a utilização de tecnologias e essa ação não era realizada de forma expressiva pelos docentes. Pondera-se, ainda, o isolamento dos professores e o fato de que precisaram se reinventar para utilizar de forma produtiva as tecnologias e oferecer para as crianças um ensino prazeroso, significativo e

de qualidade. Fica evidente, no estudo realizado, que a necessidade de uma educação totalmente tecnológica pode ter originado um desafio aos professores, já que eles não estavam aptos em um curto tempo para estar neste formato remoto. Nesse sentido, essas questões acabaram por afetar o aprendizado e o desenvolvimento de outras competências das crianças, o que precisa ser amplamente discutido.

Assim, a elaboração deste artigo, que contempla o estado do conhecimento, também teve como objeto conhecer os temas que estão sendo pesquisados no Brasil entre 2010 e 2020, trazendo os problemas enfrentados no entrelugar, os quais tenham o potencial de influenciar o aprendizado das crianças que estão passando pela etapa de fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental.

**Quadro 2 – Publicações selecionadas para o estado do conhecimento**

Ano de Publicação	Nome do Pesquisador	Tipo de Estudo	Título do Trabalho	Evento/Revista/ Universidade
2011	KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia	AC	Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.	Revista: Educação e Pesquisa
2011	MOTTA, Flávia Miller Naethe	AC	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.	Revista: Educação e Pesquisa
2012	SILVA, Márcia Agostinho da	AC	“Vai sentar, parece que tem um bicho orgulha no corpo!”: O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental.	Evento: COEB – 2012 – Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo
2015	ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês; MARASCHIN,	AC	O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades.	Evento: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário

	Maria Lucia Marocco			Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO
2015	DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia	AC	Da educação infantil para o ensino fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças.	Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO
2016	MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias	AC	A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental	Revista: Cad. Pes.
2018	QUEIROZ, Norma Lucia Neris; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto	AC	Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada.	Revista: Com Censo #13
2019	SILVA, Tamil Mardegan da; SOUZA, Letícia Regina Silva	AC	Os entrelugares de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental: currículos de resistência cotidiana.	Evento: 39ª Reunião Regional ANPED.
2021	FONSECA, Janete Rosa da; TEIXEIRA, Lovania Roehrig; CARMONA, David Arenas	AC	O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020.	Revista: Texto Livre
2022	AURELIANO, Francisca Edilma	AC	As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino	Revista: Scielo Preprints.

	Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de		remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes.	
2015	BARBOZA, Gerogete de Moura	DM	Agora, acabou a brincadeira! A transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2018	SILVA, Tamili Mardegan da	DM	Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Universidade Federal do Espírito Santo
2021	MOTA, Adriana Sandes.	DM	Alfabetização e heterogeneidade: o desafio de considerar os diversos saberes sobre a escrita no ensino remoto emergencial.	Universidade Federal da Bahia.
2010	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	TD	Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
2020	CAMARGO, Gisele Brandelero	TD	A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança.	Universidade Federal do Paraná

AC (Artigo Científico); DM (Dissertação de Mestrado); TD (Tese de Doutorado).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Observou-se, conforme o demonstrativo do Quadro 2, que no ano de 2015 houve o maior número de estudos relacionados ao entrelugar, sendo dois AC, ambos do evento do EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Cátedra UNESCO e uma DM da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Ao trazer estudos já relacionados com o período de pandemia da Covid-19 e a necessidade de discorrer sobre o uso das tecnologias para a ressignificação da educação infantil, dado o distanciamento, tem-se no ano de 2021 o AC de Fonseca *et al.* (2021) e a DM de Mota (2021), ambos discutindo os aspectos que envolvem as limitações e desafios dos professores e a atuação na prática pedagógica com a tecnologia e o distanciamento social, que afetou todas as fases da educação, mas afetou ainda mais para as crianças da educação infantil. O Quadro 2 traz ainda a apresentação de um AC de Aureliano e Queiroz (2022), discutindo o enfrentamento dos professores na educação infantil.

Chama a atenção os dados apresentados no Quadro 2 de que a Revista Educação e Pesquisa publicou dois AC em 2011, com o estudo de Kramer *et al.* (2011) analisando os desafios da transição na educação infantil para o ensino fundamental, considerando a lei educativa que disciplinou sobre essa transição aos seis anos. Em seu AC, Motta (2011) esclarece que apresentou as transformações sociais ocorridas nas crianças na passagem da educação infantil para o ensino fundamental e a complexidade desse caminho transitório.

Nos cursos de doutorados no Brasil, o interesse pela discussão em relação aos fatores que possam influenciar na travessia da educação infantil para o ensino fundamental apresentou-se em 2010 e retornou em 2020, sendo que na TD de Camargo (2020) a pesquisa deu voz para as crianças, a partir de um relato de experiência. Já nos cursos de mestrado, os estudos estiveram concentrados entre o ano de 2015 e 2018, quando foram trabalhados, respectivamente, a transição a partir das coordenadoras pedagógicas e os currículos e como influenciam no cotidiano do aprendizado.

Cabe citar que o AC de Silva (2012) traz a expressão: “Vai sentar, parece que tem um bicho orgulha no corpo!”, tratando da (não)liberdade da criança quando passa da educação infantil para o ensino fundamental, seja pela forma dos professores em não aceitar a liberdade das crianças existentes em seus primeiros anos de escola, seja pelo processo de adultização que ocorre nos alunos neste período de travessia. A DM de Barboza (2015) também trata desse ponto, sendo que o tema analisado foi:

“Agora, acabou a brincadeira!” e como os coordenadores pedagógicos perceberam esse processo transitório.

Segundo as ponderações da TD Camargo (2020), toda a travessia carrega consigo uma certa dificuldade, seja na travessia da margem de um rio para outra, de um lugar para outro, de uma situação cotidiana, ou ainda, no contexto escolar de uma etapa para outra, quando o desconhecido chega exigindo ações/reações que a pessoa não conhece ou não compreende.

É certo o fato de que professores e estudiosos afirmam que esse período de travessia é passageiro e que logo a pessoa se adapta, no caso do presente estudo, a criança se adapta em ser aluno do ensino fundamental, porém, o questionamento é quanto tempo levará esse processo de adaptação e se ele ocorre naturalmente e de forma igual para todos. Assim, é pertinente a discussão sobre o entrelugar e os desafios desse tempo de travessia.

Na DM de Barboza (2015) é pontuado que essa discussão sobre o entrelugar não é recente, todavia ganhou maior intensidade a partir da promulgação da Lei Federal nº. 11.274/2006, quando o ensino fundamental foi ampliado para nove anos e as crianças passaram a adentrar neste novo ciclo com seis anos de idade, quando tal ação gerou questões pedagógicas e educativas com relação ao período de travessia de um ciclo para outro.

Em um AC, os pesquisadores Zanatta, Marcon e Maraschin (2015) também argumentam sobre a lei que gerou a entrada no ensino fundamental de crianças de seis anos de idade, comentando que essa entrada precoce, em uma nova etapa na escola, não significa que a educação infantil precisa se ocupar do que seria a preparação das crianças para a entrada na etapa seguinte, o ensino fundamental. No entanto, para os autores, é importante que em cada movimento se faça o possível para atender as especificidades do desenvolvimento e também da aprendizagem das crianças nas suas distintas faixas etárias e nos diferentes processos formativos, garantindo que o jogo, o brinquedo, o brincar e a ludicidade sejam parte nessa etapa escolar e nesse processo formativo. O estudo aborda os assuntos pertinentes à adaptação das crianças nessa nova fase e, ainda, como os professores acolhem esses alunos, gerando condições favoráveis para sua adaptação física/estrutural, social e emocional no ensino fundamental. Nesse sentido, os estudiosos

sugerem repensar as questões que envolvem o fundamental de nove anos, pois não há que se falar em simplesmente inserir as crianças um ano mais cedo no ensino fundamental para que a educação brasileira ganhe em qualidade e possibilidade de melhor aprendizado das crianças.

As discussões sobre esse período de travessia levantam diversos pontos, inclusive acerca da participação dos professores nessa etapa e da possibilidade de transformação positiva/produzida para os alunos, considerando a ação das práticas pedagógicas dos professores.

Nesse mesmo norte analítico, Queiroz e Pulino (2018), em um AC publicado pela Revista Com Censo #13, esclarecem que existem elementos dificultadores na passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental e, segundo levantamento junto aos profissionais da educação e aos próprios familiares das crianças, essa transição faz com que as crianças assumam uma dimensão educativa mais complexa no ensino fundamental, porém, nem todas estão aptas a vivenciar essa experiência na idade de seis anos.

Nesse sentido, é relevante enfatizar o entendimento de que essa discussão sobre o entrelugar e os aspectos que envolvem a entrada das crianças para o ensino fundamental com seis anos precisa ser amplamente refletida e discutida, a fim de trazer as vozes de professores, pais, crianças e pesquisadores, de forma que se avalie se essa ação de antecipação da vida escolar das crianças é efetivamente positiva.

Com o foco na mesma discussão acerca dos elementos que envolvem a passagem entre a educação infantil e o ensino fundamental, o AC de Kramer *et al.* (2011) trouxe a necessidade de compreensão acerca das especificidades presentes nesse período, considerando a necessidade de articulação para atender as demandas das crianças nas duas etapas e no período de travessia.

No AC de Silva (2012) é tratada a questão que envolve o fato de que a brincadeira e o brincar fazem parte da cultura infantil e permitem o seu aprendizado e desenvolvimento. Atenta-se que é no brincar que evoluem os sujeitos-crianças e sujeitos-alunos, porém aponta-se que os sujeitos-alunos não deixam de ser crianças e, por isso, é relevante que os professores

tenham consciência de que na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental ocorre uma nova etapa, mas, ainda possuem demandas de crianças.

Aqui é trazida uma importante discussão, tendo em vista que é pertinente a consciência de pais e professores de que os alunos no entrelugar ainda são crianças e precisam ser observadas suas demandas e trabalhados os elementos lúdicos para o seu desenvolvimento e aprendizado. Acreditar que, por se encontrar nos primeiros anos do ensino fundamental, os alunos de seis anos deixam de ser criança é um equívoco que pode levar ao desencantamento com o aprendizado escolar e, inclusive, com a própria escola.

Analisa-se o entendimento de que entrelugar é um período que não constitui nem a educação infantil e nem o ensino fundamental, mas sim, uma fronteira que carrega em si as duas etapas e precisa ser atendida de forma especial por professores e pelos familiares, de modo a não tornar um período conflituoso para a criança/aluno.

Em um AC, os pesquisadores Silva e Souza (2019) trataram sobre o momento fronteiro entre a educação infantil e o ensino fundamental, considerando zonas intervalares em que existe uma multiplicidade de elementos específicos, que precisam ser tratados pelos professores com uma prática pedagógica continuada e descontinuada, pela amplitude e complexidade do período e sua influência no aprendizado dos alunos.

Nesse período de fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, as crianças acabam tendo uma outra percepção enquanto alunos e esse processo pode ser complexo. Por isso, é necessário que os professores e professoras ofereçam apoio pedagógico e emocional para as vivências desses estudantes, considerando que mesmo estando em uma nova etapa escolar ainda continuam crianças, mas precisam trabalhar para seu amadurecimento, sem, no entanto, fazer uma ruptura que acabe influenciando negativamente no aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em seu estudo (AC), Fonseca e Carmona (2021) trazem para a luz das discussões acadêmicas relevantes aspectos positivos e negativos originados

neste período de pandemia da Covid-19. Para tanto, os pesquisadores levaram em conta a literacia, ou seja, o processo de letramento ocorrido com complexidade no entrelugar, a partir do uso de tecnologias capazes de permitir a continuidade do processo educacional interrompido pelo afastamento social, decorrente do período pandêmico. A pesquisa apontou que diversos pontos frágeis no período pandêmico devem ser considerados, são eles: a falta de estrutura dos contextos das famílias para oferecer computadores, ambientes e instrumentos tecnológicos para os alunos e, inclusive, acesso à internet; a falta de estrutura escolar de forma a possibilitar aos professores tais instrumentos tecnológicos e acesso adequado à internet; a falta de formação e prática dos professores para o uso adequado dos instrumentos tecnológicos para o exercício pedagógico cotidiano e, ainda; a dificuldade na realização do diagnóstico do nível de aprendizagem das crianças, devido ao fator de distanciamento dos alunos das salas de aula e da interação com os professores.

Para Fonseca e Carmona (2021), dentre os fatores positivos experienciados no distanciamento advindo do período pandêmico e a transformação das práticas pedagógicas, estão as experiências dos professores e o fato de que houve o interesse na busca, conhecimento e apropriação dos recursos tecnológicos, com resultados de uma prática mais reflexiva. Além disso, destacaram a ressignificação das práticas, inclusive a partir de uma formação continuada no contexto do universo tecnológico, com o uso de ferramentas para uma educação de qualidade, mesmo que em processo de distanciamento social. Outro aspecto positivo encontrado pelas pesquisadoras em relação a esse período pandêmico e o ambiente escolar, está no fato de que a tecnologia pode gerar a oportunidade de elaboração de novas metodologias alfabetizadoras, contribuindo e possibilitando o aprendizado qualitativo das crianças.

É relevante o entendimento apontado pelas pesquisadoras sobre o fato de que esse processo de distanciamento, devido ao período pandêmico, trouxe a necessidade de informatização das escolas e, ainda, o acesso à internet de qualidade nos lares brasileiros, seja no contexto dos professores ou das crianças. Afinal, o aprendizado é dependente dos processos e

ferramentas tecnológicas de todos os atores desta relação de ensino e de aprendizagem nos espaços educativos.

O AC de Aureliano e Queiroz (2022) traçou paralelos entre a teoria sobre o aprendizado escolar no período da pandemia da Covid-19 e a inquietação dos professores nesse período, especialmente pela dificuldade dos profissionais com relação à apropriação eficiente do saber a partir das novas metodologias e das práticas pedagógicas adotadas frente à necessidade de dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, mesmo com o isolamento social. Apresentam, os referidos autores, que a modalidade de ensino com a utilização da tecnologia nas práticas pedagógicas evidenciaram a falta de habilidades de grande parte dos professores para se apropriar produtivamente e qualitativamente desses processos.

No entendimento de Aureliano e Queiroz (2022), é preciso observar que não apenas a execução das práticas pedagógicas para o ensino das crianças se ergueu a partir de dificuldades, mas também o fato de que a metodologia para o professor identificar a assimilação dos conteúdos escolares e o aprendizado das crianças ganhou nova conotação, mais complexa, especialmente no contexto da alfabetização. Ademais, foi necessária uma reinvenção das práticas metodológicas docentes para a alfabetização e o ensino adequado e a aprendizagem significativa.

O AC de Aureliano e Queiroz (2022) evidencia importantes discussões acerca da necessidade de adaptação dos professores, no que se relaciona ao uso das tecnologias para as suas práticas pedagógicas com as crianças e, ainda, as limitações dos efetivos resultados do aprendizado, a partir dos instrumentos tecnológicos utilizados.

Pondera-se que tanto no AC de Fonseca *et al.* (2021), quanto de Aureliano e Queiroz (2022), os pesquisadores buscam aspectos positivos e negativos no contexto da necessidade de adaptação de escolas, professores e alunos para o aprendizado das crianças, ainda mais no processo de alfabetização vivenciado nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando a necessidade urgente no uso das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores. Apontam, os referidos pesquisadores, que esse

processo de adaptação das tecnologias nas vivências escolares ocorreu de forma brusca e nem sempre encontrou escolas, professores e crianças aptas a realizar essa transição.

Como bem explicaram Queiroz e Pulino (2018), existe na criança um sentimento de “ser grande” quando inicia no ensino fundamental, fato que pode gerar motivação para mudar de etapa escolar e, até mesmo, de escola. Todavia, as práticas pedagógicas nessa etapa fronteira devem ser motivadoras e não há que se falar em ruptura com a educação infantil, podendo existir nessa etapa o “dia do brinquedo” ou da “ludicidade e brincadeira”, de forma que a criança possa dar continuidade ao seu processo de aprendizado em uma linguagem lúdica e por ela conhecida. Afinal, consideram os pesquisadores, a ruptura abrupta da prática pedagógica vivenciada na educação infantil, nesse período de entrelugar, pode ser um fator negativo para o aprendizado das crianças e, inclusive, gerar o distanciamento delas com o estar na escola e para um aprendizado prazeroso e significativo.

Em seu AC, Motta (2011) destaca a importância de garantir o lúdico no período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, sendo que o aprendizado pode ser potencializado pelo brincar, bem como constitui a ludicidade uma forma de estabelecimento de diálogo entre as duas etapas educativas. Nesse mesmo entendimento, Zanatta *et al.* (2015), consideram o brinquedo e a brincadeira, ou seja, o lúdico, um instrumento indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, independentemente de sua faixa etária.

Entende-se, portanto, que a estrutura pedagógica trabalhada pelos professores no período do entrelugar é essencial para que a criança consiga passar de forma tranquila e harmoniosa e para que seja receptiva em relação à nova etapa escolar. Nesse sentido, contempla-se a amplitude e importância em discutir sobre a proposta pedagógica desse período fronteiro.

Segundo o que foi discutido no AC de Martins e Facci (2016), é imprescindível a análise na estrutura da proposta pedagógica tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental, sendo importante que os professores busquem refletir e questionar sobre a estrutura curricular em

cada etapa e, inclusive, acerca da necessidade de trabalhar a alfabetização desde a educação infantil.

Nesse mesmo sentido, Zanatta *et al.* (2015) pontuam a pertinência na articulação do conteúdo escolar entre a educação infantil e o ensino fundamental, sem que ocorra recorte no eixo transitório, ou seja, no entrelugar. Assim, é preciso que a grade curricular seja repensada considerando reduzir os problemas ocorridos pela ruptura do período de fronteira entre uma etapa e outra, sempre buscando o respeito a cada uma das especificidade da infância e do aprendizado escolar e, para isso, é relevante trabalhar uma proposta curricular articulada entre as referidas etapas, sem que ocorra corte brusco.

Cabe aqui analisar a relevância de existir comunicação e sintonia entre as propostas curriculares, de forma que no período do entrelugar não ocorra um processo de descontinuidade da ampliação de saberes da criança. Essas propostas curriculares devem atuar como elementos motivadores para o aprendizado contínuo dos alunos, para tanto, é necessária a participação direta dos professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Uma das considerações do estudo de Silva (2012), acerca do currículo da educação infantil e do ensino fundamental, é sobre os desafios da continuidade por trabalhar o lúdico no entrelugar, sendo a educação física uma área que pode auxiliar nesse trabalho, a partir das brincadeiras e interações que tenham o brincar como uma forma de realização.

Trata-se, assim, de algo desafiador para os professores trabalharem o currículo no período do entrelugar e para a qualidade curricular e pedagógica desse período. Isso depende do olhar e das propostas pedagógicas dos professores assim como da estrutura curricular e física da escola e do atendimento às áreas presentes nas exigências curriculares das políticas educativas.

Em sua TD, Neves (2010) discutiu acerca da necessidade de intervenção pedagógica de forma que esse período de transição das crianças entre a educação infantil e o ensino fundamental ocorra de modo positivo. Cabe pontuar que esse período de transição influencia positivamente na

continuidade da educação escolar, gerando também um fator favorável para o seguimento do estudo e o aprendizado no ensino fundamental.

Em um trabalho (AC) realizado por Dias e Campos (2015), os pesquisadores abordaram a questão cultural da criança no contexto do entrelugar. Eles apontaram a importância cultural e social na vida da criança o seu acesso ao universo escolar e, especialmente, a sua interação com o novo, no que se relaciona ao iniciar o ensino fundamental, como uma forma de transformação/evolução do aprendizado escolar. Também citaram que o cotidiano escolar é um momento de construção, evolução/revolução, desenvolvimento e crescimento das crianças, e que trata-se, ainda, de um tempo de curiosidades, medos e incertezas que precisam ser refletidas, debatidas e valorizadas pelos professores.

Na DM de Silva (2018) foi dialogado sobre o fato de que cada sujeito tem um modo peculiar no que se relaciona a vivenciar as rupturas e prosseguimentos. Isso demonstra que embora seja um momento complexo, o entrelugar é vivenciado de forma diferente por cada criança. Se pontua, ainda, que no período do entrelugar ocorre um misto de vivências e transformações entre as crianças, que se misturam com a diferença das etapas, dos professores, dos gestores e do próprio sistema de alfabetização.

Essa compreensão de que existe diferença entre as crianças, em sua vivência e aprendizado no entrelugar, traz ainda mais presente a complexidade desse período e a importância das práticas pedagógicas utilizadas nas duas etapas, ou seja, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. A harmonia dessas duas etapas, especialmente, é o que possibilita a garantia do aprendizado prazeroso e significativo das crianças, sendo a prática pedagógica educativa essencial em cada fase.

A DM de Mota (2021) apresenta como linha de análise, reflexão e discussão a interferência do ensino remoto emergencial na perspectiva de aprendizagem das crianças no período do entrelugar. Afirma a pesquisadora, que dentre os desafios observados nessa modalidade de ensino remoto, alguns pontos como a falta de planejamento dos professores para a realização de suas práticas pedagógicas alfabetizadoras e a complexa relação professor/criança frente ao distanciamento social e à necessidade de

articulação para novas formas de ensinar a aprender, são elementos que precisam ser citados e amplamente discutidos de forma que seja possível qualificar o aprendizado das crianças, mesmo com limitações no acesso ao conteúdo escolar e distanciamento dos professores.

No estudo (DM) de Mota (2021), a pesquisadora descreve o fato de que as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem escolar, não previstas e tendo que ser realizadas de forma rápida e, nem sempre, estruturada, geraram desafios para todos no âmbito do contexto educacional. No entanto, aos professores alfabetizadores esse foi um desafio ainda mais instigante, devido à fragilidade da preparação para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e, também, à falta de tempo para que essa transição tecnológica fosse realizada com qualidade e harmonização desses instrumentos e as práticas pedagógicas. Tais fatos levaram os professores a uma reflexão nas estratégias utilizadas em seu cotidiano, antes e depois do período pandêmico e, também, o autoconhecimento e autoavaliação acerca de seu despreparo formativo para atuação no isolamento social.

Os estudos analisados trouxeram relevantes contextos sobre o processo de ensinar e aprender a partir do uso das tecnologias nas práticas cotidianas e, ainda, os fragmentos de experiências e discussões sobre a adaptação das escolas para o ensinar e o aprender durante o período da pandemia, considerando as lacunas no conhecimento tecnológico dos professores. A fragilidade no acesso às tecnologias, pelas crianças, no contexto do distanciamento social originado no momento pandêmico, evidenciou a fragilidade social dos infantes, relacionada aos seus familiares e às escolas públicas.

Segundo o AC de Motta (2011), quando nos primeiros anos do ensino fundamental existe uma continuidade das práticas educativas realizadas na educação infantil, existe a possibilidade de melhores resultados para o aprendizado das crianças, independentemente da faixa etária. O estudo considera que a escola é que deve atuar de forma a se adaptar às crianças, sendo a proposta pedagógica o principal instrumento para a facilitação desse processo de travessia e de continuidade do aprendizado.

Nesse ponto, se apresenta um importante aspecto considerando que não apenas os professores, mas também todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis por construir e garantir um ambiente favorável para as crianças no entrelugar, além de gerar a continuidade do aprendizado da criança em um ambiente positivo para que essa criança possa se sentir segura e feliz em participar ativamente do seu processo de aprendizagem. É necessário considerar que essa qualidade do entrelugar ocorre quando a passagem da educação infantil para o ensino fundamental é realizada de forma harmoniosa e contínua, no que se relaciona à prática pedagógica e a relação professores/aluno e o uso de uma linguagem entendida e segura para a criança.

Em seu estudo, Martins e Facci (2016) asseguram que essa passagem entre a educação infantil e o ensino fundamental não deve ser brusca e, ainda, que a continuidade do processo de aprendizado da criança depende do contexto estrutural do ensino fundamental, sendo que esse ambiente é diferente da educação infantil em todo o Brasil. Assim, avaliam que a etapa inicial do ensino básico se torna mais complexa pelo distanciamento entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Como bem analisam Martins e Arce (2010), a educação básica no Brasil precisa de uma melhor articulação entre as etapas de ensino, ou seja, são necessárias articulações entre a educação infantil e o ensino fundamental, bem como entre o ensino fundamental e o ensino médio, pois o que se observa é uma fragmentação do trabalho pedagógico e do conteúdo, o que gera bloqueios nos alunos em cada um dos momentos transitórios.

Infelizmente, esse processo de desarticulação entre uma etapa da educação escolar e a outra, no Brasil, contempla uma fragilidade que afeta diretamente o aprendizado dos alunos e, também, atua de forma negativa na prática pedagógica dos professores, constituindo uma transição abrupta e descontinuada.

Na análise de Martins e Facci (2016), a criança precisa se apropriar dos conhecimentos científicos e cotidianos construídos e reconstruídos no decorrer da história da humanidade, mas isso somente ocorre se existir um espaço com condições favoráveis para concretizar o aprendizado. Por isso, é

necessário que todas as escolas possam oferecer aos alunos professores reflexivos e engajados, com olhar sensível e humanizado sobre o ser criança e com uma construção curricular articulada, por meio das múltiplas linguagens conhecidas pelas crianças.

### **Considerações finais**

As características do entrelugar vêm despertando interesses nas discussões acadêmicas, especialmente na última década, tendo em vista a importância em compreender as nuances desse período escolar, presentes na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, pois, quando essa etapa transitória não é preparada para as crianças, acaba por influenciar negativamente no aprendizado.

Em resposta ao objetivo traçado neste artigo, concluiu-se que dentre os aspectos que geram a desmotivação das crianças para o aprendizado escolar estão: a entrada das crianças com apenas seis anos de idade para o ensino fundamental; a falta de continuidade no processo de aprendizado; as práticas pedagógicas no ensino fundamental, que são distanciadas do brincar, dos brinquedos, das interações e da ludicidade enquanto linguagem reconhecida pelas crianças; a transição abrupta e desarmoniosa entre uma etapa e outra; a base curricular do ensino fundamental; o processo de adultização que pode ocorrer no ensino básico; e a falta de compreensão das escolas acerca da importância de ocorrer uma passagem tranquila e harmoniosa entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A partir dos analisados, foi possível observar a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem no período do entrelugar, bem como, foi observada a fragilidade do saber docente para a dinamização de suas práticas pedagógicas a partir do uso das TICs durante o isolamento social. Considera-se, assim, a existência de lacunas na formação dos professores para o uso amplo de tais recursos no cotidiano e processos de ensino e de aprendizagens escolar.

Concluiu-se, portanto, que o entrelugar contempla um momento de transição e transformação da criança para o aluno e esse período deve ser

adequado para que as crianças não vivenciem medos, dores e sofrimentos que possam gerar influências em seu aprendizado. Por fim, o que se sugere neste artigo é que novos estudos com dados primários e secundários sejam realizados, discutindo inclusive os aspectos que envolvem o entrelugar neste momento de pós-pandemia da Covid-19 e a necessidade do uso de tecnologias digitais.

## Referências

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. de. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Scielo Preprints**, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3851/7208>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BARBOZA, G. de M. **Agora, acabou a brincadeira! A transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3249923](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3249923). Acesso em: 03 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

CAMARGO, G. B. **A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança**. 2020. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/1884/66490>. Acesso em: 03 dez. 2021.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Da educação infantil para o ensino fundamental: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças. **EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO**. PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22478\\_11003.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22478_11003.pdf). Acesso em: 05 dez. 2021.

FONSECA, J. R. da; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia

de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 2-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/34333/27615>. Acesso em: 20 jul. 2022.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições da Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 73-88, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5346>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2010.

MOTA, A. S. **Alfabetização e heterogeneidade: o desafio de considerar os diversos saberes sobre a escrita no ensino remoto emergencial**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35595/1/Adriana%20Sandes%20Mota.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MOTTA, F. M. N. De crianças e alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG\\_e5b27f9cd7f1eb0ddd378c72cbea7fa0](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_e5b27f9cd7f1eb0ddd378c72cbea7fa0). Acesso em: 03 dez. 2021.

QUEIROZ, N. L. N.; PULINO, L. H. C. Z. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. **Revista Com Censo #13**, v. 5, n. 2, p. 63-71, maio 2018. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/383>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SILVA, M. A. da. “Vai sentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo!”: o lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2., 2012, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em:  
[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_11.01.34.889c98585008823d2c83e6555693a83e.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_11.01.34.889c98585008823d2c83e6555693a83e.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, T. M. da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em:  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES\\_a54b2f97542952f513b836c2ccb96019](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_a54b2f97542952f513b836c2ccb96019). Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, T. M. da; SOUZA, L. R. S. Os entrelugares de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental: currículos de resistência cotidiana. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED: EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISAS: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2019. Disponível em:  
[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_0\\_10..](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_10..) Acesso em: 07 dez. 2021.

XAVIER, A. J. B.; SEFFNER, F. Adultização nos anos iniciais: uma questão de gênero? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 10., 2016, São Cristóvão. Brasil, **Anais** [...]. Aracaju: Educon, 2016. Disponível em:  
[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8972/4/Adultizacao\\_nos\\_anos\\_iniciais\\_uma\\_questao\\_de\\_genero.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8972/4/Adultizacao_nos_anos_iniciais_uma_questao_de_genero.pdf). Acesso em: 21 maio 2022.

ZANATTA, J.; MARCON, V. I.; MARASCHIN, M. L. M. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPO – Cátedra UNESCO.** PUCPR. 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em:  
<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1204>. Acesso em: 08 dez. 2021.

# **O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O DISCURSO DE LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?**

**Janaina Rossarolla Bando<sup>34</sup>  
Daniel Pulcherio Fensterseifer<sup>35</sup>**

## **Introdução**

Diante do tema proposto, o presente capítulo busca descrever o resultado do levantamento de teses e dissertações acadêmicas nas plataformas de pesquisa da CAPES e da SciELO, demonstrando, assim, o estado do conhecimento e apresentando as discussões que vêm sendo travadas no campo acadêmico acerca do tema: “Percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?”.

Por meio de revisão bibliográfica, análise documental, quantitativa e qualitativa, procura-se identificar a mudança proposta pela reforma do ensino médio quando inseriu as alterações nos itinerários formativos, demonstrando quais são os seus propósitos e como esses debates se deram na contextualização que resultou na publicação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, para ao final, quando da análise do resultado da tese, ser possível aferir qual a percepção dos alunos ingressantes no ensino médio no

---

<sup>34</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. Coordenadora de curso e professora de Administração e Ciências Contábeis nas Faculdades Integradas de Primavera do Leste (UNIC).

<sup>35</sup> Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professor de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen.

ano letivo de 2023 acerca desse discurso de liberdade ou não de escolha atrelada aos itinerários formativos.

Esta pesquisa é integrante da Linha 2 – Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Frederico Westphalen/RS, inserindo-se no âmbito das Políticas Públicas Educacionais e do Direito Educativo. O *corpus* da análise foi constituído a partir de teses e dissertações acadêmicas, que são produções reconhecidas junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. A categorização foi feita por fontes bibliográficas na CAPES e na SciELO. A primeira escolhida, CAPES, por se tratar do banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo, e ainda porque os trabalhos constituidores desse banco são advindos de programas legitimados pela comunidade acadêmica e científica da área. Já a segunda, SciELO, foi escolhida porque contempla trabalhos resultantes de eventos da comunidade acadêmica e científica, trazendo consigo o que se tem de mais atual em publicações, devido ao fato de sua plataforma ser atualizada quase que diariamente, enquanto a outra plataforma tem atualização anual, o sendo em meados do mês de março de cada ano. Ademais, a plataforma da SciELO traz ainda temas emergentes, que na maioria das vezes, reflete o pensamento da comunidade acadêmica mais recente (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

O recorte limita-se ao lapso temporal dos últimos cinco anos, justificando-se a delimitação no fato de que a lei que culminou na efetivação da reforma proposta para o Novo Ensino Médio foi publicada no ano de 2017, exigindo sua implementação até o término do presente ano, qual seja, de 2022, iniciando sua vigência obrigatória a partir do ano letivo de 2023.

Nesse interim, é analisada a reforma proposta pela Lei nº 13.415, através da alteração da redação do artigo 36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o qual trouxe em seus incisos a inclusão dos itinerários formativos propostos para serem concebidos como “opções” aos ingressantes no ensino médio a partir do ano de 2023. Mas de fato haverão essas opções? Ou seria um falso discurso de liberdade de escolha?

Os debates partem da construção de conceitos indispensáveis à compreensão do estado do conhecimento, percorrendo a reforma do ensino médio, passando pelas críticas ao modo como foram debatidas as alterações da reforma no tocante a oferta e escolha dos itinerários formativos, ou até mesmo pela ausência de discussões específicas sobre o tema. A discussão também está acerca do impacto descarregado sobre os alunos que apesar de contarem, em média, com apenas 15 anos de idade, deverão ser emancipados o suficiente para escolher dentre as ofertas dos itinerários formativos existentes na sua escola, definindo, assim, currículos que irão seguir e que podem vir a influenciar diretamente na escolha da carreira profissional.

Dessa maneira, para análise dos textos encontrados e do tema de pesquisa do presente capítulo que foi construído a partir de um estado do conhecimento nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da plataforma de pesquisa de periódicos científicos da SciELO, o caminho metodológico escolhido para este estudo foi de revisão bibliográfica, com utilização do método dedutivo e análise na forma qualitativa.

Os trabalhos se deram a partir da escolha do tema e sua delimitação. Na sequência, foram estruturados os primeiros rascunhos da problemática, justificativa, objetivos geral e específicos. Esses elementos que irão compor o pré-projeto de tese são indispensáveis para o início das pesquisas do estado do conhecimento.

Assim, de posse dos elementos do pré-projeto, utilizou-se das bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da plataforma de pesquisa de periódicos científicos da SciELO para elaborar o estado do conhecimento, buscando por dados secundários, quais sejam, pesquisas no âmbito científico da grande área das Ciências Humanas – Educação, que tenham sido publicadas e estejam com acesso disponível, cujos temas contêm os refinadores buscados dentro do título com temas próximos ao desta pesquisa.

Para dar corpus à pesquisa, se construiu o estado do conhecimento a partir do seguinte plano de trabalho:

**Quadro 1 – Caminho metodológico percorrido**

<b>Estado do conhecimento</b>	<b>Etapa</b>	<b>Ação realizada</b>
	1	Escolha dos refinadores para a pesquisa: “reforma do ensino médio” e “Itinerários formativos”.
	2	Pesquisa com os refinadores nas plataformas da CAPES e da SciELO.
	3	Levantamento de estudos entre 2017 e 2022 e descarte de estudos anterior a 2017.
	4	Leitura dos resumos, introdução e considerações finais dos estudos coletados.
	5	Descarte dos estudos que embora no título trouxessem de forma explícita os refinadores pesquisados, não apresentavam conteúdo relevante para a utilização deste artigo.
	6	Leitura das 16 pesquisas científicas selecionadas conforme critérios acima descritos, tendo sido efetuado fichamento dos trabalhos. Na base SciELO: total de sete artigos científicos. Na base CAPES: total de nove trabalhos, sendo uma tese de doutorado e oito dissertações de mestrado.
	7	Organização e estruturação do estado do conhecimento com apresentação de quadro contendo: ano de publicação, nome do pesquisador, tipo de estudo, título do trabalho e local de publicação (evento/revista/universidade).
	8	Análise do tema “Percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?”, realizado a partir dos resultados das pesquisas e análise documental.
	9	Elaboração do capítulo.
10	Revisão pelo orientador.	

Fonte: Pesquisa (2022).

Marconi e Lakatos (2013) afirmam que no uso da metodologia da pesquisa por revisão bibliográfica, devem ser analisados elementos que abrangem as ações executadas em cada uma das etapas, advertindo o pesquisador que as investigações com dados secundários, aquelas que partem do estado do conhecimento em estudos já realizados, é um dos mais importantes meios de construção de pesquisas científicas. Acrescentam ainda que há um segundo elemento que deve ser considerado pelo pesquisador que é o de incluir na sua pesquisa trabalhos que tenham sido realizados por estudiosos brasileiros, com intuito de alavancar as pesquisas nacionais e trazer aos leitores uma pequena amostra no cenário da reforma do ensino médio no país.

A análise realizada nesta pesquisa foi do tipo qualitativa, tendo sido realizada uma busca nas plataformas de Catálogo de Teses e Dissertações da

CAPES e Periódicos Científicos da SciELO pelos refinadores “reforma do ensino médio” *AND* “itinerários formativos”, sendo na sequência efetuada a análise de conteúdo, através de leitura dos trabalhos selecionados, buscando-se compreender o objeto delimitado em cada pesquisa, o contexto em que foram produzidas e as justificativas arguidas pelos pesquisadores.

Lastreado nessa análise, iniciou-se a construção do texto cujo corpus deu vida a este artigo. Destaca-se a relevância de avaliar o contexto histórico e o lapso temporal de cada artigo científico pesquisado, uma vez que a reforma partiu de discussões e evoluiu até chegar na promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Por fim, ressalta-se que partindo da hipótese genérica, a pesquisa valeu-se do método dedutivo para poder chegar a uma consideração final da qual a reforma proposta para o ensino médio encontra lugar para construir itinerários formativos que auxiliem os estudantes na escolha das grandes áreas, que é, ou pelo menos deveria ser, realizada ao ingressarem no ensino médio no ano letivo de 2023.

## **Desenvolvimento**

Os estudos se delimitam na análise da reforma proposta pelo Governo Federal que instituiu uma reestruturação do currículo na etapa do ensino médio, em que se tem como principal legislação a Lei nº 13.415, a qual tem por objetivo estabelecer alterações para o denominado “Novo Ensino Médio”, além de criar uma política de fomento destinada às escolas em tempo integral.

Nesse contexto, o tema desta pesquisa é a “Percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação? ”.

O objeto deste estudo debruça-se sobre o novo ensino médio, especificamente na alteração da redação do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o qual autoriza, a partir da oferta de itinerários formativos, aumentar a carga horária dessa etapa para o total de 3.000

horas até final do ano de 2022, buscando, com isso, possibilitar um alinhamento dos objetivos de aprendizagem do ensino médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a execução deste estudo, inicialmente é preciso definir conceitos importantes à pesquisa e principalmente contextualizar o tema para que seja possível ao leitor compreender o objeto da tese.

Assim, parte-se da estrutura do sistema de ensino no Brasil, o qual, por competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da LDB em seu artigo 21, dividiu a educação escolar em níveis distintos, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. O ensino médio, objeto deste estudo, é então a etapa situada logo após o ensino fundamental, com duração mínima de três anos, contendo a obrigatoriedade de possibilitar aos jovens a continuidade dos estudos na etapa seguinte que é a do ensino superior.

A LDB é datada de 1996, e de lá para cá já ocorreram diversas alterações nessa legislação, buscando sempre abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, consoante exposto no artigo 1º, da LDB/1996.

Nesse sentido, o MEC publicou, em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415, alterando regras da LDB, dentre essas, encontra-se nova redação dada ao artigo 36 da LDB, que é objeto deste estudo. A escolha desse artigo em específico não foi por acaso, mas sim se justifica pelo fato de que é exatamente nele que os itinerários formativos foram inseridos, dentro dessa alteração popularmente conhecida por “Reforma do Ensino Médio” no Brasil. Mas do que se trata essa reforma? Quais são as mudanças? Qual/Quais são os propósitos?

De acordo com a Lei nº 13.415, houve uma mudança na estrutura do ensino médio, na qual se determinou a ampliação do tempo mínimo dos adolescentes nas escolas, o que antes eram de 800 horas, passou para 1.000 horas anuais, que devem ser implementadas até o ano de 2022.

Além disso, foi estabelecida ainda uma nova organização curricular, considerada pelos redatores da lei como mais flexível, por compreender que contemplará a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes opções de escolhas aos jovens estudantes através dos itinerários formativos. Esses itinerários formativos têm como meta possibilitar o ensino nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Nos termos do artigo 36 da LDB, os itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, foram divididos grandes áreas, sendo: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional.

No tocante à organização das áreas de que trata o caput do artigo 36 da LDB e das respectivas competências e habilidades, a legislação estabelece que serão realizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, e que poderá ser composto ainda um itinerário formativo integrado, o qual resultará da junção de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput do artigo 36 da LDB.

Ademais, acrescentem-se ainda que caberá aos sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede de ensino, possibilitar ao aluno conculinte do ensino médio cursar mais de um itinerário formativo, à sua escolha.

Denota-se a presença gerencialista na construção dos critérios dos sistemas de ensino ao constatar-se uma preocupação destacada com a oferta de formação do itinerário voltado para o mercado de trabalho, tal qual, o itinerário de formação técnica e profissional. A escolha por esse caminho deverá propiciar a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, possibilitar concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho e ofertar formações experimentais.

Cumprе destacar que a lei faculta aos sistemas de ensino o reconhecimento de competências e firmação de convênios com instituições

de educação a distância com notório reconhecimento, mediante comprovação regulada na redação da lei.

Por fim, e impactando diretamente no objeto de pesquisa, determina a reforma legal que cumpre às escolas o papel de orientação dos alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas nos itinerários formativos.

O trabalho será conduzido por diversas questões norteadoras. Dentre elas, destacam-se: Como as escolas prepararam os alunos para cumprir essa atribuição demasiadamente importante? Os alunos receberam a orientação necessária para compreenderem as mudanças propostas na reforma do ensino médio? Quais itinerários formativos foram ofertados? A escolha dos itinerários se deu dentre várias opções conforme exemplifica a lei? Ou haviam somente uma/algumas opções? Foram de fato escolhas ou limitações ao exercício da liberdade? Como se deram as escolhas dos itinerários formativos? Quais foram as percepções desses alunos sobre essa liberdade de escolha?

A mudança proposta pela reforma do ensino médio quer nos deixar transparecer que tem como objetivo garantir a todos os jovens uma oferta de educação de qualidade, através da qual se busca aproximar as escolas da realidade desses estudantes, considerando, sobretudo, as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Clarice Nunes, referenciando Anísio Teixeira (2010, p, 104), propõe importante reflexão acerca do que teria inspirado essa “reforma”. Afirma que no século XIX a educação escolar assumira dois nítidos aspectos, o de educação popular mínima para todos e de educação pós-primária para alguns, e esses seriam os poucos que faziam parte das classes sociais mais abastadas. Isso não é diferente do que se tem no Brasil nos tempos atuais, já que continuam avançando nos estudos, quase que de forma massiva, aqueles jovens que, detentores de condições financeiras mais abastadas, concluem o ensino médio e ingressam no ensino superior, enquanto os demais, parte expressiva da população, sequer ingressa no ensino médio, e quando isso ocorre, na maioria da vezes abandona o curso, nunca mais retornando, seja por motivos pessoais, familiares, ou até mesmo por

necessidade em que é preciso ingressar no mercado de trabalho informal para auxiliar nas finanças da família.

Por conta da concepção de que os estudantes das classes abastadas e semiabastadas recebiam uma educação que sua “classe” reputava boa e satisfatória, esses sujeitos, das classes diversas dessas, menos favorecidos como se denominavam à época, foram induzidos a julgar que apenas conseguiriam progredir nas classes mais favorecidas e delas vir a participar futuramente se a educação que recebessem no nível do ensino médio fosse a mesma dos outros jovens abastados. Essa reivindicação popular se vem orientando no sentido de se dar acesso a todos às escolas de nível médio e superior, desde então (NUNES, 2010, p. 105).

SILVA *et al.* (2011, p. 185), ao discorrer sobre os currículos em obra organizada sobre a denominação “Alienígenas em sala de aula”, parte do princípio de que o currículo, juntamente com a identidade social, são territórios contestados. Isto porque a Teoria Crítica do Currículo, defendida por teóricos críticos como Foucault (1977), compreende o currículo como uma narrativa que traz implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens sobre o conhecimento, e tem contribuído para aumentar a compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, daí sobre as inúmeras formas pelas quais o currículo está intimamente envolvido com a produção social.

Lopes (2019, p. 66) adverte que a noção de itinerários formativos proposta pelo Governo na reforma do ensino médio não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar, já amplamente discutida por Perrenoud, 1998.

Tido como frutos dos debates acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ocorridos em 2010, os itinerários formativos foram então conceituados como um roteiro de estudos que faria parte de um plano de formação continuada, contendo percursos formativos em que o aluno poderia cursar no interior de processos

regulares de ensino, possibilitando, com isso, a sua qualificação para fins de prosseguimento de estudos (graduação), ou mesmo para o exercício profissional (BRASIL, 2010, p. 20).

Diante disso, nos quer parecer, em primeira análise, que a reforma do ensino médio se propõe exatamente a alterar esse currículo, o fazendo através da inserção dos itinerários formativos estabelecidos nos incisos I a V do artigo 36 da LDB.

E o que se tem em pesquisas de teses, dissertações e periódicos científicos no Brasil acerca do tema delimitado aqui? Para responder esse questionamento foi realizada a busca por fundamentos nas plataformas de pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na de Periódicos Científicos da SciELO, de onde após contato inicial, foram efetuadas as pesquisas para construção do estado de conhecimento.

### **Estado do conhecimento**

Morosini e Fernandes (2014, p. 154-155) reconhecem a importância da escritura na formação do professor/pesquisador e, para além desse fato, para a formação do cidadão, admitindo que o estado do conhecimento é trabalhado como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

O estado do conhecimento para pesquisa da tese, procurou então identificar, registrar e categorizar os resultados obtidos em pesquisa bibliográfica em referencial teórico na base de dados das plataformas de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Periódicos Científicos da SciELO na data de 21 de março de 2022, utilizando-se os refinadores “reforma do ensino médio” AND “itinerários formativos”, cuja pesquisa limitou-se ao uso dos refinadores no título dos documentos que constam na base do acervo digital.

## O estado do conhecimento na base CAPES

A pesquisa foi iniciada a partir da base de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a qual, além dos refinadores “reforma do ensino médio” AND “itinerários formativos”, utilizou os seguintes refinadores:

**Quadro 2 – CAPES – Filtros da pesquisa**

Item de pesquisa	Filtro selecionado
Tipo	Mestrado/Doutorado
Ano	2017 a 2021
Grande Área Conhecimento	Ciências Humanas
Área Conhecimento	Educação
Área Avaliação	Educação
Área Concentração	Educação, Educacao
Nome Programa	Educação

Fonte: Pesquisa (2022).

Do uso dos refinadores de pesquisa acima, resultaram em nove trabalhos coletados e assim discriminados:

**Quadro 3 – CAPES - Publicações selecionadas**

Ano de Publicação	Nome do Pesquisador	Tipo de Estudo	Título do Trabalho	Evento/Revista/Universidade
2018	José Romero Machado Gontijo	Dissertação	REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, FORMATIVOS, LEGAIS E PERSPECTIVAS.	Universidade de Uberaba
2019	Angela Both Chagas	Dissertação	OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: Projetos em disputa.	Universidade Federal do Rio Grande Sul
2019	Vinicius Renan Rigolin Vicente	Dissertação	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 13.415/2017.	Universidade Estadual de Maringá
2019	Francely	Dissertação	A reforma do Ensino Médio	Universidade

	Priscila Silva		no Governo Michel Temer (2016- 2018).	Federal de Minas Gerais
2019	Lurvin Gabriela Tercero	Dissertação	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2020	Janiara de Lima Medeiros	Dissertação	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO Estudo crítico da lei nº 13.415/2017.	Universidade Federal Fluminense
2021	Daniel Marques dos Santos	Dissertação	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais.	Universidade Federal de Minas Gerais
2021	Antonio Perci Bueno de Moraes	Dissertação	A REFORMA EDUCACIONAL DE 2017: LIBERDADE DE ESCOLHA POR ITINERÁRIOS OU RENÚNCIA AO CONHECIMENTO.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2021	Silvia Eliane de Oliveira Basso	Tese	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA EDUCACIONAL, TECNOLOGIA E A ESSÊNCIA HUMANA DO TRABALHO EM GRAMSCI.	Universidade Estadual de Maringá

Fonte: Pesquisa (2022).

Com os refinadores “reforma do ensino médio” *AND* “itinerários formativos”, a pesquisa retornou nove trabalhos, sendo oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Apesar do uso do refinador do lapso temporal de 2017 a 2022, a pesquisa retornou ocorrências de publicações entre os anos de 2018 e 2021.

Para Gontijo (2018, p. 7), a pesquisa trouxe contribuições importantes à literatura sobre a temática, apontando que o currículo proposto na reforma traz conteúdo da BNCC e itinerários formativos eletivos, de acordo com a oferta feita pelo estabelecimento escolar, sobretudo, valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual e da formação cidadã. Nesse sentido, adverte que há críticas, de que, apesar de ser vantajoso ao discente opinar os itinerários para seguir os estudos, por outro lado, a oferta dos itinerários

acabará sendo de escolha dos sistemas de ensino não representativos dos interesses do discente.

Por conta disso, alerta que se observará uma retomada da visão reducionista no itinerário formativo “formação técnica e profissional” como opção dual dentro do Ensino Médio. Por fim, afirma que é necessária a Reforma no Ensino, isso é fato, porém não valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual, bem como a formação cidadã (CONTIJO, 2018, p. 19).

Chagas (2019, p. 13), em brilhante reflexão, destaca que em 22 de setembro de 2016 o governo federal apresentou uma Medida Provisória (MP 746/2016), atual Lei nº 13.415/2017, para a reestruturação do ensino médio nas escolas públicas e privadas brasileiras, e que a justificativa para tamanha pressa sem discussão prévia com muitos dos atores da política foi a necessidade de um currículo mais atraente e alinhado às vocações dos jovens; e a solução seria a definição de cinco itinerários formativos para escolha dos estudantes. No entanto, as redes de ensino não precisarão oferecer todas as opções, o que reforça o entendimento de que a liberdade de escolha que impulsiona a reforma não se converte em direito assegurado ao estudante.

A liberdade de negar o direito é tida como discurso da flexibilidade que precariza. Isso porque a análise da Lei aponta alguns elementos que são importantes para refletir sobre a garantia do direito: o primeiro deles é que as escolas e as redes de ensino não serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos; além disso, seu texto induz ao estreitamento curricular, sob a designação de flexibilização das áreas e disciplinas. Assim, o ensino médio passa de um “tronco comum” – com 13 disciplinas divididas em quatro áreas do conhecimento definidas nas DCNEM de 2012 (línguas, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) – a ter apenas dois componentes curriculares obrigatórios durante os três anos: português e matemática (CHAGAS, 2019, p. 46).

Vicente (2019, p. 17-18) afirma que ao determinar a estrutura do ensino médio por áreas de conhecimentos e profissionalização, concretiza-se a descentralização e limita o direito, pois ao estabelecer esse novo formato, o

estudante do ensino médio terá que escolher um itinerário formativo e, por consequência, não acessará as informações produzidas pelas outras áreas que produzem ciência. Destaca ainda que, desse modo, a política da reforma possui sentido oposto em relação ao que versa a atual LDB, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, II, III, BRASIL,1996), porque ao determinar itinerários formativos ao longo do ensino médio, o aluno terá que escolher uma área de conhecimento para cursar e conseqüentemente estará restrito de outras aprendizagens e concepções que serão ofertadas nos demais itinerários formativos. Assim, determinar itinerários formativos de forma precoce, pode levar parte dos jovens ao final do ensino médio a passarem por um drama pela escolha compulsória ou precipitada.

Para Silva (2019, p. 34) o Banco Mundial, nas últimas décadas, propõe estudos de tendências na reforma do currículo do ensino médio nos países mais desenvolvidos e em muitos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, sob o argumento de evitar o agrupamento de estudantes de acordo com seu nível de habilidades por meio de itinerários e seções (o que tende a melhorar o desempenho de estudantes de melhor rendimento em detrimento dos de menor rendimento) para promover a equidade e o desenvolvimento do capital humano.

Os propositores da reforma defendem que o princípio da flexibilidade contido nesses itinerários busca atender aos projetos de vida dos jovens. Acrescenta-se que, segundo a análise de Kuenzer (2017), trata-se de ter uma organização curricular que obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da carga horária também proposta (SILVA, 2019, p. 90). Por fim, resta incontroverso a posição crítica do autor no sentido de que se trata de uma reforma que retira direitos dos jovens a uma educação geral, por entender que limita a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos, ao restringir o ensino médio público a um instrumento voltado para formar os estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário. Conclui-se, assim, que essa reforma não inova, só remete à velha dualidade

do ensino médio brasileiro, em que os mais privilegiados têm acesso à educação superior e os filhos dos trabalhadores a uma profissionalização precoce e com poucas possibilidades de continuidade.

De todos os trabalhos analisados, o de Reyes (2019), é o que encontra maior relação com a proposta desta pesquisadora, uma vez que o tema “A reforma do ensino médio: O que pensam os estudantes secundaristas da escola estadual Augusto Duprat, da cidade do Rio Grande, RS”, investigou as percepções dos estudantes do ensino médio da referida escola sobre as mudanças que vão ocorrer nessa etapa do ensino a partir da reforma do ensino médio em curso no Brasil.

Reyes (2019, p. 22) lastreia seus argumentos no nível das intenções declaradas ou não que se podem encontrar em textos e análises de documentos oficiais, de discursos políticos ou de ensaios. A título de exemplo, traz como intenção declarada que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com 13 disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos 15 anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos (REYES, 2019, p. 23). A flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclui a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular. A oferta de um ensino médio atrativo proporciona a liberdade de escolher os itinerários, de acordo com o projeto de vida de cada jovem (REYES, 2019, p. 24). Já como exemplos de intenções não manifestas diretamente, que são demonstradas por diversas ações por parte das instâncias governamentais, cita a excessiva propaganda que basicamente prometia aos jovens um ensino mais atrativo, a oportunidade de escolher “o que quer ser” – quando as escolas não são obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos (REYES, 2019, p. 25). Diante do exposto, fica evidente que esse trabalho será de grande valia para pesquisa desta autora e, por conta disso, será revisitado outras vezes.

A pesquisa de Medeiros (2020), não possui divulgação autorizada, limitando, assim, a análise apenas ao resumo disponível na plataforma Sucupira. Destarte, são analisados os possíveis impactos da Lei nº

13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, no meio educacional e social dos cidadãos do Brasil, apontando suas considerações e críticas sob as lentes do pensamento de Gramsci, especialmente sobre os aspectos que desvelam o tecnicismo por trás da reforma do ensino médio no país.

Santos (2021, p. 111), foca nas possíveis dificuldades de os estudantes poderem escolher os itinerários formativos, e na desresponsabilização do Estado na oferta de uma educação gratuita e de qualidade, já que deixa a cargo dos sistemas de ensino ofertar pelo menos um dos itinerários formativos elencados no artigo 36 da LDB. O pesquisador adverte que sugerir a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio contribui para restringir ainda mais as estreitas possibilidades da maioria dos estudantes secundaristas das escolas públicas brasileiras. Isso se manifesta de forma contrária ao que o governo propagandeava, uma imagem de estabelecimento de um currículo estimulante, alinhado aos anseios dos jovens, capaz de preparar para o mercado de trabalho, inclusive, com aulas teóricas e práticas em que a flexibilidade, por meio dos itinerários formativos, garantiria uma formação com maior liberdade de escolha pelos estudantes de acordo com seus projetos de vida (SANTOS, 2021, p. 115).

Para Moraes (2021, p. 13), a questão que deve ser norteadora é se a escolha por itinerários é de fato liberdade de escolha, ou seria uma renúncia ao conhecimento. Expôs como objeto de pesquisa a análise da reforma do ensino médio de 2017, buscando responder à questão sobre se os itinerários formativos constituem-se numa proposta inovadora, ou se se possuem heranças das reformas do ensino secundário propedêutico de Francisco Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942), indagando se a reforma de 2017 contribui para a ampliação das possibilidades dos estudantes realizarem escolhas sobre seus próprios processos de escolarização ou se as restringe impondo uma formação para a empregabilidade, independentemente do itinerário escolhido. O estudo destaca que a nova reforma do ensino médio implantou itinerários formativos para responder a um perfil de trabalhador requisitado pelo capital, totalmente diferente

daquele requerido nas décadas de 1930 e 1940. Atualmente, o mundo do trabalho requer um trabalhador multifuncional e polivalente com competências diversas para poder transitar entre diferentes empregos durante sua trajetória de trabalho (MORAES, 2021, p. 15). De acordo com a justificativa da reforma elaborada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, os jovens pobres não veem sentido na escola. Ele alega que além de um currículo extenso, as escolas não dialogam com o mundo da produção nem com os estudantes (MORAES, 2021, p. 94). O dispositivo legal que cria os itinerários, Lei nº 13.415/2017 não estabelece quantos desses cada unidade escolar deverá oferecer, mas sim um mínimo de um, pelo menos. O CNE/CEB nº 3/2018 no artigo 12, parágrafo 8º indica que a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino. Dessa maneira, um estudante que optar por um determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área, levando a uma conclusão precária do ensino médio (MORAES, 2021, p. 95-96). A reforma de 2017 não só limita aquilo que se pode aprender, como reduz a cinco itinerários (MORAES, 2021, p. 97). Os defensores da reforma afirmam que ela estaria tornando o ensino médio mais atrativo, por oferecer aos alunos maior possibilidade de escolhas, mas, ao analisar a BNCC e a resolução nº 3, observa-se que nesse rearranjo do ensino médio haverá escolha precoce de um caminho profissional a ser seguido. Tais escolhas se dão dentro de um conjunto que lhes é possível, lhes impõe renúncia aos conteúdos dos itinerários não escolhidos e os torna responsáveis, solitários pelos sucessos e fracassos futuros e, conseqüentemente, por sua localização na assim chamada hierarquia social, a partir da ideia de liberdade de escolha. É sabida, no entanto, a situação em que nossa educação se encontra, e a realidade e a legislação corroboram a limitação do oferecimento dos itinerários, eventualmente (MORAES, 2021, p. 110).

A temática guarda relação direta com o tema a ser pesquisado na tese, principalmente no que tange a escolha dos itinerários formativos e a percepção dos alunos acerca dessa escolha, se de fato é uma escolha em liberdade ou um impedimento de direito, ou até mesmo uma renúncia ao conhecimento.

Basso (2021, p. 134-135), traz à discussão os embates acerca do pragmatismo e do reformismo educacional, advertindo que se mostra uma sonora recuperação de pressupostos das décadas de 1970 e 1990. Afirma que se pode objetar que essa recuperação está agora mais consistente pela aplicabilidade dos itinerários formativos. Mas o que os especialistas apontam é que, na verdade, temos uma nova contenção de jovens para o ensino superior, que somado ao fatiamento da educação geral em cinco itinerários, retira do jovem tanto uma formação sólida quanto a possibilidade de continuar estudando. Repetindo os termos trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, a nova redação das Diretrizes (RESOLUÇÃO CNE/CEP, nº 1, de 05/01/2021) acrescenta como princípio: “a articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (BASSO, 2021, p. 142), novamente, na velha retórica da formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, é encerrada a análise da seleção de trabalhos que resultaram da pesquisa junto à plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a próxima etapa consiste em analisar os trabalhos coletados e selecionados na base de dados da plataforma de periódicos científicos da SciELO.

### **O estado do conhecimento na base SciELO**

Das buscas na base de dados da plataforma de periódicos científicos da SciELO, resultaram sete artigos científicos. Os trabalhos foram coletados, analisados e selecionados, com utilização dos refinadores “reforma do ensino médio” *AND* “itinerários formativos”, e também os que seguem:

**Quadro 4 – SciELO – Filtros da pesquisa**

<b>Item de pesquisa</b>	<b>Filtro selecionado</b>
Coleções	Brasil
Periódicos	Todos

Idiomas	Todos
Ano de publicação	2017 a 2022
SciELO áreas temáticas	Ciências Humanas
Tipo de publicação	Citáveis e não citáveis
WoS áreas temáticas	Todos
Tipo de literatura	Todos

Fonte: Pesquisa (2022).

Do uso dos filtros de pesquisa acima, resultaram em sete artigos científicos coletados, dos quais, seis trouxeram em seu título o refinadores “reforma do ensino médio” e um trouxe em seu título o refinador “itinerários formativos”, os quais foram assim discriminados:

**Quadro 5** – SciELO – Publicações selecionadas

Ano de Publicação	Nome do Pesquisador	Tipo de Estudo	Filtro	Título do Trabalho	Evento/Revista/Universidade
2017	Celso João Ferreti & Monica Ribeiro da Silva	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia.	Educação & sociedade
2018	Marcelo Lima, Samanta Lopes Maciel	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.	Revista brasileira de educação
2018	Geraldo Leão	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?	Educação em revista
2018	Celso João Ferretti	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	Estudos avançados
2019	Ana Paula Corti	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017.	Educação em revista
2019	Roberto Rafael Dias da Silva	Artigo científico	“itinerários formativos”	A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.

				para o Ensino Médio no Brasil.	
2020	Eliana Cláudia Navarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Garcia & Eliane Cleide da Silva Czernisz	Artigo científico	“ <i>reforma do ensino médio</i> ”	A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM.	Educação em revista

Fonte: Pesquisa (2022).

Com refinador “reforma do ensino médio” a pesquisa retornou seis artigos científicos publicados entre os anos de 2017 e 2020.

Ferreti e Silva (2017, p. 393), fizeram seus primeiros registros acerca da reforma do ensino médio no contexto da medida provisória 746/2016, discutindo estado, currículo e disputas por hegemonia sobre a alteração advinda do artigo 36 no tocante aos itinerários formativos, asseverando que com vistas a encontrar elementos para situar, naquele contexto político e social do país, as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio, e por considerar, a partir do conceito de Estado ampliado de Gramsci, que nesse processo a sociedade civil se manifestaria, optaram por examinar o conjunto de audiências públicas realizadas no Congresso Nacional sobre a matéria. Afirmam que a argumentação crítica com relação às propostas da reforma foi realizada por representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou pessoas ligadas à esfera pública da área da educação, e que o se constatou foi que a questão dos itinerários, da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios (p. 395). Ademais, falta a compreensão de que a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público, citando a manifestação de Iria Brzezinski, representante da Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395).

No ano seguinte, 2018, obteve-se como resultado da pesquisa, três artigos científicos publicados em três revistas distintas: Revista Brasileira de Educação, Educação em Revista e Estudos Avançados.

O primeiro deles, por Lima e Maciel (2018, p. 16), registra como principal e mais relevante modificação sugerida pela medida provisória nº. 746/2016 a que se refere ao artigo 36 da LDB, propondo criar e incluir no ensino médio os itinerários formativos. O texto dá ênfase ao pronunciamento de Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC à época, que afirma que com essa proposta “o estudante [tem a possibilidade] de adquirir dois diplomas em três anos: um do ensino regular e outro do técnico” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 16), trazendo reflexões que possivelmente as escolas públicas não conseguirão ofertar todos os cinco itinerários propostos pelo referido artigo 36 da LDB, em razão de limitações orçamentárias e de pessoal disponível. A discussão é acrescentada ao fato de que apenas um percentual muito pequeno, em torno de 15,7% dos municípios, têm condições de ofertar os cinco itinerários formativos, o que demonstraria a falácia propagada pelo governo de que os jovens poderão escolher o itinerário que quiserem cursar, quando na verdade serão obrigados a estudar o que o município em que residem tiver condições de ofertar. Nesse caso, adverte outra questão que é ainda mais alarmante, já que se corre o risco de que “na periferia [o aluno] só tenha a opção de fazer o profissionalizante” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 16-17). Conclui que isso é “da lógica da economicidade”, já que será o sistema de ensino que vai decidir acerca da escolha dos itinerários formativos a serem ofertados, poderá, então, fazê-lo de acordo com aquela área em que possuir mais professores, desresponsabilizando-se, assim, com o problema da falta de docentes em outras áreas (LIMA; MACIEL, 2018, p. 19).

Leão (2018, p. 8), ao tratar dos itinerários formativos, manifesta sua indignação por entender que se trata de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o ensino médio, que se projetam no pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de

ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida. O fato de que os cinco diferentes percursos formativos deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, acaba por tornar impossível a mudança de percurso, agravando-se pelo fato de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos. Isso torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre o assunto.

É sobre essa flexibilização da oferta para os sistemas de ensino que se travam os embates políticos, já que claramente visam atender à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, adverte Leão (2018, p. 8), para os jovens estudantes, ao optar-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento, corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio, estreitando-se as possibilidades. Novamente se vê o retrocesso às concepções reducionistas da formação de nível médio.

Leão (2018 p. 20) conclui que a atual proposta parece ser herdeira dos impasses e dilemas que marcam a trajetória do ensino médio brasileiro. Um ensino médio que nasce e permanece desigual, com uma “configuração dual”, seletiva e segmentada. Dual em termos da formação oferecida e também do ponto de vista das condições de funcionamento. Uma escola distante da realidade sociocultural de nosso tempo, incapaz de dialogar com os “jovens concretos” do ponto de vista dos conhecimentos que aborda e da sua didática. E como consequência, uma escola onde construir o sentido para estudar é cada vez mais difícil para os jovens estudantes das camadas populares.

Ferretti (2018, p. 28), chama atenção para um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que se diferencia dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de limitação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário

formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Quanto à escolha entre os itinerários pelos jovens, a única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa (FERRETTI, 2018, p. 29).

Corti (2019, p. 10), discute os pontos em comum que mais chamam a atenção na análise da reforma, que são a centralidade das áreas de conhecimento no currículo e a opção por itinerários formativos. Destaca que há uma concepção geral de flexibilização curricular, mas o modo como isso ganha concretude em cada uma das propostas apresenta diferenças, das quais destaca três: A Lei 13.415/17 enfatiza a Base Nacional Comum (sem apresentá-la), torna os componentes curriculares secundários e, principalmente, opera numa lógica de redução curricular e de carga horária, enquanto o PL 6.840/13 tinha uma lógica de ampliação de carga horária com a universalização do tempo integral. Adverte que resta claro o caráter

neoliberal da proposta, tal qual evidenciado na Lei 13.415/17, em que a flexibilização é desenhada no sentido de diminuir os gastos públicos com educação.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 4), ao discorrerem sobre os itinerários formativos, esclarecem que o “novo” pretendido encontra-se fundamentado principalmente nas promessas de “valorização do protagonismo juvenil” e na “flexibilidade curricular”, e que a escolha dos itinerários formativos é a promessa e a aposta de que todo estudante, teoricamente, poderá fazer escolhas, conforme seu projeto de vida e de seus horizontes, advertindo que, embora o texto da Lei também afirme que o caminho não é tão direto assim, pois é dependente da definição das redes de ensino. O mecanismo que possibilitaria essa oportunidade se amparava nos itinerários formativos, definidos na Base Nacional Comum Curricular, a qual se encontrava, à época, em versão preliminar.

Assim, destacam que o pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, teria nascido morto na Lei nº 13.415/2017, porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino. E, considerando que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida”. Daí, concluem que não existe qualquer alternativa a não ser a acomodação à disponibilidade de recursos, pelo menos para aqueles que dependem da educação pública, já que a Emenda Constitucional nº 095/2016, proibiu por 20 anos o aumento de qualquer cifra para investimento financeiro em políticas sociais. É nesse contexto que os jovens pertencentes às classes que não puderem arcar com os custos da educação ficarão restritos às opções definidas pelos sistemas de ensino, esvaindo-se então o sonho e a vontade de cada sujeito, que só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros (KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4).

Por fim, com uso do refinador “itinerários formativos” no título, a pesquisa retornou apenas um artigo científico publicado no ano de 2019. Nesse estudo, Silva (2019) usa o termo “percursos formativos” como sinônimo do descritor pesquisado.

Silva (2019, p. 426) afirma que se tornou recorrente, na implementação de políticas curriculares contemporâneas destinadas aos variados níveis de ensino em inúmeros países, a centralidade de práticas de individualização dos percursos formativos. Noções como personalização, customização e diferenciação passaram a operar, enquanto dispositivos curriculares que estruturam a formação humana, a partir das escolhas, dos interesses e das necessidades dos indivíduos.

Em que pese defender que em sua pesquisa constatou uma preocupação com a ressignificação da escola pública, de forma que atribua evidência ao estudante, enquanto protagonista de sua formação, à diversificação dos percursos formativos e ao posicionamento estratégico da empregabilidade enquanto princípio curricular, suas conclusões demonstram que a diferenciação curricular das políticas para o ensino médio, no Brasil, é regulada por determinados dispositivos de individualização. Esses dispositivos derivam das análises realizadas na sua pesquisa, sendo a emergência das áreas de empregabilidade, das comunidades de aprendentes e das competências socioemocionais enquanto orientadoras das políticas curriculares (SILVA, 2019, p. 443).

Com esses breves apontamentos, encerra-se a análise de conteúdo das pesquisas, cujos retornos foram obtidos através do uso dos refinadores discriminados acima e, a seguir, são descritas as considerações finais.

### **Considerações finais**

Ao tempo de encerramento da análise proposta nesta pesquisa, cuidou-se de abranger a o estado do conhecimento acerca da percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos, com o questionamento: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?

De tudo que fora encontrado nas pesquisas do estado do conhecimento, constatou-se que é preciso refletir que, de fato, não somos educados para a emancipação. Isso porque o pressuposto da emancipação depende, acima de tudo, de uma sociedade livre que é determinada pela ausência de liberdade (ADORNO, 1995, p. 172).

Nesse sentido, Battisti (2019, p. 34) citando Freire (1996), afirma que é necessário compreender essencialmente as construções educativas a partir da esfera da autonomia.

Deveras que o referido trabalho é árduo e desafiador, muitas das pesquisas analisadas na leitura do referencial teórico demonstram seu nascimento engendrado em lutas que pretendem defender o atendimento de necessidades e expectativas dos estudantes ingressantes no ensino médio a partir do ano letivo de 2022.

As justificativas governamentais lastreiam-se na fala de fortalecimento do protagonismo dos jovens ao passo que lhes proporciona a escolha do itinerário formativo que mais se “encaixe” no seu gosto pessoal. As respostas para as questões norteadoras inicialmente expostas ainda têm um caminho longo pela frente. Afinal, as mudanças relativas à escolha dos itinerários formativos facultou-se a iniciar neste ano letivo de 2022, sendo certo que sua obrigatoriedade se dará apenas a partir de 2023.

Assim, em resposta ao objetivo que se propõe este artigo, as leituras dos textos que fundamentam esta pesquisa lançam advertências contra a reforma proposta. Há dúvidas, na grande maioria dos 16 pesquisadores que compõem a base desta pesquisa, se de fato essa oferta do novo currículo pela reforma do ensino médio possibilitará a prometida liberdade de escolha dos itinerários formativos e conseqüentemente um aprofundamento dos estudos que se propôs, justificando, assim, um maior interesse por parte dos estudantes nos estudos e no acesso à escola, trazendo como conseqüência a diminuição da evasão escolar e uma suposta melhoria dos resultados da aprendizagem.

Os trabalhos analisados provocam reflexões que nos instigam sobre a presença do princípio da alteridade de Lévinas (2006) como fundamento para a responsabilidade ética dos sistemas educacionais na inserção obrigatória

de escolha dos itinerários formativos aos ingressantes no ensino médio a partir do período letivo de 2023.

Seria essa uma nova forma de se pensar no outro? A proposta de Lévinas (2006), pelo amor ao outro que se sustenta pelas demonstrações de respeito e responsabilidade ética com outro, direcionam as atenções para questão da filosofia ocidental que, segundo o teórico, mais se preocupou com a questão do ser, resultando na limitação do outro, e acabou por legitimar muitos dos regimes totalitários que vivem alguns países, donde violências físicas e intelectuais acabam por exterminar o pouco de sentimento humano que existe no indivíduo exposto a essas barbáries.

A filosofia de Lévinas (2006) propõe o exercício de pensar o outro enquanto outro, num sentimento que ultrapassa qualquer atributo. Trata-se de pensar de maneira diferente, de olhar o próximo com a ética do respeito.

Esse humanismo que se propõe despertar é o do ser ético que precisa estar presente nas leis de nosso país. Pensar a relação com o próximo, proporcionando um convívio mais humano para, ao final, restaurar valores éticos. Somente assim, acredita-se que será possível promover o crescimento dos jovens e sua emancipação. Dar-lhes opção de escolha pode não lhes dar autonomia. Dar-lhes opção de escolha pode não lhes dar liberdade. Dar-lhes opção de escolha pode simplesmente significar o impedimento da liberdade, o cerceamento do direito à escolha, a limitação, o impedimento do conhecimento.

## **Referências**

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **Educação a distância no ensino médio: política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci**. 2021. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11232536](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11232536). Acesso em: 21 mar. 2022.

BATTISTI, Fernando. El derecho educacional del “cuidado” a partir de la complejidad. *In*: PACHECO, Luci Mary Duso; VEGA, Andrés Villafuerte. **Derecho educativo**: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado. Costa Rica: Isolma, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192). Acesso em: 17 mar. 2022.

CHAGAS, Angela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS**: projetos em disputa. 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7686617](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7686617). Acesso em: 21 mar. 2022.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista** [online], v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade** [online], v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** [online], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 21 mar. 2022

GONTIJO, Jose Romero Machado. **Reforma do ensino médio**: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7553946](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7553946). Acesso em: 21 mar. 2022.

KOEPSEL. Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei n° 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista** [online], v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 21 mar. 2022.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista** [online], v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 21 mar. 2022

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. 4. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Acesso em: 21 mar. 2022

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **A reforma do ensino médio**: estudo crítico da lei nº 13.415/2017. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9299442](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9299442). Acesso em: 21 mar. 2022.

MORAES, Antonio Perci Bueno de. **A reforma educacional de 2017**: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11181660](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11181660). Acesso em: 17 mar. 2022.

NUNES, C. Anísio Teixeira. **Coleção educadores**. Recife: Massangana, 2010.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero. **A reforma do ensino médio**: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7629417](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7629417). Acesso em: 21 mar. 2022.

SANTOS, Daniel Marques dos. **A reforma do ensino médio**: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11160911](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11160911). Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do ensino médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7823022](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7823022). Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 27, n. 103, p. 426-447, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula. **Coleção estudos culturais em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Políticas educacionais para o ensino médio**: as implicações da lei nº 13.415/2017. 2019. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7633200](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7633200). Acesso em: 21 mar. 2022.

# **TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: LEVANTAMENTOS DE PESQUISAS SOBRE O TEMA**

**Marijane de Oliveira Soares<sup>36</sup>  
Ana Paula Teixeira Porto<sup>37</sup>**

## **Introdução**

A sociedade contemporânea assiste a um processo célere e dinâmico de inovação tecnológica que está presente nas mais diferentes atividades humanas, incluindo seus efeitos em todos os níveis da educação escolar, pois, de acordo com considerações de Campos (2017), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão largamente presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, a realidade de exploração de suas ferramentas como instrumento de prática pedagógica é inferior às possibilidades, com a existência de lacunas que precisam ser reconhecidas e superadas nas escolas, ainda mais nos níveis da educação básica, que envolve o ensino fundamental e o ensino médio.

Nesse sentido, é relevante trazer o entendimento de que o uso das Tecnologias Digitais (TDs) nas atividades humanas é um quadro irreversível, dadas as possibilidades que elas trazem em atividades cotidianas e educacionais. Porém, como bem assevera Campos (2017), no contexto dos

---

<sup>36</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. (2021); Mestre em Educação pela mesma universidade (2020); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2012); Bacharel em Direito pela Faculdade UNIASSELVI de Rondonópolis (2018); Especialista em Linguagens e o Ensino da Língua: redação e leitura pela Universidade de Cuiabá – UNIC (2004) e Graduada em Letras – Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade de Cuiabá-UNIC (2004). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1846-7296>. E-mail: [jane1442@outlook.com](mailto:jane1442@outlook.com).

<sup>37</sup> Doutora em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira; Mestre em Letras (2005); Especialização em Educação a Distância (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Graduada em Letras (2002) pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2674-8020>. E-mail: [anapaulateixeiraporto@gmail.com](mailto:anapaulateixeiraporto@gmail.com).

processos de ensino e de aprendizagem nas escolas e na perspectiva das TDs como ferramenta para os educadores e a transformação de suas práticas educativas, constitui-se um desafio, tendo em vista que entre a teoria do uso das TDs e a prática nas escolas públicas existe um longo caminho a ser trilhado com vistas à qualificação dos processos educativos alicerçados nas TDs, como artefatos culturais e ferramentas de ensino e aprendizagem.

Nas considerações de Moraes (2018), as TDs estão presentes de forma ampla na sociedade contemporânea e, enquanto ferramentas tecnológicas facilitadoras, invadem as ruas, casas, estruturas empresariais e escolas, em um contínuo processo de tecnificação das atividades na sociedade. Contudo, mesmo com essa aceleração de uso das TDs na educação, ainda existem estudantes para os quais as escolas públicas em todo o Brasil disponibilizam as tecnologias sem permitir que ocorra a qualidade na prática pedagógica dos professores. Neste sentido, acaba sendo uma forma de utilizar as TDs de modo limitado, não permitindo o alcance do aprimoramento educativo dos alunos a partir desses instrumentos da tecnologia.

O traço histórico da evolução da sociedade aponta para um momento contemporâneo tecnológico, com influência na realização de diferentes atividades humanas. Neste sentido, telefones e computadores ganham maior importância no contexto cotidiano, especialmente, na transformação do nível de informação e conhecimento, no dia a dia dos lares, escolas e demais organizações existentes. O fato é que, mesmo estando presente no cotidiano das atividades humanas, segundo o que apresenta Costa (2016), a complexidade desses instrumentos tecnológicos ainda não permite que sejam utilizados amplamente, como, por exemplo, no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas, em que professores e alunos ainda buscam se adaptar a esses instrumentos ou até mesmo conhecê-los minimamente.

Ao abordar a importante discussão sobre o uso das TDs no ambiente escolar, cabe trazer a compreensão de Possas (2017) acerca do fato de que existem diferenças de adaptação das TDs no ambiente escolar, com maior naturalidade para o uso desses instrumentos tecnológicos no contexto do ensino superior e na pós-graduação, com a existência da educação a

distância (EaD). Nesse sentido, observa-se que na educação básica o uso das TDs tornou-se mais presente no contexto do período e pós-período pandêmico de Covid-19, anos de 2020-2021. Pode-se assim compreender que, no ensino médio, o uso das TDs relaciona-se a necessidades do período de isolamento social e exigências de reescrever a história das práticas pedagógicas com enfoques mais direcionados a demandas sociais e do mercado de trabalho.

### **Tecnologias digitais e sua exploração no contexto escolar**

Um dos pontos favoráveis com relação ao uso das TDs nas diferentes atividades humanas está em sua capacidade de adaptação, ou seja, é um instrumento flexível e que pode se adaptar às práticas pedagógicas de cada professor em cada uma das disciplinas que atua. Porém, para Nass (2012), o fato de as TDs constituírem instrumentos adaptáveis não significa que sejam utilizados em sua plena capacidade, tendo em vista que existem casos em que tanto professores quanto alunos podem ter dificuldades em utilizar ampla e produtivamente tal tecnologia. Nesse sentido, é importante que a escola (nas pessoas de coordenadores e professores), possa desempenhar o seu papel em filtrar as informações acessadas na escola e, com isso, articular para que a qualidade das informações e construção de conhecimentos seja efetiva.

Essa necessidade de filtrar conteúdos para oferecer aos processos de ensino e de aprendizagem a qualidade necessária, segundo o que considera Vecchi (2019), evidencia de forma clara o relevante papel do professor em pensar e repensar suas práticas com exploração de TDs, de forma que sua organização e mediação dos conteúdos possam gerar uma aprendizagem significativa. Além disso, é relevante para incitar nos estudantes o sentimento de prazer e motivação no aprendizado do conteúdo escolar, de forma a construir um ambiente educativo em que as TDs favorecem a quebra de paradigmas em relação à efetiva e viável qualidade nas aulas, independentemente da modalidade presencial ou semipresencial (híbrida).

Precisa ser considerado o entendimento de que não é somente pelo processo de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 que surgem o interesse e a necessidade de trabalhar a prática pedagógica no ensino médio com as TDs. Isso se justifica porque, em pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível observar dados desde 2012 a 2021 que assinalam a atenção dada a estudos sobre o tema – algo que, portanto, não emerge do processo pandêmico que caracterizou os anos 2020 e 2021. Desse modo, observa-se que a preocupação em discutir os benefícios e a quebra de paradigma das práticas docentes a partir das TDs já está circulando no contexto acadêmico há um período equivalente a uma década.

Apesar disso, é preciso observar que o período pandêmico trouxe maior interesse no uso das TDs na educação básica e, especificamente, no ensino médio, tendo em vista que exigiu maior conhecimento dos professores com o uso de tais instrumentos, além de um rápido e contínuo processo de adaptação de suas práticas pedagógicas. Em outra perspectiva, também gerou a necessidade de promoção e aprimoramento do aprendizado escolar, e isso somente pode ocorrer se os professores estiverem aptos a utilizar as TDs no cotidiano escolar.

De acordo com estudo de Barbosa (2014), a tecnologia tem potencial de qualificar as atividades humanas, funcionando como um instrumento de aceleração e qualificação das práticas, inclusive das pedagógicas, com a geração de melhorias tanto no processo de ensino quanto no aprendizado. Todavia, para que essa tecnologia possa ser positiva e capaz de qualificar os processos de ensino e de aprendizado, cabe aos professores suplantar suas limitações tecnológicas e buscar conhecimentos que possam lhe auxiliar na dinamização de suas atividades junto aos estudantes. Isso implica a fluência tecnológica e pedagógica (FTP) dos docentes, ou seja, é preciso ter familiaridade com as tecnologias, sabendo explorá-las em contextos de aprendizagem e ensino para que elas possam ser meios de aprimoramento desses processos.

Também é relevante trazer o entendimento de Tartuce *et al.* (2018), de que a geração atual possui amplo conhecimento e facilidade em trabalhar

com a tecnologia, no entanto, esse uso é com interesse na comunicação e entretenimento, não tendo interesse em usar as TDs para o aprendizado escolar. Assim, para que esses instrumentos sejam utilizados no ensino médio com a motivação esperada, é fundamental que os professores tornem aulas dinâmicas e motivadoras, pois somente dessa forma as TDs podem gerar os resultados esperados com relação a qualidade no aprendizado.

Tendo em vista essa percepção, Santos (2019) entende que as gerações atuais vivenciam uma cultura tecnológica, com conhecimentos e habilidades que, se corretamente utilizados para o aprimoramento escolar, podem se tornar um diferencial no aprendizado. Desse modo, compreende que se os professores estiverem aptos a trabalhar com as TDs em suas práticas pedagógicas, junto aos estudantes que possuem as facilidades no seu uso, é possível transformar a educação. Reconhece, ainda, que todas essas ações devem ser sincronizadas entre as habilidades de professores e estudantes.

Neste sentido, é possível compreender que essa prática tecnológica vivenciada pelos estudantes com suas habilidades e capacidade de trabalhar com as TDs pode ser utilizada produtivamente pelos professores na dinamização das práticas pedagógicas, gerando maior interesse em utilizar as tecnologias no aprendizado escolar, mas tudo isso deve ser um conjunto de ações planejadas e com amplo conhecimento tecnológico por parte dos professores.

Conforme o que discute o trabalho de Silva (2020), o avanço tecnológico trouxe importantes transformações no contexto escolar, sendo que o professor deixou de ser apenas o mediador do conhecimento junto aos estudantes e passou a ser mediado da assimilação desse conhecimento e, para isso, as TDs são instrumentos essenciais para ganhar confiança e motivação para professores e estudantes.

Segundo os estudos de Oliveira (2015), existe consenso na comunidade científica acerca do uso de computadores e TDs para qualificar a educação, sendo defendido que, além de isso ser possível, é uma ação em constante evolução/revolução e essencial tanto para os estudantes quanto para os professores. Há de se observar, contudo, as dificuldades enfrentadas em utilizar tais instrumentos em uma realidade que precisa ser amplamente

discutida no contexto social, escolar e de políticas públicas, buscando a efetiva transformação do ambiente das escolas e da formação de professores.

Como explica Prado (2018), as TDs são instrumentos capazes de gerar autonomia para o aprendizado escolar, transformando a qualidade de todo o processo de ensino e de aprendizagem na escola e, ainda, aprimorando o acesso às informações e a construção de conhecimentos. Mas os bons resultados somente serão alcançados quando os professores tiverem desenvolvidas suas habilidades e capacidades em trabalhar as TDs em seu fazer pedagógico, gerando qualidade nas práticas assim como no aprendizado.

Ao analisar todo esse contexto de aprendizado, a partir das TDs, é preciso considerar o entendimento de que o século XXI é um período histórico em que as escolas são marcadas por uma educação dinâmica, tecnológica e transformadora. Neste sentido, Oliveira (2016) retrata a importância de uso das TDs e do trabalho tecnológico a ser desenvolvido pelos professores, de modo a despertar os estudantes para a importância do conhecimento escolar, e os benefícios que se elevam em seu aprendizado a partir do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea. Para Kenski (2015, p. 101): “[...] as tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época” e, desse modo, o uso das TDs é uma realidade e necessidade do momento histórico atual.

Nos estudos realizados por Pereira (2021), ressalta-se um crescimento vertiginoso no uso dos recursos tecnológicos como as TDs nas atividades humanas entre 2020 e 2021, com o uso desses instrumentos sistematizado no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Somente assim, será possível a qualificação tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem, ainda mais, em disciplinas como a Matemática, em que é possível utilizar a tecnologia de forma criativa e despertar nos estudantes o prazer do aprendizado.

Segundo Pereira (2021), estando no PPP descritas a importância e a forma de uso das TDs, cabe à escola disponibilizar os recursos tecnológicos para o acesso a esse instrumento e aos professores ter domínio de uso das

TDs para aprimorar a sua prática pedagógica e motivar os estudantes para utilizá-las produtivamente no contexto do aprendizado escolar.

Na concepção de Moreira (2019), é possível aproveitar com maior excelência o uso das TDs no ambiente escolar, influenciando positivamente nas atividades de professores e estudantes das escolas públicas em todo o Brasil. No entanto, para que isso ocorra, é pertinente a estrutura de políticas públicas e programas governamentais, que tenha como propósito a incorporação das TDs nos educandários. Desse modo, tanto a aquisição dos equipamentos tecnológicos, como a disponibilidade de internet de qualidade, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas a partir das TDs são fatores que podem contribuir para a qualidade da educação escolar, como é o caso do ensino médio.

### **Estado do conhecimento: as TDs e sua relação com práticas educativas em estudos de pós-graduação**

Para ampliação do estudo sobre o tema, este capítulo contempla um levantamento do estado do conhecimento sobre o uso de TDs e sua relação com práticas educativas em estudos de pós-graduação desenvolvidos em programas *stricto sensu* no Brasil. Foram identificadas as principais características dos estudos em nível de mestrado e doutorado sobre as TDs nas escolas públicas brasileiras e o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem por meio de uma pesquisa de dados em duas plataformas amplamente utilizadas para categorização desses estudos.

Ao explicitar a metodologia desenvolvida no decorrer da construção deste estado do conhecimento, é relevante pontuar que durante todo o trabalho foi utilizada a sigla TD em referência às teses de doutorado e TDs para referenciar as tecnologias digitais, de modo a diferenciar as duas expressões, gerando facilidade aos leitores e pesquisadores que se utilizarão deste estudo como manancial de pesquisa.

Para a elaboração deste estado do conhecimento, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com a coleta e análise em com dados levantados em DM e TD, trabalhando com um lapso temporal de dez anos, ou seja, entre

2012 e 2021. Para a realização da pesquisa bibliográfica, foi necessário eleger os bancos de dados, sendo que foram utilizados os bancos do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais trazem em seu bojo importantes estudos realizados e que constituíram o aporte de informações para a elaboração deste estudo, sob uma base científica e geradora de credibilidade no meio acadêmico.

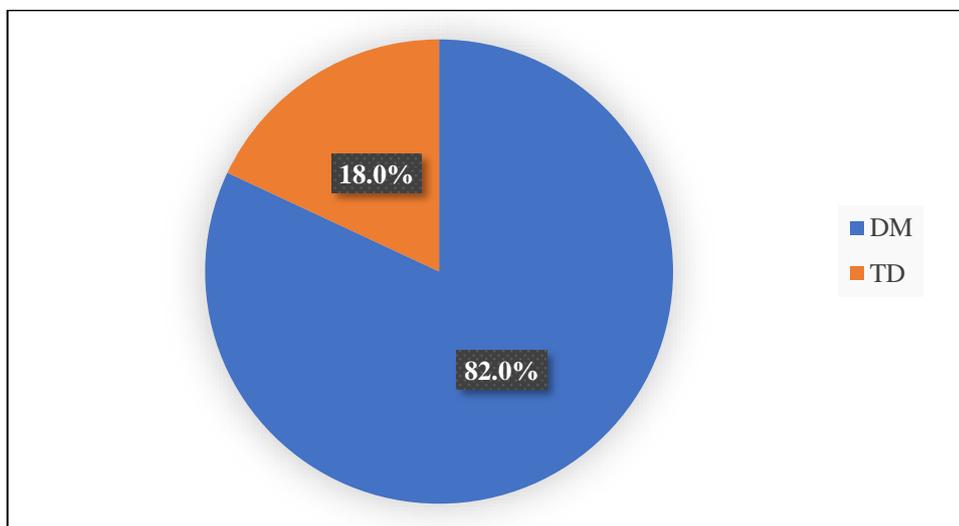
Com relação aos procedimentos executados no decorrer da estrutura deste estado do conhecimento, foram realizadas pesquisas, no período de 01/04/2022 e 15/05/2022, nos bancos de dados da IBICT e CAPES, a partir do uso dos seguintes descritores: “ensino médio” + “tecnologias digitais” + “qualidade da educação”. No período da pesquisa, foram encontrados 350 estudos e, após uma leitura dinâmica dos resumos dos trabalhos, foram descartadas as pesquisas que não tinham relação com o uso das TDs no ensino médio, sendo que nesse momento foi observado que a maioria dos estudos tratam do uso das tecnologias no ensino superior. A soma quantitativa de resultados assinala que há necessidade de ampliação das pesquisas, considerando a importância do tema no contexto da cibercultura, assim como a necessidade de maior atenção ao contexto do ensino médio.

Depois das leituras e dos descartes dos trabalhos que não apresentavam similaridade temática com o estudo construído para este capítulo, chegou-se a um manancial de informações com base em 50 investigações, sendo que 41 são DM e nove TD, todos trazendo como base o estudo das TDs como forma de melhorar a qualidade do ensino médio brasileiro.

A estrutura desses 50 estudos apresenta os resultados e discussões, como se observa na sequência. Os resultados contemplam uma apresentação das informações dos trabalhos de DM e TD compilados, selecionados, analisados e demonstrados, de modo que fosse possível compreender como vêm ocorrendo os estudos sobre o uso das TDs na busca pela qualidade das práticas educativas no ensino médio em todo o Brasil, a partir da visão dos pesquisadores entre os anos de 2012 e 2021. Desse

modo, como primeira informação é apresentada no Gráfico 1 a distribuição de DM e TD por tipo de trabalho:

**Gráfico 1** – Distribuição de DM e TD por tipo de trabalho



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Como se pode observar na representatividade do Gráfico 1, dentre os estudos compilados e analisados, 82,0% são DM, os quais tratam sobre o uso das TDs no ensino médio, enquanto que os demais são TD, isso é, 18,0% dos estudos escolhidos para compor este estado do conhecimento. O que se observa é que os cursos de mestrado em educação discutem com maior abrangência sobre o tema que envolve o uso das TDs no ensino médio, enquanto que no doutorado esse tema tem menor volume, o que se pode compreender como uma lacuna de pesquisa no doutorado, ainda mais neste momento em que analisar o uso das TDs no ensino médio é, certamente, trazer importantes discussões ao meio acadêmico acerca da realidade vivenciada em 2020-2021, ainda mais, no que se relaciona ao período pandêmico e pós-pandêmico em que a educação básica precisou se entrelaçar com o ensino remoto e híbrido. Além disso, há, nesse sentido, uma tendência de pesquisas de mestrado sobre o tema, as quais, em geral, são menos propositivas, menos densas, uma vez que são estudos realizados em cerca de 24 meses e com exigência dissertativa.

A Tabela 1 traz informações de dados acerca da distribuição de DM e TD por ano de publicação, considerando a década de 2012 a 2021, que foi o período de pesquisas analisadas:

**Tabela 1** – Distribuição de DM e TD por ano de publicação

Ano	Tipo		Total	Porcentagem (%)
	DM	TD		
2012	6	0	6	12,0%
2013	1	0	1	2,0%
2014	1	2	3	6,0%
2015	5	0	5	10,0%
2016	2	2	4	8,0%
2017	5	1	6	12,0%
2018	4	3	7	14,0%
2019	6	1	7	14,0%
2020	10	0	10	20,0%
2021	1	0	1	2,0%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Não há como negar que o período pós-pandemia foi influenciado em relação aos contingentes de pesquisa sobre o uso das TDs no ensino médio, pois essa realidade pode ser constatada no momento em que a Tabela 1 apresenta que o ano de 2020 apresentou maior expressividade quanto ao número de estudo, com 10 DM ou 20,0% do total da década analisada. Isso também reitera que este tema é mais pesquisado e debatido em nível de mestrado do que doutorado, pois não houve nenhum trabalho de TD com esta temática.

Ademais, ainda analisando os dados da Tabela 1 foi observado que no ano de 2021 esse assunto foi levantando em menor proporção, com apenas um trabalho (2,0%), se comparado o quantitativo da década analisada. Nesse sentido, é possível arguir que essa nova realidade social e escolar ainda não vem sendo discutida segundo o interesse da temática, ou ainda, pela dificuldade de os próprios professores em transformar as suas práticas

pedagógicas neste período, gerando também limitações no campo das pesquisas acadêmicas.

Ao aclarar as discussões ora apresentadas, é pertinente trazer as considerações de Campos (2017) de que o uso das TDs nas atividades humanas é uma realidade irreversível. Todavia, entre educadores e pesquisadores ainda existem barreiras a serem derrubadas para a discussão ampla deste tema, especialmente, no que se relaciona aos desafios enfrentados pelos professores em usar esses instrumentos tecnológicos na composição de suas práticas pedagógicas e no aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio.

A Tabela 1 ainda sinaliza que, durante os anos de 2018 e 2019, os estudos sobre o uso das TDs no ensino médio se destacaram, com 14,0%. Porém, em 2018 houve maior equilíbrio em relação ao quantitativo de trabalhos em nível de mestrado e doutorado, com quatro e três estudos respectivamente. Já em 2019, foram seis DM e apenas uma TD, ou seja, um número de três TD ou 6,0% do contexto total de trabalhos na década.

É primordial ainda pontuar como dado da Tabela 1 o fato de que no ano de 2013 teve apenas uma DM, enquanto trabalho que trouxe sobre o uso das TDs nos processos de ensino e de aprendizagem no ensino médio, mesma quantidade do ano de 2021, com somente 2,0% de estudos. Nesse contexto, há uma observação relevante, pois o que chama a atenção é o fato de que 2021 foi um ano em que a pandemia da Covid-19 vinha apresentando a necessidade de adaptação e do maior nível de uso das TDs nas escolas, ou seja, fica evidente a necessidade de mais estudos que busquem discutir sobre esse tema, ainda mais a partir de 2020, pois a realidade apresenta a continuidade de processos de aumento e redução desse contexto pandêmico, que exige uma nova postura no ambiente escolar com relação ao uso das TDs. Isso ainda permite questionar: em que medida a universidade e as pesquisas que nela se desenvolvem estão atentas a demandas do universo das escolas? Que compromissos as pesquisas feitas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* assumem no sentido de projetar reflexões focadas nas escolas e suas necessidades?

No que se relaciona à distribuição de trabalhos segundo as instituições de ensino superior, a Tabela 2 apresenta as seguintes inferências numéricas:

**Tabela 2** – Distribuição de DM e TD por instituição

Instituição	Tipo		Total	Porcentagem (%)
	DM	TD		
Universidade Federal do Ceará (UFC)	6	1	7	14%
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2		2	4%
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	1		1	2%
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	1	1	2	4%
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	1		1	2%
Universidade Estadual de Roraima (UERR)	2		2	4%
Universidade de São Paulo (USP)	1		1	2%
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2		2	4%
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	1	2	4%
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	1		1	2%
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2		2	4%
Universidade Federal do Paraná (UFP)	1		1	2%
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1		1	2%
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)	1	1	2	4%
Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)	2		2	4%
Universidade Federal de Alagoas (UFALI)	2		2	4%
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	1		1	2%
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	1		1	2%
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	1		1	2%
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	1		1	2%
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	1		1	2%
Universidade de Brasília (UnB)	1	1	2	4%
Centro Universitário Unicarioca (UNICARIOCA)	1		1	2%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1		1	2%
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	1	1	2	4%
Instituto Federal Fluminense (IFF)	1		1	2%
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)	1		1	2%
Universidade de Araraquara (UNIARA)	1		1	2%
Universidade Federal do Rio dos Sinos (UNISINOS)	1		1	2%
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	1		1	2%
Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN-SP)		1	1	2%

Universidade Federal do Pará (UFPA)		1	1	2%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)		1	1	2%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

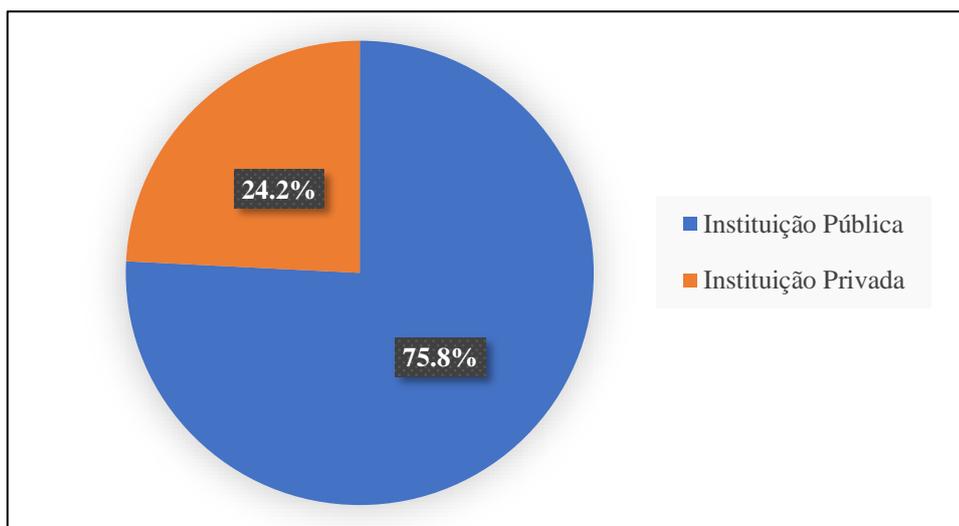
A Tabela 2 apresenta que, dentre os 50 estudos selecionados, que formaram a base teórica deste estado do conhecimento, a Universidade Federal do Ceará (UFC) apresentou maior representatividade em número de trabalhos, com 14,0% do total dos estudos analisados e, desse contingente, 85,7% é DM e 14,3% é composto por TD. A região Nordeste, somando-se à procedência das universidades onde os estudos são realizados, também ganha destaque, embora não esteja em primeira colocação, como será comentado a seguir.

Também se observa, no demonstrativo da Tabela 2, que dentre os 50 trabalhos analisados, um quantitativo de 33 foi produzido e publicado por diferentes instituições universitárias, o que deixa evidente que o tema sobre o uso das TDs no ensino médio tem importância no contexto das discussões e produções acadêmicas em todo o país. Não há concentração em uma única instituição, o que comprova que o interesse sobre o tema abrange contextos diversos de estudos na pós-graduação.

Os resultados apresentados na Tabela 2 apontam para o fato de que dentre as nove produções de TD sobre o tema, todas foram produzidas em uma instituição de ensino superior diferente. Porém, quando a análise se relaciona às DM existentes, observa-se uma diferente realidade, com a UFC apresentando seis trabalhos e a UFSCar, UERR, UNEB, UFPB, UNIVÁS e a UFAL trazendo dois trabalhos, sobre o tema, por instituição.

Na sequência, o Gráfico 2 sinaliza o demonstrativo do *quantum* de trabalhos de DM e TD sobre o uso das TDs no ensino médio, considerando a origem: instituições públicas ou privadas.

**Gráfico 2** – Distribuição de DM e TD por tipo de instituição

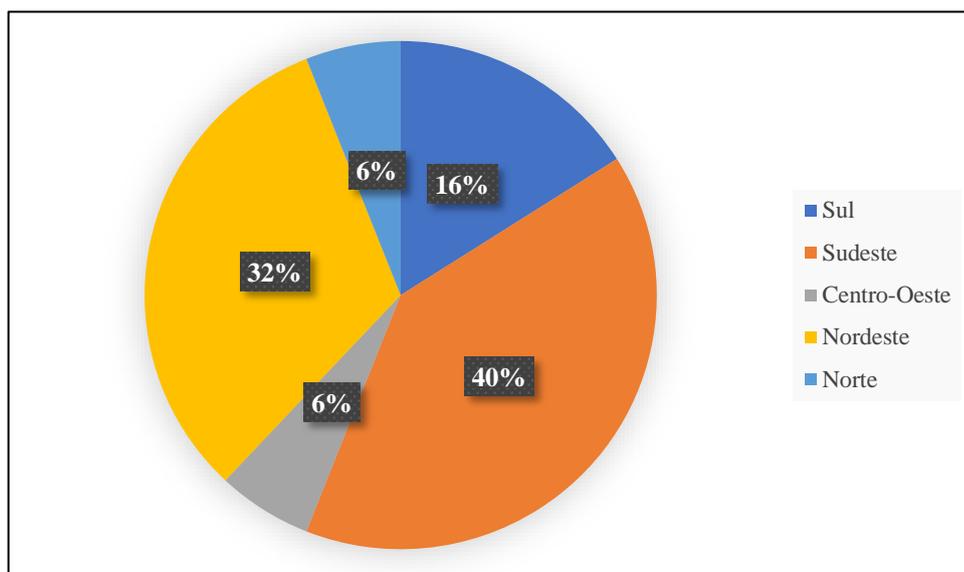


Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O que se observa no Gráfico 2 é que o tema relacionado com o uso das TDs no ensino médio tem maior interesse nas instituições públicas, pois a distribuição de DM e TD por tipo de instituição traz os dados de que 75,8% são estudos de instituições públicas e 24,2% privadas, o que pode ser explicado em razão do maior número de matrículas de mestrado e doutorado no sistema público em comparação com o contexto privado, apesar de esse ter ampliado a oferta de programas nos últimos anos. Cabe aqui trazer o entendimento de Cirani *et al.* (2015), de que o Brasil vem passando por um processo de mudanças, em que as instituições privadas passaram a ofertar mais cursos de mestrado e doutorado, ainda mais na área da educação, reescrevendo o caminho da pesquisa acadêmica no país e ressignificando a importância das instituições privadas para o fortalecimento da pesquisa científica. No entanto, no que tange às pesquisas analisadas, o comparativo ainda mostra a prevalência das instituições públicas na investigação sobre o tema.

Quanto à distribuição de DM e TD por Unidade de Federação, pode-se observar no Gráfico 3:

**Gráfico 3** – Distribuição de DM e TD por Unidade de Federação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Percebe-se, segundo o demonstrativo do Gráfico 3, que a região Sudeste é a mais expressiva no quantitativo da distribuição de DM e TD por Unidade de Federação, com um índice de 40,0%, seguida pela região Nordeste, com 32,0% do quantitativo dos trabalhos analisados. Na sequência, vem a região Sul, com 16,0%, e as regiões Norte e Centro-Oeste, ambas com 6,0%.

É interessante pontuar que, no demonstrativo da Tabela 2 (na distribuição de DM e TD por instituição), foi identificado que 14,0% dos trabalhos é da UFC, evidenciando a importante participação da região Nordeste nas pesquisas de mestrado e doutorado que tratam sobre o uso das TDs na busca pela qualidade do ensino médio.

De acordo com o estudo de Lobo e Castro (2020), entre os anos de 2008 e 2017 ocorreu no país um processo de expansão e interiorização da pós-graduação *stricto sensu* com o aumento expressivo de instituições públicas e privadas atuando com cursos de mestrado e doutorado, com destaque para a região Nordeste, no que se relaciona com a quantidade e qualidade dos cursos oferecidos. Isso parece explicar, pelo menos em parte, a quantidade de pesquisas sobre o tema nessa região.

Com o propósito de identificar a distribuição de DM por título a ser obtido tanto no mestrado quanto no doutorado, faz-se relevante a observação das informações da Tabela 3:

**Tabela 3** – Distribuição de DM por título acadêmico a ser obtido

Título Acadêmico a ser Obtido	Tipo	Porcentagem
	DM	(%)
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática	10	24,6
Mestre em Ensino de Ciências Exatas	2	4,9
Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática	1	2,4
Mestre em Ensino	2	4,9
Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital	1	2,4
Mestre em Educação	11	27,0
Mestre em Ensino de Ciências	2	4,9
Mestre em Educação e Docência	1	2,4
Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes	2	4,9
Mestre em Ensino e Aprendizagem de Línguas	1	2,4
Mestre em Educação Física	1	2,4
Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação	1	2,4
Mestre em Docência para a Educação Básica	1	2,4
Mestre em Ensino e suas Tecnologias	1	2,4
Mestre em Desenvolvimento e Sociedade	1	2,4
Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação	1	2,4
Mestre em Gestão Educacional	1	2,4
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica	1	2,4
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Segundo o demonstrativo da Tabela 3, quando analisadas as DM, pontua-se que 27,0% fazem parte do curso de Mestrado em Educação e 24,6% de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, sendo esses os cursos de maior destaque nas discussões sobre o aprimoramento da qualidade no ensino médio a partir do uso das TDs nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, percebe-se que os programas voltados à educação de forma geral, ou ao ensino, são mais propensos aos estudos sobre essas temáticas.

Tem-se, assim, a concepção de Nass (2012) de que é importante a discussão sobre o uso produtivo das TDs, com o propósito de qualificar o ensino, contemplando um tema relevante, tanto quando a escola possui a capacidade de oferecer aos professores e estudantes os instrumentos tecnológicos, como também quando professores atuam na melhoria de suas práticas pedagógicas a partir do uso de tais instrumentos tecnológicos e os estudantes, passam a ter compreensão da importância do aprendizado escolar a partir dessas ferramentas, ainda mais, no que se refere a aprendizagem significativa.

No que se relaciona à distribuição de TD por título a ser obtido, a Tabela 4 tem como dados informativos:

**Tabela 4** – Distribuição de TD por título acadêmico a ser obtido

Título Acadêmico a ser Obtido	Tipo	Porcentagem
	TD	(%)
Doutor em Educação	6	66,7
Doutor em Educação Matemática	1	11,1
Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	1	11,1
Doutor em Educação em Ciências e Matemática	1	11,1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Segundo o demonstrativo da Tabela 4, em 66,7% dos trabalhos de doutorado o título acadêmico a ser alcançado era de Doutor em Educação; 11,1% Doutor em Educação Matemática; 11,1% Doutor em Educação em Ciências e Matemática; e 11,1% Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Isso evidencia que a educação é o curso que busca discutir com maior abrangência formas de melhorar a qualidade da educação no país, com o uso das TDs como instrumento de qualidade no ensino médio.

De forma geral, a Tabela 4 mostra que dos cursos de doutorado em que se realiza a discussão sobre as TDs no ensino médio como instrumento de qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, 88,9% estão relacionados com a educação e somente 11,1% têm como interesse o título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Porém, pode-

se considerar que todos os cursos que trazem à tona essa temática estão buscando qualificar o ensino médio em todo o Brasil.

Para Santos (2019), o uso das TDs como instrumentos tecnológicos capazes de potencializar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem escolar constitui um tema relevante e urgente, pois o ensino médio no Brasil passa por um processo de transformação em que o uso das TDs ganha um papel mais relevante e, dessa forma, é preciso que tanto professores quanto estudantes tenham concepção do valor de dispositivos eletrônicos como celulares, tablets e notebooks, gerando informação e mediando a qualidade do aprendizado.

De acordo com a Tabela 5, pode-se observar as informações sobre a distribuição de DM e TD por área de concentração da pesquisa:

**Tabela 5** – Distribuição de DM e TD por área de concentração da pesquisa

Concentração da Pesquisa	Tipo		Total	Porcentagem (%)
	DM	TD		
Ensino de Ciência e Matemática	12	1	13	26%
Ensino de Ciências Exatas	2		2	4%
Aprendizagem e Semiótica Cognitiva	1		1	2%
Fundamentos e Práticas Educacionais	1		1	2%
Ensino de Ciências	2	1	3	6%
Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares	1		1	2%
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	1		1	2%
Ensino e Aprendizagem	1		1	2%
Educação	3	2	5	10%
Gestão de Projetos Educativos e Tecnologias Emergentes	2		2	4%
Educação e Tecnologia	3		3	6%
Estudos em Linguística Aplicada	1		1	2%
Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas	1		1	2%
Ensino de Línguas e Artes	1		1	2%
Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação	1		1	2%
Educação Física	1		1	2%
Novas Tecnologias Digitais na Educação	1	1	2	4%
Docência para Educação Básica	1		1	2%
Formação Docente e Recursos Tecnológicos	2		2	4%
Desenvolvimento, Sociedade e Educação	1		1	2%
Gestão Educacional	2		2	4%
Desenvolvimento Humano e Educação		1	1	2%
Avaliação do Ensino-Aprendizagem		1	1	2%
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares		1	1	2%

Política, Trabalho e Formação Humana		1	1	2%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A Tabela 5 traz os resultados em relação à distribuição de DM e TD por área de concentração de pesquisa, com 26,0% no Ensino de Ciências e Matemática e 10,0% na Educação. Assim, como demonstra a Tabela 5, fica evidente que a educação, com maior intensidade nas disciplinas de Ciências e Matemática, considera importantes as pesquisas sobre uso de TDs, buscando a qualidade do ensinar e do aprender no ensino médio.

Como se analisa na concepção de Anastacio (2020), ocorreu um processo ativo de inovação no ensino e no aprendizado escolar a partir da introdução da tecnologia, com aprimoramento do ensinar e do aprender em todos os níveis educacionais, realidade presente também no ensino médio. No entanto, o sucesso desse processo exige a participação da escola, dos professores e dos estudantes, com o uso racional e criativo dos instrumentos tecnológicos nas escolas, o que também está amparado no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

A Tabela 6 traz a distribuição de DM e TD em relação às práticas pedagógicas com as TDs no ensino médio:

**Tabela 6** – Distribuição de DM e TD das práticas pedagógicas com as TDs no ensino médio

Práticas Pedagógicas com as Tecnologias Digitais	Tipo		Total	Porcentagem (%)
	DM	TD		
Ensino da Química	9		9	18%
Ensino da Física	3		3	6%
Ensino de todas as Disciplinas no Ensino Médio	15	6	21	42%
Ensino da Biologia	2	1	3	6%
Ensino da Língua Portuguesa	1		1	2%
Ensino da Matemática	3		3	6%
Ensino da Produção Textual	2		2	4%
Ensino da Língua Inglesa	1		1	2%
Ensino da Música	1		1	2%
Ensino da Astronomia	1		1	2%
Ensino da Educação Física	1		1	2%

Ensino do Aprimoramento Social e Emocional	1		1	2%
Ensino da Filosofia	1	1	2	4%
Ensino da Neurociência		1	1	2%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A Tabela 6 apresenta que o uso das TDs ocorre em 42,0%, para todas as disciplinas do ensino médio; em 18,0% para o ensino da Química; no caso de 6,0% o ensino da Física; e em 6,0% tanto para o ensino da Matemática quanto da Biologia. Nesse sentido, o que se pode observar é que o uso das TDs tem presença mais forte no ensino das ciências exatas. Também são utilizadas as TDs pelos professores em 4,0% no ensino da Filosofia e da Produção Textual, na busca pelo aperfeiçoamento do aprendizado dos estudantes. Não há, nesse viés, exclusão de componentes curriculares de forma a incitar que a reflexão sobre o tema interessa a todos, independentemente da área. Isso lembra a concepção de Tori (2017), segundo a qual o uso das TDs para o aprimoramento do ensino médio é essencial devido à diversidade, à flexibilidade e à interatividade desses meios de comunicação e informação, e sua exploração pode alcançar excelentes resultados nas escolas, com a substituição da tradicional forma de ensinar, que era mais automática pelos professores e com resultados menos satisfativos.

Durante a análise dos estudos, observou-se ainda que no âmbito educativo, com relação ao uso das TDs para o aprimoramento da qualidade do ensino médio das escolas públicas brasileiras, é interessante que novos estudos sejam realizados de forma a compreender a amplitude do uso das TDs no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo como essência a melhoria do aproveitamento dos professores, destes instrumentos, em suas práticas pedagógicas.

Analisa-se que nos estudos de DM de Barsotti (2013), Lima (2012), Marinovic (2012), Nicando (2019), Vecchi (2019) e Farias (2020), e TD de Moreira (2019), as estruturas dos trabalhos possuíam apenas objetivo geral, sem a apresentação clara e explícita de objetivos específicos que direcionassem o trabalho. Quanto aos objetivos comuns indicados nas

pesquisas, observa-se que os verbos analisar, conhecer, demonstrar e investigar o benefício em fazer uso das TDs, e outros instrumentos tecnológicos, como *softwares*, têm o potencial de qualificar o ensinar e aprender no ensino médio, especialmente de disciplinas exatas como Biologia, Física, Química e Matemática. Dessa forma, ratifica-se a ideia de que as pesquisas buscam mostrar um viés prático, ou seja, preocupam-se em evidenciar como essas tecnologias podem ser exploradas no universo escolar.

Quanto à análise das metodologias apresentadas nos 50 trabalhos, é observado que a maioria desenvolveu pesquisas de campo, com a coleta de dados primários em escolas, com a aplicação de questionários que trouxeram à tona as vozes de professores e estudantes sobre o uso das TDs na qualificação do ensino médio, com a melhoria das práticas pedagógicas nas disciplinas, como as já aqui mencionadas.

Os principais resultados das pesquisas apontam dados similares acerca dos estudantes do ensino médio, que são descritos como aqueles que se utilizam das TDs não para o aprendizado escolar, mas como meio de comunicação e divertimento, o que evidenciou a necessidade de tomada de consciência dos estudantes em relação à necessidade do uso dessa tecnologia em prol do seu aprendizado escolar e aprimoramento de sua formação. Isso assinala duas questões importantes: a familiaridade dos jovens com as TDs não significa aprendizagem escolar; a necessidade de os jovens do ensino médio serem formados na perspectiva do letramento digital – competência que pode ser um diferencial em sua formação para o contexto cibercultural vivenciado.

Outro ponto trazido pelos pesquisadores é que os professores, em sua maioria, não demonstram estarem preparados para o uso adequado e produtivo das TDs e outras tecnologias, disponíveis na contemporaneidade, para dinamizar suas práticas pedagógicas, seja por falta de interesse ou conhecimento no uso de tais instrumentos tecnológicos em suas práticas. Nesse sentido, é possível levantar a fragilidade na formação dos professores em relação ao uso da tecnologia nas práticas pedagógicas e, também, a imprescindibilidade de que políticas públicas venham melhorar este quadro,

tornando possível a FTP nos contextos de formação inicial e continuada de professores.

Considera-se que a maioria dos trabalhos concordaram em suas conclusões sobre o fato de que os estudos realizados possam discutir, amplamente, as questões que envolvem o uso das TDs como forma de melhorar a qualidade do ensino médio, demonstrando a importância de pesquisas que possam trazer novos dados para o campo acadêmico e evidenciando os benefícios de estudos que trazem primeiramente uma ampla análise em dados teóricos ou secundários e, posteriormente, busquem novas informações e conhecimento da realidade das escolas de ensino médio em todo o Brasil.

No decorrer deste artigo, a partir do levantamento realizado para a construção de estado do conhecimento, foi observado que a maioria dos estudos trazem como linha de pensamento o uso das TDs como um aporte para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem de uma disciplina do ensino médio, mas a questão aqui levantada norteia uma nova concepção sobre esse tema ao questionar se: ao utilizar unicamente as TDs como aporte não constitui um uso superficial de um instrumento tecnológico que seria fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino médio?

Os dados identificados ainda permitem questionamentos sobre: como vêm sendo trabalhadas as TDs enquanto fontes de mediação na prática pedagógica? E, ainda: quais os motivos que levam os estudos a adotar uma perspectiva simplista em relação ao uso das TDs? Isso porque as TDs podem ser utilizadas com maior amplitude do que ser apenas um aporte ou auxílio para as práticas pedagógicas. Precisam ser concebidas como artefatos culturais para os quais é preciso ter, no ambiente escolar, FTP de professores e letramento digital dos alunos.

Cabe ainda a consideração de que as pesquisas que alicerçaram a construção deste capítulo trazem a possibilidade de trabalhar com as TDs na prática pedagógica, porém, não priorizar evidenciar, de forma didática, como um manual, como utilizar na prática essa tecnologia, embora algumas delas tenham essa intencionalidade. Os estudos preocupam-se mais em problematizar a discussão, não apresentando as soluções para o problema.

Especialmente, porque o que se percebe é que os professores, participantes dos estudos, não trouxeram dados sobre como foram treinados para trabalhar com tais recursos, considerando a sua formação acadêmica em nível de graduação e de formação continuada. Nesse sentido, levanta-se a seguinte questão: a discussão sobre os estudos que tratam sobre o uso das TDs na prática pedagógica para qualificar o ensino médio, são resolutivos ou apenas levantam hipóteses de discussão? A resposta para a pergunta parece indicar que o plano central não é propor, encontrar soluções, mostrar como fazer o diálogo entre TDs e ensino.

Os estudos analisados trazem uma lacuna com relação a questões sobre a realidade das escolas públicas pesquisadas e, ainda mais, sobre o fato de se as experiências analisadas poderem ser colocadas em prática em todas as escolas públicas do Brasil. Afinal, a realidade encontrada no país assinala que nem todas as escolas possuem condições de oferecer para professores e estudantes as ferramentas tecnológicas necessárias para o uso adequado e produtivo das TDs na qualificação do ensino médio. Existe, ainda, lacuna nos estudos com relação à abrangência das pesquisas, sendo que são necessários mais estudos em nível de mestrado e doutorado em todo o Brasil, de forma a elucidar se as TDs podem ser instrumentos de mediação e qualificação para a melhoria do aprendizado em nível de ensino médio ou se atuam somente como bases para fomentar o aprendizado de algumas disciplinas, como é o caso da Química, Física e Matemática.

### **Considerações finais**

Concluiu-se, com esta pesquisa, que é possível trabalhar a qualidade do ensino médio a partir do uso das TDs. No entanto, a partir dos estudos analisados, foi observado que este aproveitamento ainda traz uma lacuna no sentido da amplitude do uso de tais instrumentos, sendo mais utilizados unicamente como forma de atuar na prática pedagógicas de algumas disciplinas, como a Química e Matemática.

Os trabalhos apontaram que houve maior interesse no uso das TDs nos processos de ensino e de aprendizagem, nas escolas, a partir das novas

exigências estruturais para organizar a educação escolar a partir do isolamento social causado pela Covid-19 e, com isso, é preciso que os professores tenham uma formação continuada voltada para capacitá-los para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as TDs.

Por fim, concluiu-se, a partir das análises, que a maioria dos estudos realizados para avaliar o uso das TDs na qualificação do ensino médio deixam lacunas sobre vários eixos de interesse para a qualificação dos processos educativos mediados por TDs, apesar de constituírem importantes passos rumo a uma melhor compreensão das relações entre TDs e processos de ensino e aprendizagem no ensino médio. Há um avanço necessário nas pesquisas, especialmente se for considerada a sociedade atual e suas demandas, porém é preciso investigar mais ainda em pesquisas que possam mostrar como interconectar TDs, escolas e práticas educativas.

## Referências

ANASTACIO, M. A. S. **Astronomia no ensino médio:** uma proposta de curso com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de Tecnologia Digital. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

BARBOSA, A. C. M. **Transformações no plano:** alunos do ensino médio interagindo em ambiente colaborativo virtual. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAMPOS, V. A. B. **Tecnologias digitais e sua utilização no processo ensino-aprendizagem no ensino médio.** 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

COSTA, S. R. S. **Trajetória profissional de professores do ensino médio:** sentidos e usos de tecnologias digitais na sala de aula. 2016. 120 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas-São Paulo: Papyrus, 2015. *E-book*.

LOBO, G. M. de O.; CASTRO, A. M. D. A. A expansão e interiorização da pós-graduação *stricto sensu* no Nordeste do Brasil (2008-2017) e sua articulação com as metas 13 e 14 do PNE. **REVELLI**, Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação, v. 12, p. 1-22, 2020.

MORAES, Simone Becher Araujo. **Ler e escrever em Filosofia no ensino médio em tempos de tecnologias digitais.** 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MOREIRA, P. R. **Mídias digitais no ensino médio estadual de Minas Gerais.** 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NASS, S. **Tecnologias da informação e comunicação (TIC):** possibilidade de uma aprendizagem significativa do conteúdo de funções orgânicas no terceiro ano do ensino médio na disciplina de Química. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

OLIVEIRA, C. A. C. de. **Aulas em multimídia como ferramenta pedagógica na melhoria do ensino de Química de alunos do 1º Ano do Ensino Médio:** um estudo de caso. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, C. A. R. de. **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa do ensino médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, R. R. **Uso de tecnologias digitais como ferramenta didático-pedagógica no ensino de Matemática.** 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

POSSAS, I. M. de M. **Sentidos subjetivos de estudantes do ensino médio:** o uso das tecnologias digitais para estudar Biologia. 2017. 109 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PRADO, J. V. do. **As tecnologias digitais como ferramentas auxiliares no ensino de Língua Inglesa no terceiro ano do ensino médio.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

SANTOS, A. B. dos. **Tecnologias digitais móveis e o cotidiano escolar: potencialização do processo de aprendizagem no ensino médio.** 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, L. A. da. **Tecnologias Digitais em aulas de Química no ensino médio.** 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

TARTUCE, G. L. B. P.; MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 478-504, abr./jun. 2018.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VECCHI, M. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em escolas públicas e privadas de ensino médio de Tangará da Serra – MT.** 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2019.

# **UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA SOBRE O USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE**

**Elisabete Cerutti<sup>38</sup>  
Luciano Panosso<sup>39</sup>**

## **Introdução**

O presente capítulo trata-se de um estudo bibliográfico do tipo “Revisão Integrativa” (MENDES, 2008) cujo produto final representa o estado atual do conhecimento da literatura em relação a um tema específico, no caso desse capítulo, a Educação em Saúde, dando destaque às tecnologias digitais e como essa relação tem se apresentado, principalmente quanto a aspectos de atividades físicas e seus efeitos para a saúde humana.

A Educação em Saúde é conceituada por Santos (2006) como uma proposta que visa desenvolver no indivíduo, bem como no grupo ao qual está inserido, a capacidade de analisar de forma crítica a sua realidade, e também de decidir ações conjuntas para resolver problemas e modificar situações relacionadas ao detrimento da saúde. Corroborando essa ideia, Figueiredo e colaboradores (2010) ainda descrevem que a Educação em Saúde deve ser entendida como um processo de conscientização, mudança e transformação, caracterizada por uma filosofia emancipatória dos sujeitos. Dessa forma, podemos concluir que a Educação em Saúde é um processo educativo que envolve a construção de conhecimentos relacionados à saúde, no qual objetiva a apropriação de práticas preventivas aos processos degenerativos do organismo que irá contribuir para aumentar as ações do indivíduo e da população, relacionadas a um conjunto de cuidados os quais culminarão na melhoria ou manutenção da sua própria saúde.

---

<sup>38</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>39</sup> Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen.

Assim, a Educação em Saúde é considerada uma prática social que visa contribuir para a formação da consciência crítica das pessoas em relação aos seus possíveis, ou atuais, problemas de saúde, partindo da sua realidade, estimulando a busca de soluções tanto individuais com também coletivas. Parece consenso na literatura que os conceitos em relação à Educação em Saúde evidenciam objetivos comuns como: mudança de hábitos, atitudes e comportamentos de saúde favoráveis a prevenção de doenças.

Ainda, de acordo com Santos (2006), a Educação, como proposta social, deve instrumentalizar indivíduos e comunidades a compreender sua realidade e nesta ter a capacidade de interferir de forma que o seu cotidiano e sua vida individual, familiar ou social, seja digna com a condição de humano.

A Fundação Nacional em Saúde (Funasa), por meio do documento elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2007), estabelece as Diretrizes de Educação em Saúde visando à Promoção da Saúde, e objetiva estimular a busca de soluções e organização para a ação individual e coletiva, reafirmando o processo educativo com base na participação ativa dos indivíduos, visando mudanças e rompendo com o paradigma da concepção estática de educação como transferência de conhecimentos.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2003), o desenvolvimento de programas para promoção de saúde e prevenção de riscos e doenças tem como intuito a identificação e o monitoramento dos riscos em saúde à diminuição da morbidade, visto que grande parte das doenças que acomete a população é passível de prevenção. Ademais, no que tange ao estilo de vida e a prevenção de doenças, já é bem determinado na comunidade científica que a atividade física, bem como a nutrição, dentre outros, são componentes importantes para uma vida saudável e a longevidade, juntamente com o componente genético do indivíduo.

Assim, um estilo de vida ativo, o treinamento físico e o aumento da atividade física de forma regular, principalmente a moderada, são modificadores importantes para a atenção primária e secundária dos problemas de saúde mais comuns. Porém, como diz o ditado popular “nem

tanto ao céu, nem tanto a terra”, uma excessiva prática de exercícios físicos pode trazer o oposto, induzindo um estresse incompatível ao restabelecimento das funções celulares do indivíduo, por outro lado, níveis insuficientes de atividade física estão relacionados a desordens metabólicas tais como o diabetes tipo II e a síndrome metabólica, o que sugere que a atividade física insuficiente é um fator de risco maior do que a própria idade, a qual é classificada como um fator de risco fixo, por exemplo.

Para Scherer (2020), é interessante que haja programas que promovam transformações compatíveis com um estilo de vida ativo. Uma estratégia interessante que vem sendo estudada atualmente, de acordo com a autora, tem como base um Programa de Educação em Saúde objetivando motivar as pessoas a adotarem um estilo de vida ativo e saudável, visando incluir mais atividades físicas no seu dia a dia mediante a implementação de estratégias e ações educativas e motivacionais que aumentem a autonomia e promovam a autoeficácia, o empoderamento individual para uma mudança de comportamento, através de auxílio no estabelecimento de metas, enfrentamento de barreiras e segurança para um estilo de vida ativo.

Com base nisso, um consenso de especialistas na promoção de Atividade Física (AF) afirma que características de intervenções de mudança de comportamento são eficazes para aumentar a AF em adultos. Além disso, resultados de intervenções de Educação em Saúde para a melhoria do estilo de vida, baseadas em estratégias multicomponentes, são tão eficazes quanto aulas de exercícios físicos para aumentar o nível de AF em adultos. Programas de mudança de comportamento apresentam grande potencial quanto à promoção da AF e, inclusive, se mostraram efetivos em manterem os seus benefícios ao longo do tempo (SCHERER, 2020).

Interessante verificar que o documento elaborado pelo Ministério da Saúde, ainda no início dos anos 2000 (BRASIL, 2007), salienta que a utilização da internet e outros veículos de comunicação como instrumentos operacionais são importantes ferramentas para a efetivação da Educação em Saúde, visto que as tecnologias afetam diretamente as atividades humanas e seus efeitos têm alto poder de penetrabilidade na vida moderna. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) destacam-se

porque, por meio da *World Wide Web*, influenciam todas as áreas, dentre elas a saúde e a educação. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), os avanços tecnológicos e seus impactos contribuem para a sua crescente adoção (WHO, 2011).

A adoção das TDICs na educação causou mudanças no paradigma educacional tradicional, promovendo novas formas de ensinar e aprender, demandando novos comportamentos em docentes e discentes, novas formas de relacionamento e novas maneiras de pensar e de produzir/construir conhecimento (BARROS, 2015). De acordo com a mesma autora, na educação, os avanços das TDICs são representados principalmente pelo que está sendo chamado de “*e-learning*”, que significa “aprendizagem eletrônica”, ou seja, o uso de tecnologias de comunicação para criar, gerar, distribuir e promover a aprendizagem, em qualquer lugar e em qualquer momento.

Entrando nesse novo enfoque das TDICs ainda tem-se o “*e-health*” (saúde eletrônica) e o “*m-health*” (saúde móvel), termos que foram inseridos nos cotidianos dos departamentos de saúde para implementação das novas tecnologias nesta área. A Organização Pan-americana de Saúde (OPAS, 2011) possuía um Plano de Ação para a *e-health* fundamentado em quatro estratégias: apoiar políticas públicas para o uso e implementação de tecnologia da informação e comunicação na área da saúde; melhorar a saúde pública por meio do uso de ferramentas e metodologias baseadas em tecnologias de informação e comunicação inovadoras; promover e facilitar a cooperação horizontal entre os países para o desenvolvimento de uma agenda digital; garantir a formação, alfabetização digital e melhoria do acesso à informação com o intuito de usar as TDICs como elementos-chave para a qualidade do atendimento, a promoção da saúde e a prevenção de doenças.

Atualmente, com ótimos avanços tecnológicos aliados à internet sem fio ou *wi-fi* é inegável que os dispositivos móveis ampliaram o acesso à informação e à comunicação. Mas qual seria o diferencial desses dispositivos móveis para a educação? Sem dúvida, de acordo com a UNESCO (2013), o atributo que diferencia a tecnologia móvel é a sua onipresença e, por isso, a possibilidade de acesso à informação, sem limites cronológicos ou

geográficos, o que aumentou os seus efeitos na área da saúde. Assim, a *e-Health* evoluiu para a *m-Health*, e é reconhecida como importante pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização Mundial da Saúde (OMS).

Nesse contexto, e principalmente com o avanço das *m-Health*, estamos visualizando a oportunidade da passagem do ato educativo, antes proferido pelo professor, para as mãos dos estudantes. São eles que irão decidir qual momento, local, sequência e a forma como o conteúdo deve ser estudado. É uma nova forma de aprender, com liberdade e autonomia, de maneira diferente do ensino tradicional. No entanto, verifica-se que a inserção das *m-Health* como ferramenta educativa de prevenção à saúde através das atividades físicas, ainda é incipiente na literatura científica.

Muitos são os softwares desenvolvidos para tecnologias móveis (principalmente smartphones), chamados de “APPs”, encontrados nas lojas digitais atualmente, os quais possuem a incumbência de auxiliar no controle da saúde do indivíduo, seja através do próprio usuário, seja fornecendo dados para o setor profissional (médicos, enfermeiros, hospitais etc.). Mas será que existem estudos científicos que dão suporte e esses APPs voltados para a Educação em Saúde? E, mais ainda, será que existem APPs desenvolvidos para a Educação em Saúde através das atividades físicas?

Buscando encontrar respostas para essas questões, este trabalho de revisão deu prioridade a trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil, procurando realizar um mapeamento regional dessas pesquisas, assim como, reconhecer os profissionais que estão investigando esse assunto e suas principais conclusões.

## **1 Métodos**

Para a construção desta revisão, seguiu-se as etapas propostas por Mendes e colaboradores (2008, p. 761) como componentes sistemáticos para uma revisão integrativa da literatura.

A busca englobou trabalhos de dissertações e teses produzidos no Brasil entre 2010 e 2021, e ocorreu no período de agosto de 2021 a

dezembro de 2021, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>40</sup> e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>41</sup>.

Os descritores foram retirados da literatura específica e uma busca preliminar foi realizada com os seguintes: “Aplicativo móvel”, “Educação”, “Saúde” e “Atividades físicas”. Como resultado, apareceram 11.730 trabalhos. A partir daí, os descritores preliminares foram colocados para verificação de sinônimos no DeCS (Descritores em Ciência da Saúde) o que resultou nos descritores que foram utilizados para a busca deste trabalho, ficando como estratégia de busca final a seguinte formatação: “Aplicativo móvel” OR “APP”, “Educação” OR “Educação em Saúde”, “Saúde” OR “Promoção à Saúde” OR “Cuidados à Saúde” e “Atividades físicas” OR “Exercícios físicos”. Foram excluídos trabalhos de revisão e trabalhos que não abrangessem pelo menos dois dos descritores no corpo do estudo.

Dessa forma, ao realizar a busca na BDTD, os descritores “Educação” OR “Educação em Saúde” AND “Saúde” OR “Promoção à Saúde” OR “Cuidados à Saúde” trouxeram 567 trabalhos; “Educação” OR “Educação em Saúde” AND “Aplicativo móvel” OR “APP”, 21 trabalhos; “Educação” OR “Educação em Saúde” AND “Aplicativo móvel” OR “APP”, 167 trabalhos; “Aplicativo móvel” OR “APP” AND “Saúde” OR “Promoção à Saúde” OR “Cuidados à Saúde”, 48 trabalhos; “Atividades físicas” OR “Exercícios físicos” AND “Aplicativo móvel” OR “APP”, 1 trabalho; “Educação” OR “Educação em Saúde” AND “Saúde” OR “Promoção à Saúde” OR “Cuidados à Saúde” AND “Aplicativo móvel” OR “APP”, 12 trabalhos; e “Educação” OR “Educação em Saúde” AND “Aplicativo móvel” OR “APP” AND “Atividades físicas” OR “Exercícios físicos”, 25 trabalhos.

Quando se realizou a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, os descritores “Educação” OR “Educação em Saúde” AND “Aplicativo móvel” OR “APP”, resultaram em 65 trabalhos e “Aplicativo móvel” OR “APP” AND “Atividades físicas” OR “Exercícios físicos”, 83 trabalhos.

---

<sup>40</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

<sup>41</sup> Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), IBICT, disponível em <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-ibict>

Além desses, foi adicionado à análise mais um trabalho, o qual foi identificado por outra forma de pesquisa, e que se encaixava nos critérios de elegibilidade. No total, foram localizados 989 trabalhos, porém após aplicar os critérios de exclusão e verificar os títulos repetidos, restaram 121 trabalhos.

A extração dos dados e a avaliação dos estudos incluídos foi realizada pelo autor desta pesquisa que, a partir dos títulos, selecionou 48 trabalhos para a leitura dos resumos. Dessa análise, foram selecionados 30 trabalhos para leitura na íntegra, a partir da qual foram selecionados 28 trabalhos, incluídos nesta revisão. São 22 dissertações e seis teses, descritas mais à frente, no Quadro 1.

## 2 Resultados do estudo

O Gráfico 1 apresenta o número de teses e dissertações incluídas no estudo a partir dos descritores propostos. Foram 28 trabalhos incluídos.

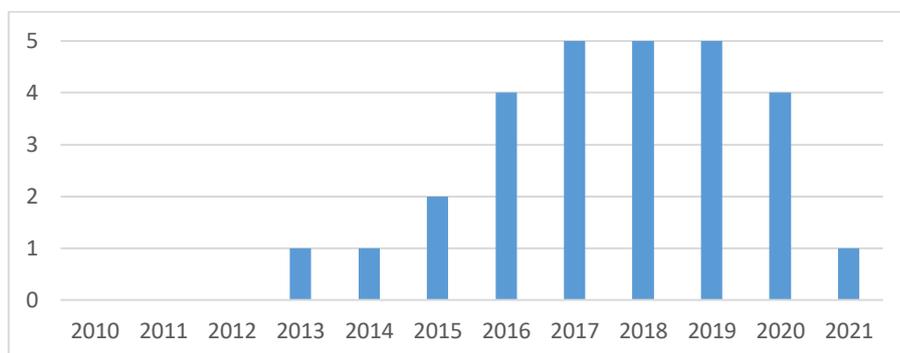
**Gráfico 1** – Percentual de teses e dissertações incluídas no estudo a partir dos descritores selecionados



Fonte: Os autores, 2022.

O Gráfico 2 expõe o percentual de teses e dissertações encontradas por ano de defesa, e evidencia um expressivo aumento de trabalhos especialmente nos anos de 2017, 2018 e 2019.

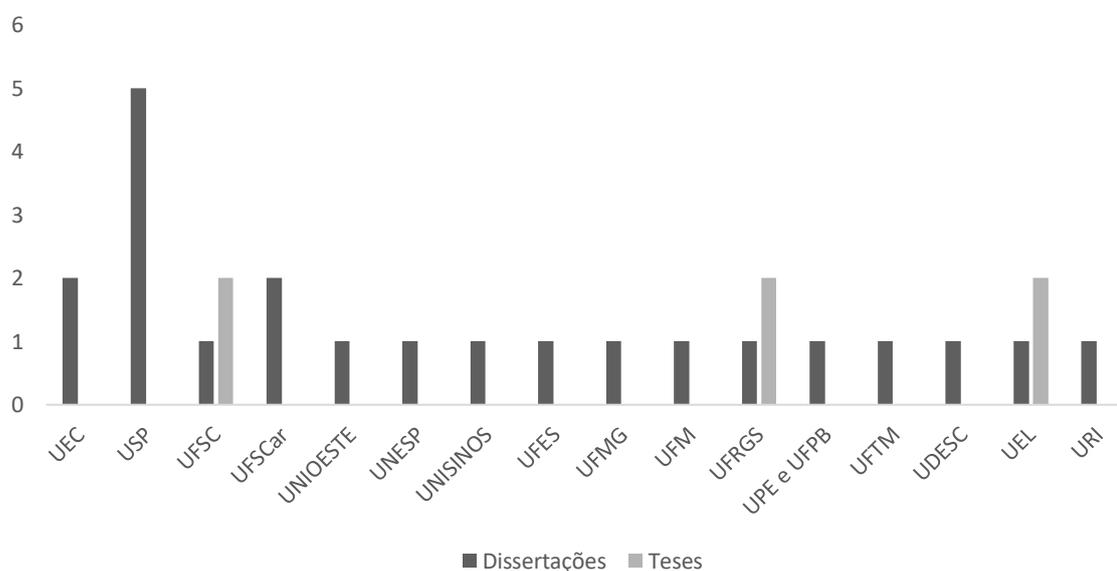
**Gráfico 2** – Número de trabalhos produzidos sobre a temática dos descritores por ano de defesa



Fonte: Os autores, 2022.

O Gráfico 3 mostra o número de trabalhos acadêmicos incluídos no estudo por universidades brasileiras.

**Gráfico 3** – Número de trabalhos acadêmicos incluídos nesta revisão por Universidades Brasileiras (siglas)



As barras escuras representam as dissertações e as barras claras representam as teses encontradas

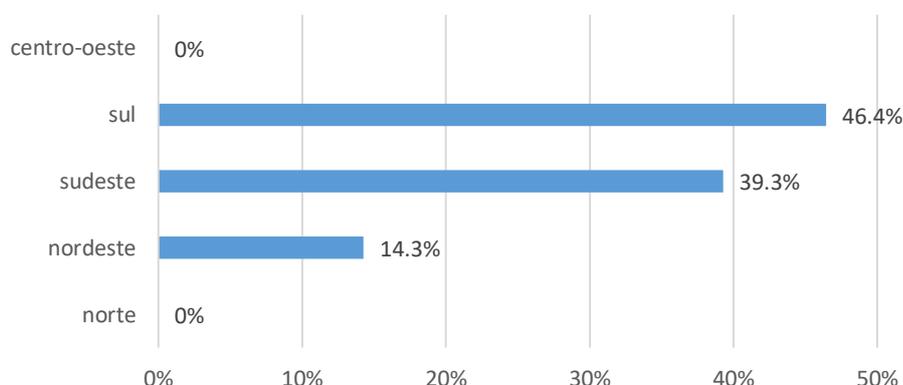
Fonte: Os autores, 2022.

Pode-se observar, no Gráfico 3, que os maiores números de trabalhos selecionados em relação ao tema proposto foram realizados na Universidade de São Paulo (USP), com cinco dissertações. As Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

e Universidade Estadual de Londrina (UEL), tiveram três trabalhos produzidos. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dois trabalhos, e o restante das universidades apresentaram um trabalho relacionado ao tema. A partir dessa visualização, pode-se observar a grande contribuição das universidades públicas para o desenvolvimento dos trabalhos científicos envolvendo a Educação em Saúde no Brasil. Ainda, cabe salientar que as teses produzidas se concentram na região Sul do Brasil, duas na UEL, Paraná, duas na UFSC, Santa Catarina, e duas na UFRGS, Rio Grande do Sul.

A partir das respectivas universidades as quais geraram os trabalhos, foi possível realizar uma análise quantitativa por região do Brasil. Essa quantificação está representada no Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Quantidade de trabalhos encontrados sobre a temática proposta (em percentual) por região do Brasil



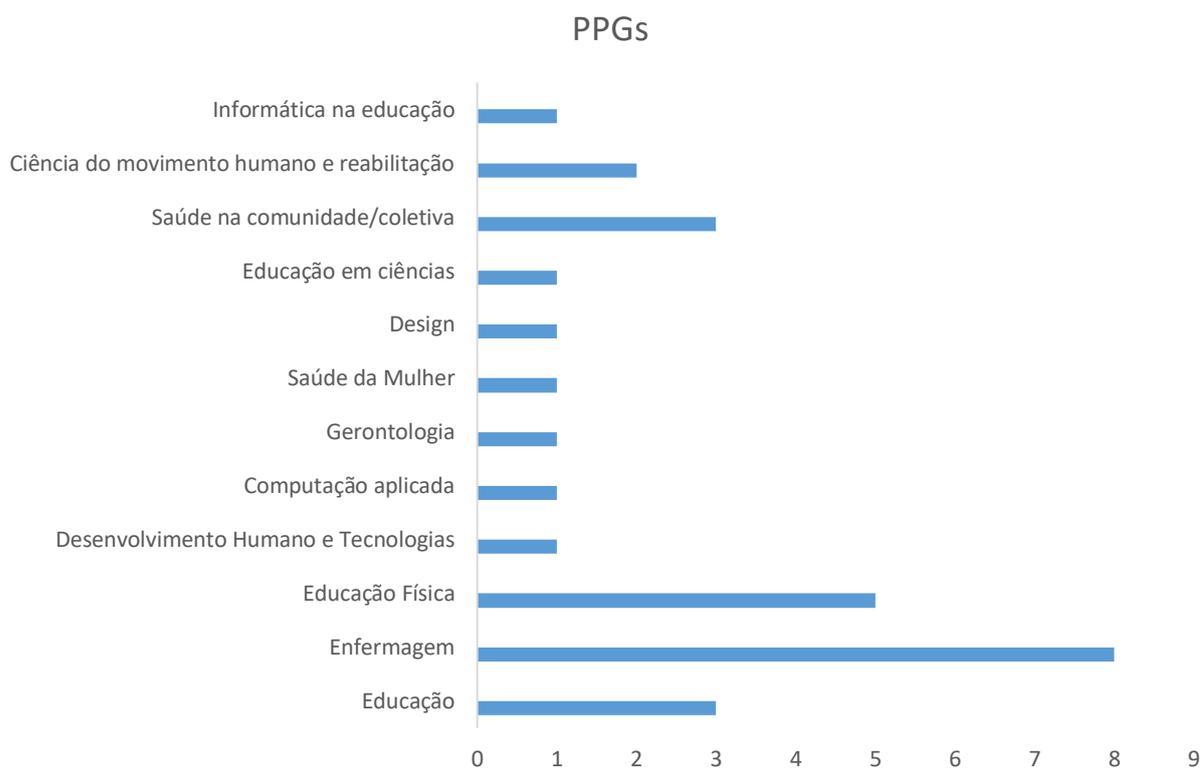
Fonte: Os autores, 2022.

Visualizando o Gráfico 4, percebe-se a forte contribuição das regiões Sul e Sudeste (85,7%) para a produção de trabalhos acadêmicos na temática estudada. Uma vez que essas regiões têm maior densidade populacional do país é, até certo ponto, esperado que pesquisas direcionadas à saúde e à educação da população estejam “em moda”, principalmente aliadas às novas tecnologias móveis, as quais já fazem parte do cotidiano das pessoas.

Por meio da descrição dos programas de pós-graduação (PPGs) aos quais foram responsáveis pela condução dos trabalhos encontrados, pode-se observar quais programas estão trabalhando com o enfoque de aliar a

tecnologia móvel à saúde da população. Cabe ressaltar a importância da ciência proporcionando embasamento teórico para esses novos métodos de aplicação à saúde humana. O Gráfico 5 mostra a lista dos PPGs que originaram as pesquisas incluídas nesta revisão.

**Gráfico 5** – Nomes dos Programas de pós-graduação (PPGs) e sua respectiva quantidade de trabalhos encontrados sobre a temática proposta



Fonte: Os autores, 2022.

A partir do Gráfico 5, pode-se verificar quais programas de pós-graduação estão incentivando seus alunos a produzirem trabalhos científicos voltados à saúde da população, através de processos educativos e aliados às novas tecnologias. Dessa forma, nota-se claramente que os programas ligados às graduações de Enfermagem são os que mais produziram trabalhos acadêmicos acerca dessa temática nos últimos anos (oito trabalhos). Na sequência, vêm os programas de pós-graduação em Educação Física, o que já era de se esperar, visto que um descritor utilizado para essa busca era específico para essa área, e o mesmo aconteceu para os programas de Educação e Saúde Coletiva, os quais também eram descritores básicos da

busca realizada. Interessante notar que a partir do descritor “aplicativo móvel” foram encontrados também trabalhos em diversos programas de pós-graduação, mostrando que hoje o papel das novas tecnologias, principalmente as tecnologias móveis, perpassam por todas as áreas de pesquisas e estudos. Nesse contexto, visualiza-se a interseção das áreas de estudos e essa interdisciplinaridade aproximando os conceitos que avançam à realidade social.

No Quadro 1 estão descritos todos os 28 trabalhos incluídos para leitura completa na busca desta revisão. Pode-se observá-los a partir dos títulos, autoria, ano de publicação, palavras-chave, programa de pós-graduação e sigla da instituição de ensino superior ao qual o programa de pós-graduação estava alocado.

**Quadro 1** – Descrição dos trabalhos

Título	Autoria	Ano	Palavras-chave	Programa	Instituição
<i>Designin</i> participativo para o envelhecimento saudável	Lucas Bueno de Campos	2021	Envelhecimento ativo, Vida Urbana, Atividade Física, Aplicativo de Atividade Física e <i>m-Health</i>	Programa de pós-graduação em Gerontologia Mestrado	UFSCar
Efetividade de intervenções de Educação em Saúde e dança de salão na saúde metabólica, nível de atividade física, capacidade cardiorrespiratória e hábitos alimentares em mulheres idosas	Fabiana Cristina Scherer	2020	Envelhecimento, Mudança de comportamento, Composição corporal, Lipoproteínas e Estresse Oxidativo	Programa de pós-graduação em Educação Física associado UEL/UEM Doutorado	UEL/UEM
Análise do impacto da aplicação de uma ferramenta digital como método de Educação em Saúde na qualidade de vida e evolução clínica de pacientes portadores de doença renal crônica em hemodiálise	Jean Carlos Zanardo	2020	Doença renal crônica, Hemodiálise, Tecnologia da Informação, Qualidade de vida e Educação em Saúde	Programa de pós-graduação em Educação Mestrado	URI
Efetividade de uma intervenção de Educação em Saúde sobre o padrão de comportamento sedentário e fatores de risco cardiometabólico em usuárias de atenção	Sandra Cristina Cavalli Moisés	2020	Comportamento sedentário, Risco cardiometabólico e Intervenção	Programa de pós-graduação em Educação Física associado UEL/UEM Mestrado	UEL/UEM

básica					
Efeito de um programa de reabilitação cardíaca abrangente sobre o conhecimento acerca da sua doença, o nível de atividade física e a capacidade funcional de pacientes com doenças cardiovasculares	Andrea Schaefer Korbes	2020	Reabilitação cardíaca, Educação em saúde, Exercício físico e Doenças cardiovasculares	Programa de pós-graduação em Ciência do Movimento Humano Mestrado	UDESC
A educação em saúde apoiada por um sistema <i>m-Health</i> : foco no tratamento da obesidade em adultos	Maria Lúcia Kroeff Barbosa	2019	Educação em saúde, <i>mHealth</i> , Obesidade, Aprendizagem móvel e Tecnologias persuasivas	Programa de pós-graduação em informática na educação Doutorado	UFRGS
Cuidados com o bebê prematuro dependente de tecnologia: protótipo de um aplicativo móvel para a família	Natália Condé Brondi Delácio	2019	Enfermagem neonatal, Tecnologia, Educação em saúde e Aplicativos móveis	Programa de pós-graduação em Enfermagem em saúde pública Mestrado	USP
Confiabilidade e reprodutibilidade da autoadministração do teste de caminhada de 6 minutos utilizando APP de <i>Smartphone</i>	Matheus Oliveira de Jesus	2019	Acelerometria, Teste de caminhada de 6 minutos, Nível de atividade física e <i>Mobile Health</i>	Programa de pós-graduação em Ciência do Movimento Humano e Reabilitação Mestrado	UNIFESP
Saúde móvel no programa de práticas corporais com mulheres gestantes	Stefania Bitancourt Delgado	2019	Saúde móvel, Tecnologias, Educação Física, Práticas corporais e Gestantes	Programa de pós-graduação em desenvolvimento humano e tecnologias	UNESP
Aplicativo móvel: Interface da Educação em Saúde da criança para a sustentabilidade	Kelly Teles Oliveira	2019	Saúde da criança, Revisão de integridade científica, Educação em Saúde, Tecnologia da informação e Lixo	Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde	UECE
Um APP feito pra mim: desenvolvimento de tecnologia móvel para crianças com <i>Diabetes Mellitus</i> tipo I e suas famílias	Priscilla Ramos de Queiroz Amaral	2018	Enfermagem pediátrica, Tecnologia, Educação em saúde, <i>Diabetes Mellitus</i> e Aplicativos móveis	Programa de pós-graduação em Enfermagem em saúde pública Mestrado	USP
Desenvolvimento de um protótipo de Software para orientação de pacientes sobre Cateterismo cardíaco e Angioplastia de artéria coronária	Sheila Roberta Fabro Bertolini	2018	Cateterismo cardíaco, Intervenção coronária, Cuidados de enfermagem e Educação de pacientes	Programa de Pós-graduação Mestrado profissional em tecnologia e inovação em enfermagem	USP
Educação Física e Educação em Saúde: Efetividade de diferentes intervenções na mudança de comportamento	Maria Clara Elias Polo	2018	Sistema único de saúde, Acelerometria, Grupo Focal e Atividade física	Programa de pós-graduação em Educação Física Mestrado	UFTM

relacionado a atividade física de usuários da Atenção básica de saúde					
Prevalência e fatores associados a prática do aconselhamento para a atividade física em profissionais da saúde	João Miguel de Souza Neto	2018	Estratégia saúde da família, Pessoal de saúde, Aconselhamento, Atividade motora e Atenção primária a saúde	Programa de pós-graduação em Educação Física associado UPE/UEPB Mestrado	UEPB/UPE
Tecnologia educacional para exame clínico de enfermagem	Evandro Bernardino Mendes de Melo	2018	Exame físico, Tecnologia biomédica, Tecnologia educacional e Educação em saúde	Programa de pós-graduação em Enfermagem Mestrado	UFES
Tecnologias de apoio ao uso seguro de medicamentos potencialmente perigosos	Mariele Misiak Caldas	2017	Protocolos clínicos, Estudos de validação, Segurança do paciente, Erros de medicação, Tecnologia e Aplicativos móveis	Programa de pós-graduação em Enfermagem Doutorado	UFSC
A Educação em Saúde e o uso de tecnologias de informação e comunicação	Samára dos Santos Sampaio	2017	Educação em saúde, Ambiente virtual de aprendizado, <i>Blended Learning</i> e Aprendizado	Programa de pós-graduação em Saúde na Comunidade Mestrado	USP
Desenvolvimento de um aplicativo móvel sobre acidentes com múltiplas como estratégia de aprendizagem	Wesley Martins	2017	Aplicativos móveis, Tecnologia educacional, Assistência a saúde e Serviços médicos de emergência	Programa de pós-graduação em Ensino Mestrado	UNIOESTE
Protótipo de um aplicativo móvel educativo e de <i>Follow Up</i> para pacientes com diagnóstico de doença arterial periférica	Cristiane Baldessar Mendez	2017	Doença arterial periférica, Educação em saúde, Saúde digital, Enfermagem, Tecnologia educacional, Tecnologia da informação, Acompanhamento dos cuidados de saúde e <i>Disign</i> Instrucional	Programa de pós-graduação Gestão do cuidado em Enfermagem Mestrado	UFSC
Tecnologia <i>mHealth</i> e letramento em saúde na prevenção e controle da obesidade em adultos	Leyla Márcia Ramos Oliveira	2017	Obesidade, Letramento em saúde, Aplicativos móveis e Promoção da saúde	Programa de pós-graduação em Saúde coletiva Mestrado	UECE
Efetividade da fisioterapia aquática comparada à educação em saúde sobre a dor, função, qualidade de vida e depressão em indivíduos com osteoartrite de joelhos: ensaio clínico aleatório	Marcelo Taglietti	2016	Osteoartrite, Modalidades de fisioterapia, Educação em saúde, joelho e exercício	Programa de pós-graduação em Educação Física associado UEL/UEM Doutorado	UEL/UEM
<i>Ub-Hearth</i> – Um modelo para monitoramento de sinais vitais do coração baseado em ciência da	Cristofe Coelho Lopes da Rocha	2016	Ciência da situação, Computação uquiúqua, Telemedicina e Monitoramento de sinais vitais	Programa interdisciplinar de pós-graduação em computação aplicada	UNISINOS

situação e computação ubíqua				Dissertação	
Desenvolvimento e impacto de um aplicativo móvel como ferramenta educativa de apoio a contracepção	Isaias José Ramos de Oliveira	2016	Atividades educacionais, aplicativos <i>móvil</i> , Controle de natalidade, Métodos contraceptivos e Planejamento familiar	Programa de pós-graduação em saúde da mulher Dissertação	UFMG
A experiência do usuário em interfaces gráfico-informacionais: um estudo de caso dos aplicativos de educação em saúde da UNASUS/UFMA	Eurides Florindo de Castro Junior	2016	Design da informação, Design da interação Aprendizagem móvel	Programa de pós-graduação em design Mestrado	UFMA
Aplicativo móvel para aprendizagem da avaliação do nível de consciência em adultos	Wanessa Cristina Tomaz dos Santos Barros	2015	Enfermagem, Informática em enfermagem, Educação em enfermagem, Estado de consciência e Transtornos da consciência	Programa de pós-graduação em Enfermagem Doutorado	UFSC
Estudo e desenvolvimento do protótipo de aplicativo móvel: “Cateterismo intermitente limpo: guia de apoio para adultos”	Barbara Juliana da Costa Pereira	2015	Cateterismo uretral intermitente, Educação em saúde, Enfermagem e Tecnologia educacional	Programa de pós-graduação em Enfermagem Mestrado	UFSCar
Papel da Educação Física: tema transversal em saúde	Cati Reckelberg Azambuja	2014	Educação em saúde, Educação Física, Transdisciplinaridade e Saúde	Programa de pós-graduação em Ciências Doutorado	UFRGS
Um sistema de gerência e educação na saúde de idosos com doenças crônicas	Maria Lúcia Kroeff Barbosa	2013	Educação, Saúde, Idosos, Promoção da saúde, Tecnologia e Gerência da saúde	Programa de pós-graduação em Educação Mestrado	UFRGS

Fonte: Os autores, 2022.

Dos trabalhos apresentados no Quadro 1, é possível destacar qualitativamente seis para uma exposição mais detalhada. O primeiro é a tese realizada por Maria Lúcia Kroeff Barbosa, vinculada ao programa de pós-graduação em informática na educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho defendido em 2019 tem o título **A educação em saúde apoiada por um sistema *m-Health*: foco no tratamento da obesidade em adultos** e buscou analisar, propor funcionalidades e disponibilizar mecanismos mais diferenciados com foco na mudança de comportamento para hábitos saudáveis, por meio de um sistema de apoio à

Educação em Saúde baseado na aprendizagem móvel e nas tecnologias persuasivas.

O sistema “Emagreça@Saudável”, apresentado na tese, foi embasado em teorias, modelos e diretrizes que possuem caráter persuasivo e visam auxiliar seus usuários não só na mudança, mas na permanência de um comportamento saudável. De acordo com a autora, verificou-se que não basta somente agregar novas mídias como suporte de conteúdo informacional, mas sim, é fundamental pensar como elas serão disponibilizadas e como devem ser organizadas de forma a garantir a eficácia no processo de distribuição da informação aos usuários, principalmente quando o foco é educacional. Por fim, os resultados qualitativos da aplicação do sistema mostraram questões pertinentes à reeducação física e alimentar, bem como de melhoria na qualidade de vida.

O próximo trabalho em destaque foi desenvolvido por Marcelo Taglietti, em 2016, cujo título foi **Efetividade da fisioterapia aquática comparada à educação em saúde sobre a dor, função, qualidade de vida e depressão em indivíduos com osteoartrite (OA) de joelhos: ensaio clínico aleatório**. Essa tese de doutorado foi realizada no Programa de pós-graduação em Educação Física associado da Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá/PR, e teve como objetivo comparar a efetividade da fisioterapia aquática versus educação em saúde para indivíduos com OA de joelhos para os desfechos de dor, função, qualidade de vida e depressão.

As intervenções realizadas deram conta de oito semanas de tratamento, seguidas de três meses com exercícios aquáticos e palestras realizadas por profissionais da área da saúde. As conclusões do trabalho rejeitam as hipóteses nulas porque foram encontradas diferenças intragrupos para os desfechos de dor, função e qualidade de vida e entre grupos para o desfecho de dor e função a favor da fisioterapia aquática. O programa de exercícios aquáticos foi efetivo em melhorar a dor, função e a qualidade de vida ao final do tratamento, quando comparados à Educação em Saúde nos pacientes com OA de joelhos. A Educação em Saúde como forma de tratamento apresentou pequena evidência na melhora da dor e

boas respostas para qualidade de vida. Ambas as intervenções se mostraram seguras para pacientes com OA de joelho.

O próximo destaque é a tese de Fabiana Cristina Scherer que, assim como o trabalho anterior, também foi realizada no programa de pós-graduação em Educação Física associado da Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá/PR. O título do trabalho, realizado em 2020, foi **Efetividade de intervenções de Educação em Saúde e dança de salão na saúde metabólica, nível de atividade física, capacidade cardiorrespiratória e hábitos alimentares em mulheres idosas**, e teve como objetivo analisar os efeitos de um programa de Educação em Saúde (VAMOS) e de dança de salão (DS) no nível de atividade física, na capacidade cardiorrespiratória, nos hábitos alimentares e na saúde metabólica de mulheres idosas, em um contexto comunitário no município de Londrina-PR. Ofertou-se o programa VAMOS, uma vez por semana, e a DS, três vezes por semana, durante 12 semanas. As conclusões mostraram que o programa de DS traz importantes benefícios na capacidade aeróbia e em antioxidantes nas mulheres idosas participantes do estudo, já o programa VAMOS promoveu a redução do colesterol e biomarcador pró-oxidante FOX. Ambas as intervenções foram capazes de reduzir a glicemia em jejum, colesterol total e índice de Castelli II e aumentar vários antioxidantes.

A dissertação produzida por Lucas Bueno de Campos é outro trabalho que merece destaque em relação ao enfoque deste artigo. Com o título de **Design participativo para o envelhecimento saudável**, o estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos, em 2021, sob coordenação do Programa de Pós-graduação em Gerontologia daquela universidade. O objetivo do autor foi propor conceito e visão de design de um novo aplicativo móvel de atividade física (PAUL), utilizado em áreas urbanas no Brasil. Segundo o autor, o projeto PAUL tem por objetivo a obtenção de informações sobre como a tecnologia personalizada móvel pode motivar residentes urbanos a se tornarem fisicamente mais ativos. Mais especificamente, o estudo pretendia ganhar *insights* sobre a eficácia dos elementos que contêm um aplicativo de atividade física (*feedback*

motivacional, definição de metas, mensagens individualizadas, elementos de jogo etc.). A base teórica do aplicativo envolveu as teorias de mineração de dados, aprendizado de máquina, psicologia do exercício, mudança de comportamento e *gamification* e *Geofencing* (ou cerca virtual). Como resultados, foram criados quatro conceitos para o aplicativo, além de uma lista de recomendações para apoiar o seu design: a) Doutor Sabido (que rastreia e reflete as informações de desempenho para os usuários melhorarem seu nível de atividade física), b) Grupo Unido (desenvolvido para grupos de amigos se exercitarem juntos e compartilharem seus resultados nas redes sociais), c) Amigos Unidos (projetado para apoiar a motivação para o exercício em primeiro lugar) e d) Atividade para Saúde (com interface simples, o usuário é guiado por um *avatar* treinador que fornece dados gráficos e *feedback* motivacional). Os estágios de comportamento foram avaliados pelo Modelo Transteórico de Mudança de Comportamento (TTM) (PROCHASKA *et al.*, 2009 apud CAMPOS, 2021) e os participantes responderam a perguntas sobre a intenção de praticar atividade física por meio de aplicativos.

As conclusões mostraram ser significativa a implementação de estratégias de persuasão para adoção de hábitos em intervenções em saúde. Ainda, o estudo demonstrou que o auto monitoramento é bastante necessário para a adoção de hábitos saudáveis. Dentre as variáveis monitoradas estavam os sinais vitais – como temperatura, frequência cardíaca, pressão arterial, calorias –, os dados climáticos em tempo real, a contagem de passos a velocidade da caminhada/corrida e a quilometragem realizada pelo usuário. O autor ainda relata que os usuários gostariam de um *feedback* diário, preferencialmente após o treinamento, e com mensagens motivacionais embutidas. O estabelecimento de metas foi outra potencial estratégia evidenciada no estudo em que os usuários reconheceram a possibilidade de uma inteligência artificial que estabeleça metas viáveis baseadas em dados estatísticos e nos diferentes níveis de condição física. Por fim, o autor conclui que o estudo fornece recomendações para estratégias persuasivas teoricamente embutidas em um aplicativo desenvolvido para atividade física e que é possível fornecer teoria viável para

o design de aplicativos em intervenções de saúde para engajar residentes urbanos a uma vida urbana ativa.

Em 2018, Maria Clara Elias Porto defendeu a dissertação **Educação Física e Educação em Saúde: Efetividade de diferentes intervenções na mudança de comportamento relacionado a atividade física de usuários da Atenção básica de saúde**, realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Física. Os objetivos do trabalho foram: analisar a motivação para prática de Atividade Física (AF) por meio da Teoria da Autodeterminação, no discurso dos participantes iniciantes das intervenções do Programa e analisar a efetividade de duas intervenções na mudança de comportamento frente à AF e comportamento sedentário (CS) de participantes do Programa Saúde Ativa. Como resultados em relação ao primeiro objetivo do trabalho, a autora concluiu que a população estudada, apesar de sentir interesse em participar de um Programa de Atividade Física e Educação em Saúde, apresenta sentimentos de inferioridade e incapacidade ao realizar a AF sem acompanhamento. A conclusão para o segundo objetivo demonstrou a importância de abordagens combinadas de exercício físico aliado ao aconselhamento e de Educação em Saúde isolada.

Outra dissertação importante de ser destacada foi desenvolvida por Leyla Márcia Ramos Oliveira, no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual do Ceará. O trabalho, defendido em 2017, teve como título **Tecnologia *mHealth* e letramento em saúde na prevenção e controle da obesidade em adultos**, e como objetivo, desenvolver uma tecnologia *mHealth*, de Educação em Saúde à luz do letramento em saúde, o “Lisa Obesidade”, visando prevenção e controle da obesidade. Segundo a autora, tratou-se de um estudo metodológico apoiado na interface da promoção da saúde, tecnologia da informação e comunicação, por meio do desenvolvimento de uma ferramenta voltada para prevenção e controle em adultos.

## Conclusão

Este estudo de revisão procurou buscar e conhecer como está o estado do conhecimento brasileiro em relação à Educação em Saúde aliada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, principalmente em relação à contribuição das atividades físicas na prevenção de doenças. Hoje em dia, muitos softwares (aplicativos ou simplesmente APPs) são desenvolvidos para auxiliar no controle da saúde da população, no entanto, a inquietação desta revisão se baseou na seguinte questão: “Será que existem estudos científicos que dão suporte a esses APPs voltados para a Educação em Saúde”?

Ao final desta pesquisa, pode-se verificar que existem diversos programas de pós-graduação preocupados em respaldar cientificamente esses APPs, mostrando que hoje o papel das novas tecnologias, principalmente as tecnologias móveis, perpassam por todas as áreas de pesquisas e estudos, com ênfase óbvia nas áreas de cuidado direto com a saúde humana, como a Enfermagem e a Saúde Coletiva.

Então, sim, a comunidade científica tem estudado essa relação saúde-tecnologia, inclusive nas áreas que englobam as atividades físicas, demonstrando que as tecnologias não devem estar descaracterizadas de ciência, ao contrário, elas devem estar fundamentadas nela.

É possível constatar, portanto, que diante do cenário atual ainda teremos maior incidência de aplicativos em saúde no cotidiano das pessoas. A cibercultura é uma realidade visível que não há como não se apoiar em termos de Educação em Saúde. Os novos caminhos dessa relação serão cada vez mais delineados pelos avanços das tecnologias. Pesquisar esse objeto passa a ser um compromisso de quem acredita na educação e saúde como pontos convergentes da sociedade conectada, que traz soluções e novas respostas aos cidadãos.

## Referências

BARBOSA, M. L. K. **A educação em saúde apoiada por um sistema *mHealth***: foco no tratamento da obesidade em adultos. 2019. Tese

(Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BARROS, W. C. T. dos S. **Aplicativo móvel para aprendizagem da avaliação do nível de consciência em adultos (OMAC)**. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Brasília: IBICT, 2022. Disponível em: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-ibict>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Diretrizes de Educação em Saúde visando à Promoção da Saúde**: documento base: documento I. Brasília: FUNASA, 2007. Disponível em: [http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files\\_mf/dir\\_ed\\_sau.pdf](http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/dir_ed_sau.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 10 dez. 2021.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

CAMPOS, L. B. de. **Design participativo para o envelhecimento saudável**. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

FIGUEIREDO, M. F. S.; RODRIGUES-NETO J. F.; LEITE, M. T. S. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 1, p. 117-121, 2010.

MENDES, K. DAL S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Revista Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

OLIVEIRA, L. M. R. **Tecnologia m-health e letramento em saúde na prevenção e controle da obesidade em adultos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS. **Doenças crônico-degenerativas e obesidade**: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde. Brasília (DF): OPAS, 2003. Disponível em: [http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/d\\_cronic.pdf](http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/d_cronic.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS. **e-HEALTH Strategy and Plano for Action (2012-2017)**. Washington, 2011. Disponível em: [http://www.paho.org/ict4health/index.php?option=com\\_content&view=artic](http://www.paho.org/ict4health/index.php?option=com_content&view=artic)

le&id=54%3Aestrategia-y-plan-de-accion-sobre-esalud-2012-2017&catid=15%3Aops-wdc&lang=en. Acesso em: 10 jan. 2022.

PORTO, M. C. E. **Educação Física e Educação em Saúde**: efetividade de diferentes intervenções na mudança de comportamento relacionado a atividade física de usuários da atenção básica de saúde. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018.

SANTOS, A. da S. Educação em saúde: reflexão e aplicabilidade em atenção primária à saúde. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, 2006.

SCHERER, F. C. **Efetividade de intervenções de educação em saúde e dança de salão na saúde metabólica, nível de atividade física, capacidade cardiorrespiratória e hábitos alimentares em mulheres idosas**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TAGLIETTI, M. **Efetividade da Fisioterapia aquática comparada à Educação em Saúde sobre a dor, função, qualidade de vida e depressão em indivíduos com osteoartrite de joelhos**: ensaio clínico aleatório. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning**. 2013. 41 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **eHealth**. Genebra, 2011. Disponível em: <http://www.who.int/ehealth/en/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Bookman Old Style e Times New Roman, formato e-book, pdf, em agosto de 2023.