COLEÇÃO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – VOLUME 1

Profissão professor: formação e práticas educativas

ORGANIZADORES

DANIEL PULCHERIO FENSTERSEIFER
ELISABETE CERUTTI
LUCÍ DOS SANTOS BERNARDI

EDITORA URI FREDERICO WESTPH

PPGEDU

COLEÇÃO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO – VOLUME 1

PROFISSÃO PROFESSOR: FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coleção de resultados de pesquisa de teses e dissertações do PPGEDU – URI/FW

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 Wbatuba
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 (UFSM)
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 (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luana Teixeira Porto (URI/FW)
Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)
Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)
Marinês Aires (URI/FW)
Mauro José Gaglietti (Uniavan)
Noemi Boer (UFN)
Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/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)

Organizadores
Daniel Pulcherio Fensterseifer
Elisabete Cerutti
Lucí dos Santos Bernardi

PROFISSÃO PROFESSOR: FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Frederico Westphalen
2024

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/.

Organizadores: Daniel Pulcherio Fensterseifer, Elisabete Cerutti, Lucí dos Santos Bernardi
Revisão Linguística: Ariele Eidt
Revisão Metodológica: Editora URI – Frederico Westph
Capa/Arte: Samuel Alex Agazzi
Diagramação: Ariele Eidt, Karol de Rosso Strasburger

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

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

P958 Profissão professor [recurso eletrônico] : formação e práticas educativas / organizadores Daniel Pulcherio Fensterseifer, Elisabete Cerutti, Lucí dos Santos Bernardi. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2024.
1 recurso online. 320 p. – (Coleção Produção do Conhecimento ; 1)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-63-7

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Práticas educativas. I. Fensterseifer, Daniel Pulcherio. II. Cerutti, Elisabete. III. Bernardi, Lucí dos Santos.

CDU 37

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

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDITORA URI 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

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

SEÇÃO I: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR 9

FORTALECENDO A EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10

Edivaldo Soares Vieira de Atahide
Silvia Regina Canan

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL 25

Grazieli Noro Grabowski
Luci Mary Duso Pacheco

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE DA ÁREA DA SAÚDE: PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 42

Jeferson Polachini Skzypek
Eliane Cadoná

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE 13 CIDADES DO ALTO URUGUAI GAÚCHO 66

Laryssa Luana de Andrade
Arnaldo Nogaro

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFESSORES PÓS LDB 9.394/96 85

Letícia Zanella
Luci Mary Duso Pacheco

IDENTIDADE DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO COMPLEXA E HISTÓRICA: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁXIS SOCIAL 102

Ludmilla Paniago Nogueira
Claudionei Vicente Cassol

OS DESAFIOS DA PROFISSÃO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA MATEMÁTICA PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL 121

José Marcos Felipe
Luci dos Santos Bernardi

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA ENFERMAGEM: REFLEXÕES 134

Simoni Engler
Martin Kuhn
Claudionei Vicente Cassol

SEÇÃO II: PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 152

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELO OLHAR DOS EDUCADORES: AVANÇAMOS? . 153

Graciela Deise Metz
Silvia Regina Canan

CAMINHOS INCLUSIVOS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM 171

Cléia Cristina da Silva
Laísa Veroneze Bisol

METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FORMAÇÃO INTEGRAL 186

Sandra Rosa de Pinho
Claudionei Vicente Cassol

E-FANZINE NA SALA DE AULA: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 206

Silvana Dal Pizzol da Costa
Ana Paula Teixeira Porto

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A AULA INCLUSIVA NO CONTEXTO DIGITAL 220

Ana Patrícia Henzel Richter
Elisabete Cerutti

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS E VIVÊNCIAS NA CIBERCULTURA 233

André Luís Dalla Costa
Glenio Luis de Vasconcellos Rigoni
Elisabete Cerutti

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS: PROJETO REA BRASIL 243

Jane Maria Fiori
Luana Teixeira Porto

PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA IDOSOS 262

Éberson Fadanelli
Ana Paula Teixeira Porto

OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO MATEMÁTICO: O QUE A BNCC PRECONIZA PARA OS ANOS INICIAIS? 281

Maria Aparecida da Costa
Lucí dos Santos Bernardi

LINGUAGEM NÃO VERBAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 302

Ademilson da Silva Matos
Laísa Veroneze Bisol

APRESENTAÇÃO

Com muita alegria, apresentamos essa obra que versa sobre a PROFISSÃO PROFESSOR: FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS, cuja temática evidencia uma preocupação sempre presente no campo educacional.

Neste livro, teremos duas seções. A primeira abordará: "A formação do professor", com oito artigos e a segunda contemplará: "Práticas Educativas: desafios e perspectivas," contabilizando onze artigos, com diferentes abordagens acerca da temática. Os estudos em tela registram nesta obra, pesquisas que ganham materialidade a partir da historicidade de seus pesquisadores e transversais com as interações entre políticas educacionais e práticas educativas, estabelecendo relação com a formação profissional de educadores.

Temos a certeza de que os artigos contemplam diferentes abordagens, com estudos que denotam de nossa preocupação com a formação docente. Essa questão tem sido pauta nos programas de formação e nos cursos que têm em seu objeto, à docência. Pensar na formação, seja inicial ou continuada, torna-se um compromisso que as Instituições têm com o direto à educação, na constituição de um professor que tenha a construção de sua epistemologia, a identidade da docência, a construção do campo metodológico e os processos de avaliação. Isso requer, saberes e compreensões que vão elucidar na relação professor, aluno, comunidade e terão em sua alçada o compromisso com uma verdadeira construção do conhecimento.

A leitura dos artigos que abordam a PROFISSÃO PROFESSOR: FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS, serão oportunas reflexões que todos nós, educadores, podemos constituir em momentos formativos para quem está atuando e para quem deseja ingressar na carreira docente.

E, ainda, é válido ressaltar, que os artigos agregados a esta obra são fruto de uma ciência produzida com capilaridade em linhas de pesquisa que são frutos de nosso Programa de Pós-graduação em Educação. Um conhecimento produzido a partir de pesquisas, com densidade e fundamentadas com autores clássicos e contemporâneos, tensionados pela empiria e aprovados por critérios de avaliação acadêmica.

Desejamos que a leitura dessa obra, possa ser ainda mais significativa para os docentes e pesquisadores, bem como, para os autores que reunidos neste livro, celebram a pesquisa e a construção do conhecimento. Nosso carinho e agradecimento,

Equipe Organizadora

SEÇÃO I

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

FORTALECENDO A EDUCAÇÃO BÁSICA:
O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Edivaldo Soares Vieira de Atahide
Silvia Regina Canan

INTRODUÇÃO

A excelência na educação básica é crucial para o progresso de qualquer país. Um dos fatores-chave para aprimorar a educação é a formação inicial ou a formação continuada adequada dos professores da Educação Básica. Nesse contexto, Costa, Akkari e Silva (2011) analisaram a qualidade da educação básica no Brasil em relação às políticas públicas governamentais, assim, compreende-se que os autores abordam diversas dimensões que são cruciais para entender os desafios e os avanços na Educação Básica do Brasil. Logo, este tipo de análise geralmente considera fatores como a implementação de políticas públicas, os investimentos em Educação, a capacitação de professores, a formação inicial do educador, a infraestrutura das escolas e os resultados em avaliações nacionais e internacionais.

Por outro lado, Ferreira e Santos (2014) examinaram as políticas educacionais públicas sob a ótica do direito à educação de qualidade, como um direito social de todos. Neste sentido, os autores buscaram explorar a interseção entre legislação, políticas públicas e práticas educacionais. Evidenciamos que, este tipo de pesquisa é fundamental para compreender como as leis e políticas são desenhadas para garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade e como isso é implementado na realidade da Educação Básica. Nesta mesma vertente, observamos que Paulo Freire em sua obra "Política e educação: ensaios" (2001) também oferece insights valiosos sobre este assunto.

Neste sentido, Freire (2001) em sua obra oferece uma perspectiva crítica e profunda sobre a inter-relação entre educação e política, baseando-se em seu compromisso de longa data com a educação como prática de liberdade e emancipação. Note que sua abordagem dialógica e participativa na educação, busca não apenas transmitir conhecimento, mas também transformar a realidade social através do empoderamento dos educandos.

Assim, entendemos que os autores e as obras proporcionam uma visão abrangente sobre como a Educação no Brasil é influenciada por, e simultaneamente influência, políticas

governamentais e sociais, enfocando a necessidade de políticas educacionais que promovam a equidade e a qualidade, respeitando a Educação como um direito fundamental de todos.

De tal modo, este trabalho buscou explorar as políticas públicas educacionais voltadas para a capacitação e formação inicial para professores da educação básica, destacando sua importância e os principais aspectos que compõem essas políticas.

UMA FORMAÇÃO INICIAL ROBUSTA: UM PROFESSOR MAIS QUALIFICADO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Destacamos que a formação inicial de professores no Brasil enfrenta uma série de desafios e demandas contemporâneas, marcadas por uma necessidade de transformação nas práticas formativas e uma reavaliação dos modelos tradicionais. De acordo com estudos recentes, existe uma dicotomia entre a importância reconhecida da formação inicial de professores e o lugar secundário que ela ocupa no modelo universitário brasileiro, o que indica uma necessidade de reestruturação nos cursos de licenciatura.

Essa reestruturação já vem ocorrendo a partir das Resolução CNE/CP (2002, 2015 e 2019 e mais recentemente, com a homologação do Parecer CNE/CP 04/2024), que trazem em seu escopo destaques sobre a formação inicial e continuada para o educador da educação básica, propondo mudanças no PPCs dos cursos voltados para as licenciaturas, buscando adequá-los mais efetivamente às demandas do ensino atual.

Neste sentido, é de conhecimento que a Resolução 02 de 2015, emitida pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) buscou definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa resolução abrange cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além de estabelecer diretrizes para a formação continuada.

Assim, de acordo com a Resolução 02 de 2015, identificamos alguns pontos - chave, relacionado a formação do educador, como evidenciado a seguir: **Abrangência:** A resolução engloba diversos tipos de cursos relacionados à formação de professores em nível superior, abarcando desde licenciaturas tradicionais até formas alternativas de formação pedagógica. **Formação Continuada:** Além da formação inicial, as diretrizes também abordam a formação continuada, reconhecendo a importância do desenvolvimento profissional ao longo da

carreira. **Currículos e Estruturação dos Cursos:** Estabelece orientações sobre a estrutura curricular dos cursos, ressaltando aspectos como a carga horária, estágios e atividades práticas. **Competências e Habilidades:** Define as competências e habilidades que os profissionais da educação devem desenvolver ao longo de sua formação inicial e continuada. Assim, podemos afirmar que essa resolução visa promover a qualidade e a consistência na formação de profissionais da educação, garantindo uma base sólida para atuação no contexto educacional brasileira. Assim, podemos afirmar que essa resolução visa promover a qualidade e a consistência na formação de profissionais da educação, garantindo uma base sólida para atuação no contexto educacional.

A referida Resolução, foi construída na esteira de um grande diálogo nacional, sendo considerada um avanço importante por ter sido amplamente debatida e por contemplar os anseios, resultados de muitos anos de estudos e proposições da comunidade acadêmica. Autoras como Ximenes e Melo (2022) reforçam o que vem proposto na Resolução como um marco nesse campo.

> Ao contemplarem as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, considerando uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Brasil. MEC/ CNE, 2015b).

Na perspectiva do que anunciam as autoras, a Resolução de 2015, é mais adequada a necessidade do Brasil no campo da formação docente, com maiores exigências tanto em conteúdos quanto na presencialidade, questões que implicam, diretamente, em um processo de maior qualidade na formação.

Na contramão dessa proposição, em 2019 as diretrizes de 2015 são extintas e passa a vigorar um novo conjunto de normativas que coloca a formação de professores em um outro patamar, numa perspectiva mais tecnocrática, de controle pedagógico maior, o que nos permite compreender o alinhamento exclusivo com o modelo de competências e conteúdos da BNCC, num desenho que se alinha à lógica da privatização e aos interesses do mercado.

Nessa linha, o Parecer CNE/CP n. 22/2019, emitido pelo CNE do Brasil, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação). Este documento apresenta orientações e princípios para a formação inicial de professores em nível nacional.

Destacam-se como pontos relevantes do documento: **Formação Inicial de Professores:** Define as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação inicial de professores, que visam atuar na Educação Básica. **Base Nacional Comum (BNC-Formação) para a Formação Inicial:** Estabelece uma base comum para a formação inicial de professores, fornecendo diretrizes unificadas, que devem ser consideradas pelos cursos de licenciatura em todo o país. **Competências e Habilidades:** Apresenta as competências e habilidades que os profissionais da educação devem desenvolver ao longo de sua formação inicial, alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Já o **Alinhamento com Políticas Educacionais:** Busca integrar as diretrizes propostas com as políticas educacionais vigentes, promovendo uma formação alinhada às necessidades do sistema educacional brasileiro. Embora esse parecer apresente pontos que possam convergir com os propósitos da formação de professores, ele sofreu grandes críticas por reduzir a formação aos conteúdos estabelecidos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular, tendo sido aprovado sem contar com o necessário debate com os professores. Ximenes e Melo (2022, p. 744), esclarecem:

> Entre as reformas, elaborou-se à revelia do debate democrático e encaminhou-se ao Conselho Pleno (CP) o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2018b). A olho nu, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação.

Portanto, embora, possamos afirmar que este parecer possa ter alguma importância (ainda que seja para definir um momento histórico) ele foi insuficiente, entre outras questões, na perspectiva da promoção da qualidade na formação de professores, pois estabeleceu padrões e critérios que orientam os cursos de licenciatura em todo o país tendo um grande alinhamento com os propósitos do mercado.

Na semana em que esse texto foi produzido, outro Parecer foi homologado, o qual originará novas Diretrizes para a formação de professores, proposto pelo Conselho Nacional de Educação, trata-se do Parecer CNE/CP 4/2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da

Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).

As Diretrizes dele emanadas substituirão as de 2019, tão contestadas. Ainda assim, os anseios dos especialistas em formação de professores argumentavam pelo retorno das Diretrizes de 2015. Essa nova proposta, ainda na fase inicial de discussão, já veio acompanhada de novas críticas.

De acordo com Nota publicada pela Anfope (abril/2024):

> O Projeto de Resolução distancia-se das concepções e proposições que a Anfope tem produzido nos últimos 40 anos. A Anfope apresenta, de forma consistente, conceitos e princípios para a formação de professores/as e defende uma formação na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica da educação. O que constitui um sentido importante para uma política orgânica e consistente de formação e valorização de professores/as, reafirmando a proposição de um projeto que materialize esses princípios, em especial, os Documentos Finais referentes a cada um dos Encontros Nacionais (1983- 2023) com a definição do que nomeamos de base comum nacional para a formação de professores/as.

Além da questões postas, outras importantes considerações foram feitas pela ANFOPE, tais como: extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular; ausência da valorização profissional; inexistência da formação continuada; simplificação do Sistema Nacional de Educação; indefinição da base comum nacional; absenteísmo sobre os Cursos EAD; retrato de uma formação conteudista; retrocesso na concepção de extensão; o determinismo social utilizado como aporte, itens aprofundados na Nota e que fazem muito sentido. (ANFOPE, 2024).

Cabe observar que a jornada de um educador começa na formação inicial e desta forma as políticas públicas que garantem cursos de licenciatura bem estruturados e que equilibrem teoria e prática, são essenciais. Neste sentido, disciplinas pedagógicas e conteúdos específicos da área de ensino devem ser abordados de forma a preparar os futuros professores para os desafios da sala de aula, proporcionando um equilíbrio entre as disciplinas especificas e as pedagógicas de forma que o futuro educador tenha uma boa formação nas mesmas.

De acordo com António Nóvoa (2022), a formação de professores é fundamental para a defesa da escola pública e da profissão docente. Ele destaca que não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada e enfraquecida, pois a participação ativa dos profissionais é essencial para uma formação de qualidade. Por outro lado, a profissão docente também não pode ser forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao ensino de disciplinas ou técnicas pedagógicas.

Logo, compreende-se que Nóvoa (2022) evidencia a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão, proporcionando condições adequadas para que os professores possam participar efetivamente na formação dos futuros colegas. Ele enfatiza que a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, integrando conhecimento acadêmico, competências pedagógicas e prática profissional de forma indissociável

Nesta perspectiva, António Nóvoa (2022) enfatiza a importância da formação de professores como um processo singular e diferenciado de outras formas de capacitação. Em suas obras, Nóvoa (2022) destaca três aspectos principais: **Formação Dupla**: A formação de professores é dupla, combinando elementos acadêmico-científicos e pedagógicos. Isto significa que os professores devem não apenas dominar os conteúdos das disciplinas que irão ensinar, mas também desenvolver competências pedagógicas essenciais para a prática docente. **Caráter Profissional**: Nóvoa (2022) ressalta que a formação de professores é intrinsecamente ligada ao desenvolvimento profissional. Ele argumenta que esta formação deve preparar os indivíduos para a carreira docente, integrando teoria e prática de forma que os futuros professores possam aplicar o que aprendem diretamente no ambiente escolar. **Aprendizagem em Serviço**: A formação de professores é única porque ocorre em um ambiente onde os formandos aprendem enquanto praticam a profissão de ensinar.

Nóvoa (2022) defende que a formação deve estar intimamente ligada à prática, permitindo que os futuros professores desenvolvam suas competências em contextos reais de ensino, o que é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e eficaz. Nóvoa (2022) também reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão docente, criando condições que permitam aos professores participar ativamente na formação dos seus futuros colegas, promovendo a autovalorização e a coesão dentro da profissão docente.

Neste sentido, podemos considerar que estes pontos evidenciados pelo autor são essenciais para que os educadores possam refletir sobre sua própria prática e continuamente se reconstruir, repensar e reavaliar. Logo, esta perspectiva, nos proporciona uma visão valiosa sobre como os programas de formação de professores podem ser projetados para serem mais eficazes e significativos para os futuros educadores. Por esta razão, entendemos que, o processo de formação de professores deve abranger uma ampla gama de conhecimentos e habilidades.

Assim, compreendemos que essa abordagem proposta por Nóvoa (2022) visa garantir que o futuro professor possua uma base sólida de conhecimento teórico e prático. Isso é

fundamental para desenvolver as habilidades necessárias para a docência e alcançar uma certa independência profissional, essencial para ingressar com confiança e competência na carreira docente.

Neste sentido, um curso de graduação voltado para o preparo de profissionais da educação, destinado a prepará-los para entrar na carreira docente, é classificado como um curso de formação inicial. Conforme a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2023, p.24),

> A ANFOPE vem buscando discutir junto ao Conselho Nacional de Educação as propostas de formação de professores, em um contexto de pouco diálogo e ainda menor participação. Foi durante o XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, promovido pela ANFOPE em Salvador, em setembro de 2019, que se tomou conhecimento da intenção do CNE de revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e aprovar uma Base Nacional Curricular de Formação de professores, desconsiderando o esforço empreendido pelas IES formadoras, que reformulavam seus projetos curriculares. Em outubro de 2019, a ANFOPE fez a defesa intransigente da imediata implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP n. 2/2015), em audiência pública no CNE. No entanto, ignorando as mobilizações de várias entidades educacionais e Universidades, o CNE aprovou novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, em novembro de 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019), que revogaram as diretrizes de 2015 e novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores em outubro de 2020 (Resolução CNE/CP n. 1/2020). A aprovação de ambas as resoluções representa, na visão da ANFOPE e de diversas entidades nacionais, um grande retrocesso, apontado por inúmeras manifestações das entidades da área nesse período...

Entendemos que ANFOPE tem se empenhado em discutir com o Conselho Nacional de Educação (CNE) as propostas de formação de professores, em um ambiente marcado por pouco diálogo e ainda menor participação, isso ficou evidente no XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, promovido pela ANFOPE em Salvador, em setembro de 2019, foi revelada a intenção do CNE de revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e aprovar uma nova Base Nacional Curricular de Formação de Professores, desconsiderando o esforço das Instituições de Ensino Superior (IES) que estavam reformulando seus projetos curriculares.

Desta forma, em outubro de 2019 a ANFOPE defendeu de forma firme a imediata implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP n. 2/2015), durante uma audiência pública no CNE. No entanto, ignorando as mobilizações de várias entidades educacionais e universidades, o CNE aprovou novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em novembro de 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019), que revogaram as diretrizes de 2015. Posteriormente,

em outubro de 2020, o CNE também aprovou novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores (Resolução CNE/CP n. 1/2020).

Assim, compreende-se que a aprovação dessas novas resoluções representa, na visão da ANFOPE e de diversas outras entidades nacionais, um grande retrocesso. Essa percepção é corroborada por inúmeras manifestações das entidades do setor educacional ao longo desse período.

O que está posto nas Diretrizes de 2015, nos permite compreender que a formação do professor é um processo complexo que envolve uma base ampla de conhecimentos, habilidades e saberes essenciais para o exercício profissional eficaz. De acordo com Leite (2016), essa formação deve preparar o educador para atuar em diversos níveis da educação básica, cada um com suas especificidades. O ensino não é aplicado a um grupo homogêneo de estudantes, pelo contrário, cada sala de aula apresenta uma diversidade que inclui diferenças individuais, experiências de vida variadas, e necessidades educativas específicas, incluindo as de alunos com deficiências. Isso exige que o professor esteja equipado para adaptar suas metodologias e estratégias de ensino para atender às demandas cognitivas e físicas de todos os alunos. A capacitação do professor, portanto, deve ir além do domínio do conteúdo disciplinar e abranger competências pedagógicas flexíveis e sensíveis às dinâmicas da sala de aula moderna.

Entendemos que a formação inicial de professores é um aspecto fundamental no campo da educação, ressaltando a necessidade de proporcionar aos educadores ferramentas apropriadas para enfrentarem os desafios modernos da docência. Esta formação vai além do simples domínio do conteúdo acadêmico, ela envolve a produção de uma série de competências pedagógicas, interdisciplinares e tecnológicas.

De acordo com a ANFOPE (2019 e 2020) evidencia-se que no cenário educacional desse momento histórico, faz-se necessário que os professores estejam aptos a gestar e administrar situações de incerteza e imprevisibilidade, características predominantes atualmente. As recentes mudanças sociais e educacionais devido a pandemia da covid 19, requerem uma contínua reinvenção e adaptação dos educadores. Eles precisam estar preparados para enfrentar novas exigências e desafios, muitos dos quais podem ser desconhecidos e, portanto, particularmente desafiadores.

Enfim, uma formação inicial eficiente deve proporcionar ao futuro educador uma fundamentação robusta em conhecimentos e habilidades pedagógicas. Além disso, é essencial que ele desenvolva uma visão crítica e analítica da sociedade e do papel do educador nesse

contexto. Isso implica em estar consciente da responsabilidade social e ética que acompanha a formação de crianças, adolescentes e jovens, bem como do comprometimento ético-moral intrínseco à profissão docente, logo, esses aspectos destacam a necessidade contínua de reformulação e adaptação das políticas e práticas de formação inicial de professores no Brasil, visando melhor prepará-los para as demandas contemporâneas do ensino e contribuir para a melhoria geral da qualidade educacional como um todo.

Todavia, não é viável atribuir todos os desafios enfrentados pela educação no país exclusivamente às falhas na formação dos professores, que podem ser influenciadas, entre outros fatores, pela expansão das universidades particulares, especialmente na modalidade EAD. No entanto, é crucial voltar nossa atenção e reflexão para estas peculiaridades. Neste contexto, já nos primeiros anos do século XXI, D'Ambrosio (2001, p. 8) nos alertava, em relação a formação do professor de Matemática:

> A educação enfrenta, em geral, grandes problemas. O que considero mais grave e que afeta particularmente a educação matemática de hoje é a maneira deficiente como se forma o professor. Há inúmeros pontos críticos na atuação do professor, que se prendem a deficiências na sua formação. Esses pontos são essencialmente concentrados em dois setores: falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas.

Nas palavras de D'Ambrósio, já naquela época, fica evidente a necessidade de uma formação no campo específico e pedagógico eficiente e de políticas públicas educacionais que atendam a evolução metodológica no ensino. Nesse particular, é possível depreender que as teorias e os conceitos educacionais necessários para a prática docente parecem não serem entendidos como fundamentais na formação dos futuros educadores. Logo, a aprendizagem que deveria ser o foco de todo o processo, fica irrelevante e essa realidade incide tanto na prática dos educadores no nível superior quanto na prática dos educadores da Educação Básica e, consequentemente, na composição dos sistemas de ensino do país.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PAPEL IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O professor, enquanto pesquisador de sua própria prática, deve dedicar-se ao seu contínuo processo formativo. O processo de formação caracteriza-se como uma jornada de aprendizagem contínua, que ocorre tanto de forma individual quanto coletiva, dentro de um contexto histórico, social e cultural. Conforme destacado por Prada, Freitas e Freitas (2010),

esse processo envolve a incorporação, criação e recriação constante de novos conhecimentos, conceitos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada não se restringe apenas ao espaço ocupado pelo professor, mas abrange também os sujeitos que se relacionam com ele e o ambiente escolar como um todo.

De acordo com as ideias de Paulo Freire, Antônio Nóvoa e outros especialistas, a educação continuada na formação do professor evidencia sua capacidade de promover melhorias significativas na prática pedagógica e no ambiente escolar como um todo. Nas últimas décadas, tem-se observado um notável aumento no número de programas categorizados como "educação continuada". No entanto, persiste a falta de consenso acadêmico sobre a definição precisa desse termo.

Neste contexto, destaca-se Gatti (2013) que discute as características e os problemas da formação de professores no Brasil, incluindo a proliferação de programas de educação continuada e a falta de consenso sobre suas definições e objetivos. Gatti (2013) analisa a formação de professores no Brasil, destacando suas características e identificando problemas estruturais. A autora discute a proliferação de programas de educação continuada, ressaltando a diversidade dessas iniciativas e a falta de consenso acadêmico sobre suas definições e objetivos. Gatti (2013) argumenta que essa multiplicidade de programas, embora positive em termos de quantidade, carece de uma base conceitual sólida e de critérios claros para a avaliação de sua eficácia. Ela também aponta para a necessidade de uma formação inicial mais robusta e integrada, que prepare os professores não apenas tecnicamente, mas também para os desafios contínuos da prática docente. O artigo enfatiza a importância de políticas públicas coerentes e sustentadas que promovam a melhoria contínua da educação e a valorização dos profissionais do magistério.

Segundo Nóvoa, A. (1999), Michael Fullan**:** (2007), e outros, com frequência, a educação continuada é interpretada de forma restrita, limitando-se a cursos formais oferecidos após a conclusão do ensino superior ou no início da carreira docente. Por outro lado, em outras circunstâncias, o conceito é adotado de maneira mais ampla, englobando qualquer atividade capaz de enriquecer a prática profissional do educador. Essas atividades variam desde colaborações em escolas, reuniões pedagógicas e interações cotidianas com colegas até participação em eventos acadêmicos como: congressos, seminários e cursos de diferentes modalidades, tanto presenciais quanto a distância. Assim, a educação continuada abrange um amplo espectro de atividades e oportunidades de aprendizado, refletindo a diversidade de necessidades e contextos do desenvolvimento profissional do professor.

A expansão significativa dos programas e cursos de educação continuada começou a ganhar impulso na última década do século passado, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96). Esta legislação provocou uma resposta ativa dos poderes públicos em relação à formação continuada, refletindo um período de intensos debates sobre sua relevância.

A LDB aborda a educação continuada em diversos artigos. O Artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, incluindo, no inciso II, o aperfeiçoamento profissional contínuo como uma responsabilidade dos poderes públicos. Este inciso propõe até mesmo o licenciamento periódico remunerado para esse propósito. O Artigo 80 enfatiza o incentivo do Poder Público ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação continuada. Já nas disposições transitórias, o Artigo 87, §3º, inciso III, especifica o dever de cada município de "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício", utilizando também os recursos da educação a distância.

Além disso, no que tange à educação profissional de forma mais ampla, a LDBEN destaca a educação continuada como uma das estratégias essenciais para a formação voltada ao trabalho, conforme disposto no artigo 40. Assim, reconhecemos que o processo de aprendizado se estende além da graduação, tornando a educação continuada essencial para que os educadores permaneçam informados sobre as constantes evoluções no setor educacional. Neste sentido, as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores no Brasil são diversificadas e incluem uma ampla gama de abordagens e programas. Entende-se que tais políticas são vitais para assegurar que os educadores se mantenham atualizados com as transformações na sociedade e na tecnologia. Além disso, são cruciais para habilitar os professores a enfrentar os novos desafios que surgem no âmbito educacional.

Um aspecto fundamental da educação continuada é a possibilidade de relação entre teoria e prática, de modo mais efetivo, uma vez que o professor já se encontra em atuação e consegue tornar mais real esse processo. Isso possibilita que os professores desenvolvam seus conhecimentos e habilidades por meio da observação e experiência no ambiente escolar. Tal abordagem, envolve a percepção da sala de aula não somente como um local de trabalho, mas também como um espaço vital para a produção de conhecimento. A valorização dos saberes adquiridos na prática diária é essencial, pois são considerados como elementos importantes na promoção de mudanças sociais. Outro ponto importante é a necessidade de envolver os

professores na criação e implementação das políticas de formação continuada. Isso significa que eles devem ter um papel ativo na definição de suas necessidades de desenvolvimento profissional e na escolha das abordagens de formação que melhor atendam a essas necessidades.

Dessa forma, a LDB/96, desempenhou um papel importante na expansão e no fortalecimento da educação continuada no Brasil. Através de seus artigos específicos, esta lei não apenas enfatiza a importância da valorização e do aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação, mas também direciona os poderes públicos a apoiarem e promoverem ativamente tais iniciativas.

A inclusão da educação a distância como um recurso para a capacitação de professores reflete a adaptabilidade e a inovação necessária no campo da educação, muito embora, em muitos casos ela tenha sido deturpada e o serviço prestado visto como duvidoso em relação à formação docente. Além disso, ao situar a educação continuada como uma estratégia chave para a formação profissional, a LDB reconhece a educação como um processo contínuo e vital para o desenvolvimento de habilidades relevantes no mundo do trabalho. Essa legislação, portanto, estabelece um marco significativo na educação brasileira, sublinhando a necessidade de um compromisso contínuo com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Portanto fica evidente a importância da formação continuada, relacionado a capacidade de enriquecer a prática docente, promovendo uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e permitindo a adaptação às necessidades diversas dos alunos. Além disso, contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, possibilitando aos educadores aprimorar suas habilidades, expandir seus conhecimentos e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Esses estudos mostram que a formação continuada é, portanto, um elemento chave para a evolução da carreira docente, essencial para contribuir com uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do futuro.

CONCLUSÃO

A implementação efetiva de políticas públicas educacionais na formação de professores da educação básica é um investimento no futuro de uma nação. Requer a colaboração entre governos, instituições de ensino, organizações educacionais e os próprios professores. O objetivo é criar um cenário onde os professores estejam bem-preparados para

enfrentar os desafios da educação moderna, oferecendo um ensino de alta qualidade que atenda às necessidades da sociedade contemporânea. Essas políticas não são apenas um caminho para a melhoria da educação, mas um compromisso com o desenvolvimento sustentável e equitativo do país.

Desta forma, ficou evidente a importância da formação inicial do educador, pois ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento de profissionais qualificados e capacitados para atuar na Educação Básica. Neste sentido, observa-se que esta formação inicial é a **base adequada de conhecimento voltado para a sua atuação em sala de aula,** proporciona aos educadores uma base concreta de conhecimento pedagógico, incluindo teorias de aprendizagem, desenvolvimento infantil, métodos de ensino e avaliação educacional.

Evidencia-se que a base mencionada é essencial para que os educadores compreendam os princípios subjacentes ao ensino e possam aplicá-los de maneira eficaz em suas práticas diárias. Em resumo, a formação inicial do educador é essencial para preparar profissionais qualificados, confiantes e comprometidos com o sucesso de todos os alunos. Uma formação de qualidade não apenas fornece aos educadores conhecimentos e habilidades necessárias, mas também os inspira a crescer continuamente e a se tornarem agentes de mudança positiva na educação, considerando para isso a formação continuada.

A formação continuada não apenas enriquece a prática docente, mas também promove uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem capacitando os professores a enfrentar os desafios do ambiente educacional em constante mudança. Além disso, contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, permitindo aos educadores aprimorar suas habilidades e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Assim, podemos concluir que a formação continuada é essencial para a evolução da carreira docente e para garantir uma educação de qualidade, preparando os educadores para os desafios do futuro. É um elemento importante para o progresso da educação e para o aprimoramento constante da prática educativa.

Dentre as principais conclusões a que chegamos está a de que a formação inicial e a formação continuada são duas etapas fundamentais na carreira de um professor, cada uma desempenhando um papel crucial no desenvolvimento profissional e na eficácia da prática educacional.

Portanto, enquanto a formação inicial fornece as bases e as competências fundamentais para começar a carreira de ensino, a formação continuada é essencial para o desenvolvimento contínuo, a adaptação às mudanças no campo educacional e a melhoria

constante da prática docente. Juntas, essas duas formações asseguram que os professores sejam estejam melhor preparados para enfrentar os desafios e demandas da educação moderna.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Coletânea dos documentos finais dos Encontros Nacionais:** I ao VI. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

ANFOPE. **Documento final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996. (mimeo).

ANFOPE. **Documento final do X Encontro Nacional**. Brasília, DF, 2000. (mimeo).

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.,** Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-266.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015b.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. **Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. Práxis Educacional, Vitória da Conquista,** v. 7, n. 11, p. 73-93, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves dos. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014.

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

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 1355-1379, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/#. Acesso em: 12 jan. 2024.

LEITE, E. A. P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica**. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813036/html/. Acesso em: 5 jun. 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. **Escolas e professores.** Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PRADA, Denise; FREITAS, Helena Costa Lopes de; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

Sobre o Autor e a Autora

Edivaldo Soares Vieira de Atahide
Mestre em Educação (URI/FW). Professor de Matemática da Rede Pública Estadual Mato Grosso. E-mail: esvda23@gmail.com

Silvia Regina Canan
Doutora em Educação (Unisinos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: silvia@uri.edu.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GESTOR EDUCACIONAL

Grazieli Noro Grabowski
Luci Mary Duso Pacheco

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores é um tema já conhecido para quem está ligado à educação, mas, sempre em alta tendo em vista os inúmeros desafios que perpassam a carreira docente, tais como: valorização do professor, questão salarial, infraestrutura humana e física, saúde emocional e psicológica, burocracia pedagógica, entre outros.

Nem sempre é fácil falar do cotidiano escolar, do trabalho burocrático e daquele personalizado, que precisa estar atento as diferentes nuances que o envolvem. Além das relações profissionais que se mesclam aos pessoais no ambiente, haja vista que o lado profissional coexiste com o pessoal e um fator influencia no outro e vice-versa.

O professor está imerso no mundo da sala de aula, com laços estreitos com seus alunos e famílias, pensando e vivendo diariamente os processos de ensino e aprendizagem daquele grupo em específico. Já o gestor, transita em todos os espaços da escola, sejam eles pedagógicos, organizacionais ou burocráticos. Precisa pensar as ações num todo, visando o impacto individual e coletivo em todos os âmbitos da comunidade escolar.

O professor ao formar-se no ensino superior sai da universidade pronto para o mercado de trabalho e nesse caso para a sala de aula, teoricamente. Ao chegar no espaço escolar, muito do que é socializado, lido e discutido na universidade não se assemelha à realidade. Por quê? Porque cada realidade está em um espaço geográfico e cultural diferente, ou seja, no curso superior, são mostrados os caminhos e direções para determinadas situações, de modo científico e amplo, com profundidade e sentido. No entanto, como cada realidade é única e distinta por sua especificidade e essência, muito do que se encontra no chão da escola, da sala de aula, se difere do aprendido, assim, o professor precisa aprender cada realidade fazendo, vivendo e experienciando.

As bases teóricas ajudam para situar o processo e formalizá-lo, mas o olhar atento, a interpretação de gestos, do implícito é a experiência que ensina. Este contexto é corroborado

por Tardif (2002, p. 54) que entende os saberes experienciais como não apenas formados por todos os demais – saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares – “mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

O professor traz dentro de si diversos saberes construídos ao longo da vida docente, que possibilitam diferentes interferências e direções, mas, e os saberes do gestor pedagógico, quais são? Como são formados esses saberes? O que a legislação brasileira aponta sobre a formação de professores na Educação Básica quanto a gestão educacional? Como é construída a identidade desses profissionais? Quais os desafios que mobilizam a gestão educacional?

Um professor nunca está pronto, é um constante refazer-se ao passar dos anos, turmas e escolas. Essa construção está além da formação do indivíduo num todo: ao constituir-se sujeito com direitos e deveres, ao escolher a profissão e área de atuação e no desenvolvimento e amadurecimento do trabalho.

Ligado à essa formação de professores, encontram-se outros profissionais que também se formaram professores, mas que desenvolvem um trabalho específico e de extrema importância no ambiente de ensino: o gestor educacional. Esse profissional que teve a mesma formação inicial docente e que hoje está gestor, precisou ao longo deste processo, aprender a ser gestor. Se o professor não sai pronto do ensino superior, imagina o gestor educacional! Essa área, diretamente ligada a gestão de pessoas, emoções e projetos precisa ser lapidada durante todo o exercício desta atividade. Uma possibilidade de aperfeiçoamento é através da formação continuada para gestores, que com cursos, extensões, formação e aperfeiçoamento possibilita o desenvolvimento e a capacitação destes profissionais para desempenharam a função exercida com mais qualidade e competência.

É inegável que a formação de professores contribui para a construção da identidade do gestor educacional, tendo em vista que o profissional que atua neste espaço precisa, mais do que nunca, trabalhar diretamente com pessoas em todas as etapas do ambiente escolar: alunos, professores, pais, funcionários e colegas de gestão.

Da mesma forma que não é fácil tornar-se professor, estar gestor é um processo ainda mais delicado e minucioso, pois é através das ações e palavras deste profissional que a escola se delineia, direciona, mostra como e de que maneira entende e pensa a educação e que formação prospecta aos seus alunos.

Assim, essa pesquisa buscou analisar como a formação de professores, amparada na legislação brasileira e na atuação docente/gestor, contribui para a construção da identidade do

gestor educacional. Ao decidir essa temática para estudo, deixa-se clara a preocupação em como esse profissional que se formou professor tanto quanto os outros, mas que desenvolve um trabalho específico, principalmente com os professores da escola, constrói-se gestor e como essa identidade se forma.

A formação do gestor educacional está imbricada à formação docente, haja vista que não há uma formação inicial específica para o profissional deste espaço, senão a oferecida nos cursos de licenciatura em Pedagogia, com disciplinas específicas apenas. No entanto, sabe-se que a formação continuada oferecida através de cursos de pós-graduação, capacitação e aperfeiçoamento nessa área mostra inúmeras possibilidades a esses profissionais e torna o trabalho pedagógico mais eficiente e de qualidade. Mas, ainda, muito dessa formação acontece através do contato mais próximo com a burocracia escolar e todas as suas demandas e do que é vivido cotidianamente, que aponta os melhores caminhos e direções a serem seguidos, sempre pensando no todo que envolve o espaço escolar.

Assim, essa pesquisa ganha espaço e relevância por pensar, mostrar e dialogar sobre a formação de professores e a construção da identidade do gestor educacional, através da ótica da legislação, do que os autores da área entendem e defendem e pela pesquisa de campo com profissionais que atuam nesse campo, dando ainda mais relevância ao tema proposto.

Além dos caminhos conceituais, faz-se necessário compreender o caminho percorrido que deu origem a Rede ICM de Educação. No dia 27 de Junho de 1818 vinha ao mundo em Viena, na Áustria, Bárbara Maix, filha de José Maix e Rosália Mauritz. Nos registros, o pai era funcionário público e posteriormente funcionário da família real, atuando em diferentes cargos (Rede ICM de Educação, 2017).

A vida não era fácil naquela época, Bárbara era a caçula de nove irmãos e, embora o pai trabalhasse para dar melhores condições, a vida era de privações e doenças. Vivendo entre o luxo, visto no trabalho paterno e as dificuldades diárias, Bárbara foi crescendo e formando a sua personalidade. Dos pais herdou a fé cristã e aos poucos foi direcionando a sua vida pelo caminho do auxílio aos mais necessitados, oferecendo orientação e assistência a jovens desempregadas e empregadas domésticas, prevenindo-as da prostituição e demais desigualdades sociais (Rede ICM de Educação, 2017).

Junto à Bárbara reuniram-se outras jovens com o mesmo espírito solidário e cristão. Assim, iniciou o Projeto das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, inspirado no modo de ser das primeiras comunidades cristãs, desejando dedicar-se também à educação de crianças. Na Europa, durante a revolução de 1848, acontecia uma verdadeira perseguição às Ordens

Religiosas. As leis proibiam novas fundações e a entrada de novos membros. Essa situação fez com que Bárbara e suas vinte e uma companheiras aceitassem a proposta de saírem do país (Rede ICM de Educação, 2017).

As jovens pretendiam estabelecer-se na América do Norte, porém, por acaso ou "vontade de Deus" embarcaram em um navio com destino ao Brasil. Numa época em que a mulher não tinha participação social e acesso à escola, Bárbara se fez educadora, permitindo o estudo às meninas. Atenta à realidade brasileira, com suas irmãs, foi ao encontro das necessidades mais urgentes e passou a assumir asilos onde acolhia órfãos e pobres e abriu pensionatos para jovens estudantes. Em decorrência da realidade da época também assumiu atividades em enfermarias e hospitais (Rede ICM de Educação, 2017).

Bárbara Maix faleceu no dia 17 de março de 1873 deixando um legado de fé, perdão, amor ao próximo e compromisso coletivo. No ano de 2016, após uma reestruturação interna, as escolas e obras sociais mantidas pelas Irmãs do Imaculado Coração de Maria, passaram a fazer parte da ICM Rede de Educação e Assistência Social.

Com a Missão de atuar na educação e assistência social defendendo e promovendo a vida, a inclusão social e o exercício da cidadania e a visão de ser instituição de referência na defesa e promoção da vida.

A Rede ICM está presente nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro com 15 unidades de ensino, 7 unidades socioassistenciais, 1.619 colaboradores, 11.230 alunos e 1.530 crianças e adolescentes nas unidades socioassistenciais (Rede ICM de Educação, 2017).

A pesquisadora que aqui desenvolve este trabalho iniciou a trajetória profissional, no ano de 2013, na Escola Nossa Senhora Auxiliadora, no município de Frederico Westphalen. Desde aquela ocasião até a presente data, a constante mudança tem marcado e reinventado a cada dia esta profissional da educação.

O trabalho iniciado na referida instituição, conforme o ano citado acima, se deu em uma turma de Educação Infantil, permanecendo assim por quatro anos, variando apenas de nível. Desde 2017 o desafio passou a ser com a docência nos Anos Iniciais, ministrando aulas nos turnos da manhã e da tarde em diferentes turmas, como: Extracurricular, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Concomitante, nos últimos dois anos, vem desenvolvendo o trabalho junto à gestão da escola, no setor de Coordenação Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nem sempre os desafios são fáceis de serem aceitos, pois tiram da zona de conforto, desestabilizam e provocam mudanças. Na primeira vez em que esse movimento aconteceu o

medo de não dar conta e de errar foi muito grande, mas o sentimento de realização, de aprender algo novo e diferente superou o medo inicial. A partir do ingresso nos anos iniciais e da frequente mudança no trabalho com diferentes turmas e, nos últimos anos, na gestão, esse medo do novo, já era esperado, ansiado, como uma consequência que impulsiona o aprendizado, o crescimento, o fazer diferente e assim, aprimorar ainda mais o trabalho na referida unidade de ensino.

A cada novo desafio, a experiência e o crescimento profissional foi sendo ampliado, assim como, a relevância e a grandeza em pertencer a uma rede que diariamente inova, trabalha, pensa e planeja em prol do desenvolvimento e da qualidade na educação. As dificuldades acompanham toda e qualquer carreira, mas, ao lado delas estão as conquistas e as realizações, que só são possíveis através da construção diária, esforço, dedicação, estudo e comprometimento, além do apoio e trabalho em equipe.

Todas as dificuldades de desafios vividos levam sempre a reflexão sobre o modo de agir, pensar, organizar, comunicar, principalmente na área da gestão. E, desta forma surge o anseio por pesquisar a área de trabalho e o profissional que trabalha neste meio, nesse aspecto o coordenador pedagógico, visto que na maioria dos casos a formação é em licenciatura e a parte da gestão é aprendida e incorporada através da prática, da experiência e da formação continuada.

O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E TIPO DE PESQUISA

O objeto de investigação dessa pesquisa esteve relacionado a construção da identidade do Gestor Educacional e como o professor ao longo de sua atuação aprende a ser gestor. Nesse sentido, para responder ao problema de pesquisa que versa em como a formação de professores presente na legislação brasileira e a atuação docente possibilitam a construção da identidade do gestor educacional, trilhou-se alguns caminhos metodológicos que possibilitarão resultados para a resolução do problema dessa investigação.

Martins e Bicudo (2005) afirmam que os caminhos metodológicos na pesquisa científica, permitem investigar os fenômenos a partir de uma perspectiva que confia ao pesquisador a possibilidade de encontrar resultados à sua problemática.

A metodologia utilizada no processo de investigação é meio pelo qual o pesquisador dá vida a sua pesquisa e a torna real, os processos metodológicos organizam o caminho a ser percorrido ao longo da construção científica. Para Minayo (1994), a metodologia está sempre

presente nas teorias e tem um lugar central em suas concepções, integra a teoria, as técnicas e a ação do investigador.

Nessa perspectiva, optou-se pela metodologia dessa investigação, pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que segundo Gil (2008) nesse tipo de trabalho o objetivo primeiro está voltado para a descrição ou o estabelecimento de variáveis. Como pretendeu-se analisar como a formação de professores, amparada na legislação brasileira e na atuação docente/gestor, contribuiu para a construção da identidade do gestor educacional, através desse tipo de pesquisa foi possível alcançar os resultados esperados.

A pesquisa qualitativa trabalha com a realidade mais subjetiva dos objetos de pesquisa. De acordo com Minayo (1994, p. 22) a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". Elementos estes, que não podem ser mensurados em dados quantificáveis, pois tratam de situações sociais e dinâmicas da vida das populações.

Assim, compreendeu-se que os objetivos específicos da investigação puderam ser alcançados, tendo em vista, a escolha metodológica, uma vez que para identificar de que forma a construção da identidade profissional do gestor educacional perpassa à formação e atuação de professores; compreender quais são os desafios e saberes mobilizados para a gestão educacional na atualidade foi preciso o diálogo com os sujeitos da pesquisa levando em consideração os significados, motivações, crenças, valores e atitudes que perpassam a subjetivação das respostas dadas.

COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS INVESTIGATIVO

A coleta de dados da pesquisa que se propõe foi realizada por meio de um questionário (Google Forms) enviado por e-mail aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 14 escolas da Rede ICM de Educação.

A Rede ICM de Educação possui 15 educandários, como pode ser observado no quadro abaixo. No entanto como a pesquisadora atua como gestora (coordenadora pedagógica) em um dos educandários, optou-se em deixar fora da coleta de dados a Escola a qual a pesquisadora faz parte. Por isso, o universo da pesquisa contará com 14 escolas.

Em relação a escolha do nível de ensino, a Rede ICM de Educação possui a oferta desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Técnico, como nem todas as escolas possuem Ensino Médio ou Técnico, optou-se em realizar a pesquisa apenas com os Coordenadores

Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que todas as escolas da Rede ofertam e têm a atuação de coordenadores pedagógicos.

FIGURA 1 - Escolas da Rede ICM de Educação



Fonte: https://www.redeicm.org.br/unidades-de-ensino/

Para melhor elucidar a escolha dos sujeitos e a composição do Corpus Investigativo, o quadro abaixo descreve um pouco do contexto de cada educandário. Foi trabalhado com a totalidade dos sujeitos que estão atuando como Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas 14 Escolas que fazem parte do Universo Investigativo.

QUADRO 1 - Contexto Educativo das Escolas da Rede

Escola	**Cidade/UF**	**Nº de alunos**	**Nº de professores**	**Nº de gestores**	**Sujeitos Da Pesquisa**
Colégio Coração de Maria	Santa Maria/RS	861	33	6	3
Colégio Dom Feliciano	Gravataí/RS	1754	54	9	3
Colégio Imaculada Conceição	Dois Irmãos/RS	268	22	3	1
Colégio Madre Bárbara	Lajeado/RS	1048	61	8	4
Colégio Madre Imilda	Caxias do Sul/RS	964	38	6	2
Colégio Mãe de Deus	Porto Alegre/RS	967	42	10	3
Colégio Nossa Senhora da Glória	Porto Alegre/RS	747	34	7	2
Colégio Puríssimo	Rio Claro/SP	902	43	7	2
Colégio Stella Maris	Viamão/RS	713	38	8	2
Escola Cristo Rei	Rio Grande/RS	346	24	4	2
Escola Nossa Senhora Aparecida	Iporã /PR	369	21	4	2
Escola Nossa Senhora do Carmo	Realengo/RJ	460	32	6	2

Escola Pio XII	Rio de Janeiro/RJ	523	30	7	2
Escola São Benedito	Bagé/RS	554	40	4	2

Fonte: Criado pela autora.

A escolha do Coordenador Pedagógico como sujeito dessa investigação, se deu pelo fato de que esse profissional faz parte da Equipe Gestora dos Educandários, fazendo parte de seu quadro de professores. Ao passo que, nem todos os Diretores e/ou Vice-Diretores possuem formação em Licenciatura, optou-se pelo Coordenador Pedagógico pois seu perfil de atuação e sua formação acadêmica se aproxima mais do objeto de investigação dessa pesquisa, que buscou analisar como a formação de professores presente na legislação brasileira e a atuação docente possibilitam a construção da identidade do gestor educacional.

Sendo assim, os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram: ter curso de licenciatura e atuar como Coordenador Pedagógico na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Os critérios de exclusão foram não possuir curso de Licenciatura e não estar atuando como coordenador pedagógico na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

Fechado o grupo de sujeitos que participaram do Corpus Investigativo, foi solicitado a Coordenação Geral da Rede ICM de Educação os e-mails dos sujeitos para contato com os mesmos e o envio do questionário.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados da investigação seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006), que trata de uma análise qualitativa das informações textuais e discursivas, conta com elementos da análise de conteúdo e da análise de discurso e tem como base a descrição e a interpretação de dados.

Para a realização da ATD, seguiu-se as três fases indicadas pelo autor: desmontagem do texto - unitarização, estabelecimento de relações - categorização e captação do novo emergente. A utilização da ATD como técnica de análise de dados leva a uma investigação aprofundada e contextualizada sobre a construção da identidade do Gestor Educacional, ouvindo os sujeitos em suas aspirações como também compreendendo o contexto em que o processo educativo está inserido. Assim, os resultados dessa pesquisa poderão fazer emergir novos conhecimentos sobre o tema proposto, possibilitando inferências na realidade e apontando novas trajetórias a serem construídas na gestão Educacional.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo aqui proposto contou com a participação de Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas da Rede ICM de Educação. Para a realização da pesquisa foram resguardados os preceitos éticos na investigação com seres humanos e seguidas as normas colocadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), atendendo ao que dispõe a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das normas e cuidados éticos aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Seguindo essas diretrizes, o trabalho foi construído com seriedade assegurando a ética, a construção científica e os direitos humanos.

Ao seguir os procedimentos éticos acima citados foi garantida a integridade e anonimato do público participante de nossa pesquisa de forma que a investigação não cause prejuízo ou danos aos sujeitos envolvidos. Assegurando o anonimato e respeitando se porventura não se sentirem à vontade para participar do estudo. Ao participarem da pesquisa os coordenadores também foram isentos de riscos, apenas terão que dispor de tempo para as reflexões e respostas destinado as perguntas apresentadas.

Para os sujeitos da pesquisa foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível juntamente com o questionário via plataforma Google Forms, o TCLE foi vinculado ao formulário.

Como citado anteriormente, a participação no estudo não ofereceu risco de nenhuma ordem aos participantes e teve um benefício direto ao contribuir com a construção de conhecimentos referente a sua prática profissional como Gestor Educacional.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS OBTIDAS NA PESQUISA

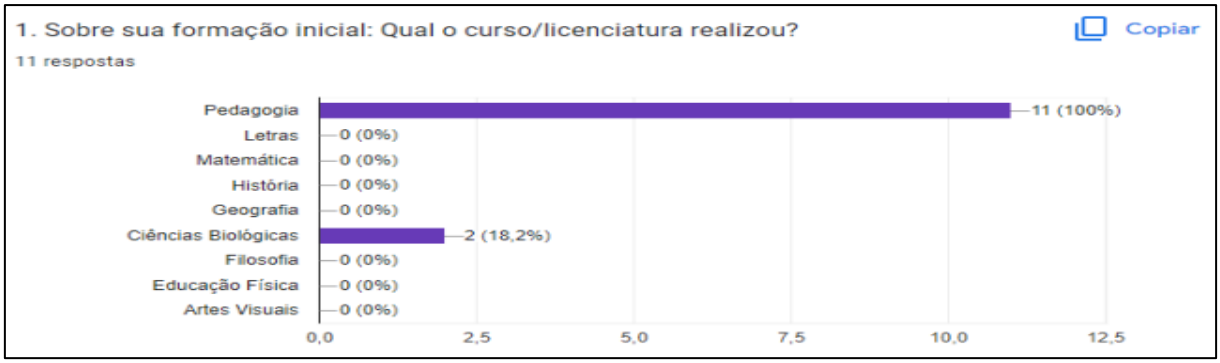
Conforme já mencionado a participação dos coordenadores pedagógicos se deu através de questionário aplicado via *Google Forms,* deste modo a partir deste momento vamos tratar específico das respostas dos participantes.

De praxe é enviado aos participantes de pesquisa, em orientação ao que o Comitê de Ética e Pesquisa indica, o Termo de Consentimento em que é explicado ao participante sobre a pesquisa desenvolvida, objetivos e demais pormenores. Assim, cada convidado é livre para aceitar ou não participar. Quando o convite é aceito, há um registro on-line dessa confirmação, como pode ser visto abaixo. Embora, no caso dessa pesquisa com um universo

de 24 coordenadores, apenas 11 aceitaram e participaram. Destacamos que não houve nenhum caso de recusa em participar, apenas coordenadores que por motivos não especificados (nos deteremos nessa informação ao final da análise) não responderam.

A primeira pergunta aplicada aos participantes da pesquisa indagou sobre a formação acadêmica dos participantes que estão atuando como Coordenadores Pedagógicos das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas da Rede ICM de Educação. Percebeu-se que os participantes que responderam à pesquisa são em sua totalidade formados em Pedagogia e ainda que dois deles também acumulavam a formação em outra licenciatura, o curso de Ciências Biológicas, conforme pode ser observado a seguir.

FIGURA 2 - Formação inicial dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda pergunta procurou-se investigar os saberes mobilizados pelos profissionais no exercício da atuação como Coordenadores Pedagógicos. Dessa forma, as respostas enviadas foram divididas em três grupos, de acordo com a similaridade.

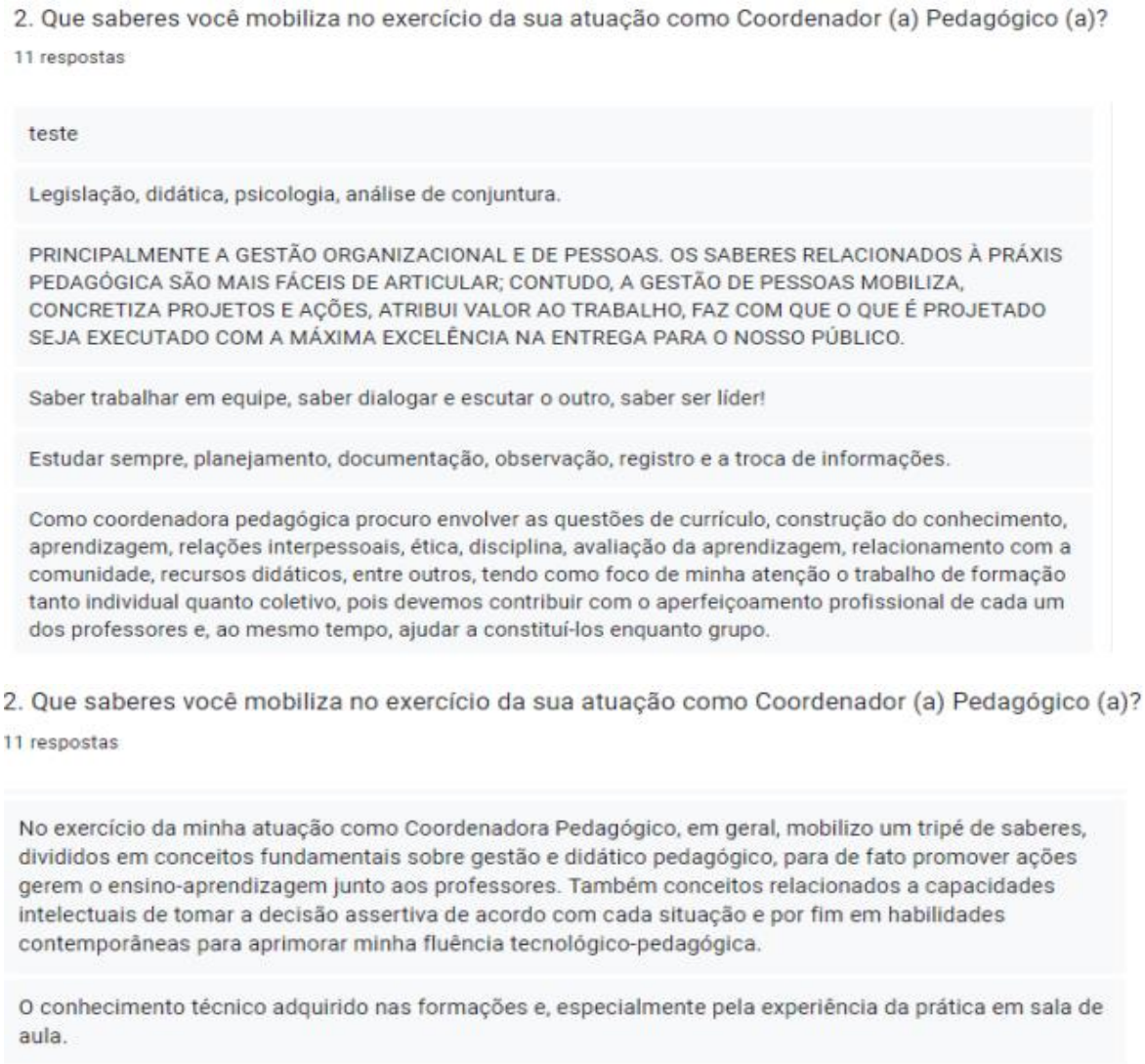
No primeiro compilado de respostas, os coordenadores destacaram como saberes mobilizados as palavras: didática, prática pedagógica, currículo, aprendizagem, psicologia, avaliação da aprendizagem, recursos didáticos, construção do conhecimento, formação individual e coletiva, fluência tecnológica, experiência de sala de aula, teóricos educacionais e saberes pedagógicos. Percebe-se que neste montante de respostas há uma proximidade entre o fazer pedagógico, didático propriamente, aquele que permeia e é o mais tradicional sempre que se pensa em Coordenador/Coordenação Pedagógico/a.

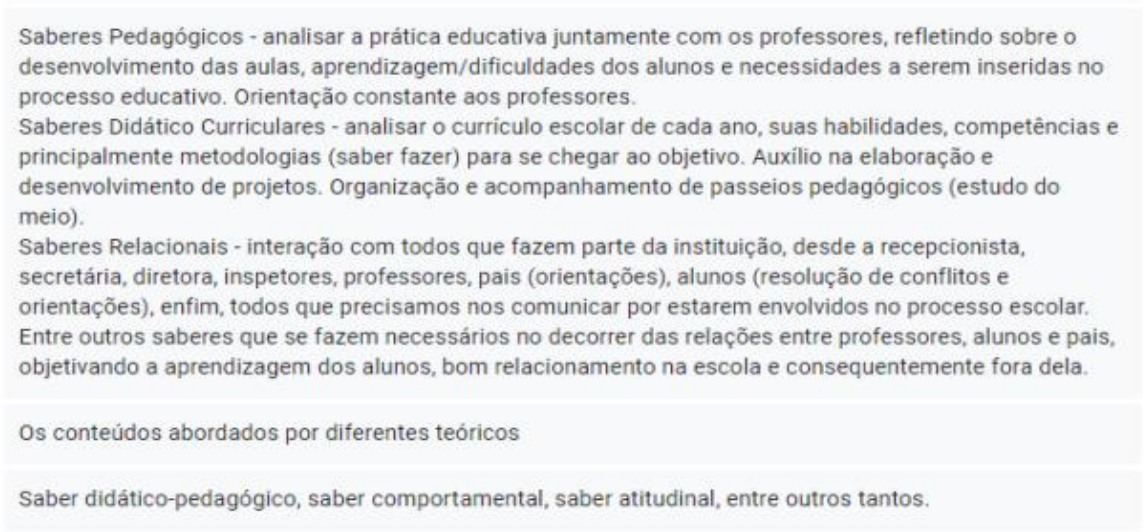
O segundo agrupamento diz respeito à gestão organizacional, legislação, conhecimento técnico e saberes didáticos curriculares. Ou seja, a parte técnica, burocrática com orientações legais e metodológicas do trabalho do profissional sujeito desta pesquisa.

O terceiro grupo de respostas corresponde a gestão de pessoas, trabalho em equipe,

liderança, diálogo, escuta, relações interpessoais, decisões assertivas e saberes relacionais. São saberes emergentes e que trazem ao dia a dia escolar as tendências e necessidades do campo da educação, se tratando de alunos, mas também de colegas, profissionais da educação. Abaixo é possível acessar na íntegra as respostas dos participantes:

FIGURA 3- Saberes mobilizados na atuação como Coordenador Pedagógico





Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que esses três grupos subdivididos a partir das respostas dos coordenadores refletem o trabalho pedagógico da atualidade e esse se subdivide em espaço da prática, do conhecimento técnico e da gestão de pessoas. Nesse último, percebeu-se uma reviravolta por ser uma temática emergente e atual, visto as demandas que incorporam diálogo, relações interpessoais, escuta e liderança. Esse tópico se faz tão necessário no relacionamento com os alunos quanto com os pares, como já mencionado.

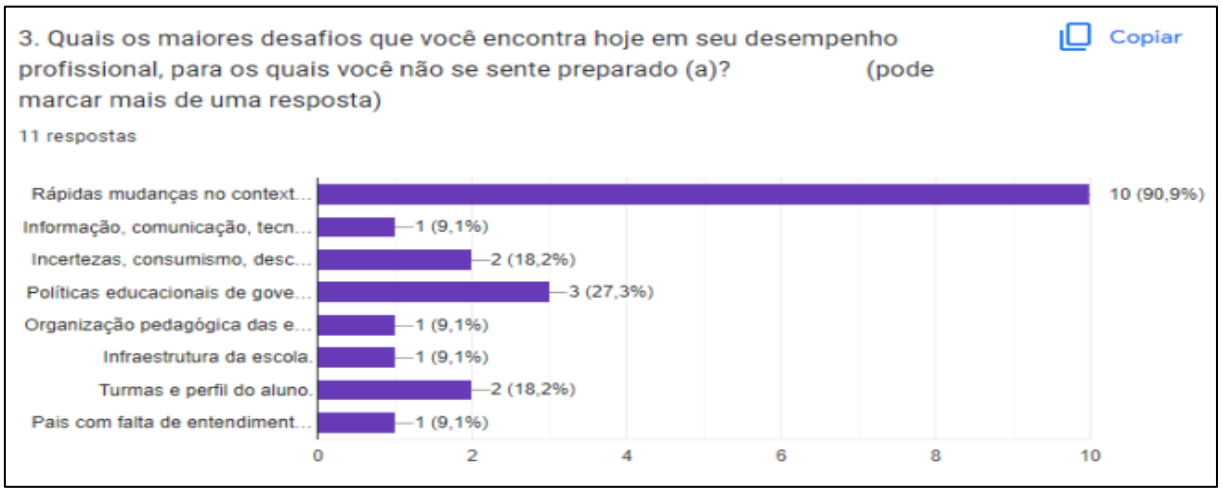
A terceira pergunta tratou dos desafios que os profissionais encontram para o desempenho profissional e aos quais não se sentem preparados. As respostas variaram em todos os marcadores, por isso listou-se um a um com a respectiva quantidade de respostas.

- Rápidas mudanças no contexto social, cultural, educacional e a influência no cotidiano da atuação do professor: 10 respostas;
- Políticas educacionais: 3 respostas;
- Incerteza, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade e efemeridade: 2 respostas;
- Turmas e perfil do aluno: 2 respostas;

As demais alternativas (Informação, comunicação, tecnologia e entretenimento; Organização pedagógica das escolas; Infraestrutura da escola; Pais com falta de entendimento do seu papel e interferência inadequada) registraram uma marcação apenas, como pode ser observado a seguir.

É importante salientar que esta questão deixou livre para que o profissional marcasse mais de uma alternativa, ficando a seu critério os pontos, a partir dos já estabelecidos, que julgasse mais importantes e/ou relevantes ao contexto da sua realidade.

FIGURA 4 - Desafios no desempenho profissional

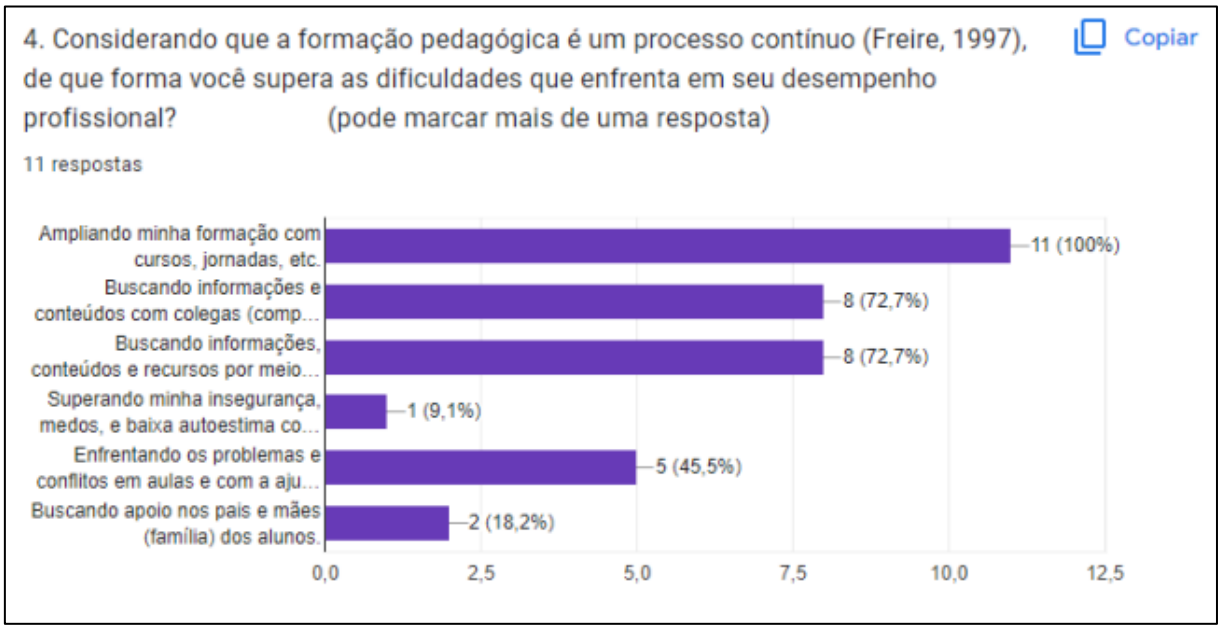


Fonte: Elaborado pela autora.

Na quarta e última questão o ponto central foi pensar a formação pedagógica como um processo contínuo, por isso, perguntou-se de que forma cada coordenador supera as dificuldades enfrentadas em seu desempenho profissional. As respostas variaram entre todas as alternativas. Porém, a resposta que contabilizou marcações de todos os participantes foi: ampliando minha formação com cursos, jornadas etc.

Desse modo, vê-se uma clara preocupação com o constante estudo e aperfeiçoamento profissional, que impacta diretamente no desempenho e qualidade do fazer pedagógico. Em seguida, buscando informações e conteúdos com colegas e buscando informações, conteúdos e recursos por meios próprios foram marcados em oito respostas, reafirmando que através dos colegas de trabalho também é possível construir uma rede de aprendizagem e crescimento coletivo. A respostas enfrentando os problemas e conflitos em aula com a ajuda da direção e coordenação obteve cinco respostas e as demais alternativas duas e uma marcação respectivamente, observando o gráfico abaixo. Destaca-se nessa questão, a mesma situação ocorrida na pergunta de número três, em que era possível que o participante marcasse mais de uma alternativa, conforme lhe conviesse.

FIGURA 5 – Formas de superar as dificuldades profissionais



Fonte: Elaborado pela autora.

De um modo geral, reafirma-se aqui o que pode ser observado através da legislação, dos teóricos e por fim da pesquisa de campo, que os profissionais da educação, neste caso, os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental pautam e vivenciam o seu fazer através de três pilares: didático, técnico legais e socioemocionais. Salienta-se que alguns fazeres são atemporais enquanto outros são emergentes, muitas vezes destoando do que já foi visto e pensado no campo educacional, mas tão relevantes por se tratar de situações e processos, de acordo com a realidade inconstante das experiências vividas.

Outro ponto a ser levado em consideração foi o universo da pesquisa. Dos 22 convidados, somente 11 participaram e responderam. Quanto a esta informação não há uma resposta formal, registrada, apenas suposições das pesquisadoras, que não vem ao caso detalhar para não fazer mal julgamento, e sim, apenas deixar registrado o dado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é uma temática ampla e com variadas possibilidades para trabalho e estudo. A partir disso, esta pesquisa buscou saber como a formação de professores presente na legislação brasileira e a atuação docente possibilitam a construção da identidade do gestor educacional? Tal problema partiu da vivência da pesquisadora, formada na área docente, mas, que ao longo do percurso está gestora educacional.

Entendendo os diferentes universos pelos quais cada pesquisa passa e o que precisa levar em consideração para tornar-se legítima, este trabalho se desenvolveu na Rede ICM de Educação e Assistência Social, em específico nas suas 14 Unidades de Ensino, com ênfase no trabalho do gestor pedagógico dos profissionais que atuam na Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com a finalidade de conhecer de que forma o gestor educacional dessas unidades constrói/construiu sua identidade profissional.

O trabalho da gestão escolar, em especial da coordenação pedagógica abrange todos os âmbitos da escola, internos e externos, tendo em vista que de forma direta ou indireta existe o contato e a comunicação com todo. O coordenador pedagógico tendo contato com todos esses espaços e indivíduos, atua como ponte para que as práticas se tornem viáveis ou sejam aperfeiçoadas; aproxima os diálogos para um objetivo comum, além de muitas vezes, gerir sentimentos e emoções, momentos de estudo, reflexão e qualificação do fazer pedagógico.

Ainda, junta-se ao pedagógico a gestão de projetos, logística do funcionamento escolar, gerenciamento do tempo e de pessoas, temas que estão intimamente ligados aos conceitos de gestão e que se fazem necessários na abordagem do coordenador pedagógico, tendo em vista a concretude de tudo o que é realizado na escola, além do já conhecido “dar aula”.

Esta pesquisa, buscou tratar da formação de professores/gestores na legislação brasileira e desse modo estabelecer o que a legislação brasileira diz sobre a formação de professores na Educação Básica quanto a gestão educacional; Estudar a construção da identidade profissional do gestor educacional e assim identificar de que forma a construção da identidade profissional do gestor educacional perpassa à formação e atuação de professores e por fim trazer os desafios e saberes mobilizados para a gestão educacional e assim compreender quais são os desafios e saberes mobilizados para a gestão educacional na atualidade e de que forma a legislação para a formação de professores e o exercício da atividade docente/gestor contribuem para esse cenário.

Nessa perspectiva, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que segundo Gil (2008) nesse tipo de trabalho o objetivo primeiro está voltado para a descrição ou o estabelecimento de variáveis. Como analisou-se como a formação de professores, amparada na legislação brasileira e na atuação docente/gestor, contribuiu para a construção da identidade do gestor educacional, esse tipo de pesquisa foi possível alcançar os resultados esperados.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de um questionário (Google

Forms) enviado por e-mail aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 14 escolas da Rede ICM de Educação. A escolha do Coordenador Pedagógico como sujeito dessa investigação, se deu pelo fato de que esse profissional faz parte da Equipe Gestora dos Educandários, fazendo parte de seu quadro de professores.

A análise de dados da investigação seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes e Galiazzi, 2006) que se trata de uma análise qualitativa das informações textuais e discursivas, conta com elementos da análise de conteúdo e da análise de discurso e tem como base a descrição e a interpretação de dados.

Dessa maneira após analisar as respostas dos Coordenadores Pedagógicos participantes observou-se que a escola é um espaço formal de procedimentos, métodos, práticas, mas também, repleto de sujeitos, fazeres e emoções. O profissional Coordenador Pedagógico se constitui ao longo da sua carreira docente através dos estudos teóricos, situações diárias e saberes relacionais. Aliado à prática é necessário o conhecimento conceitual e manejo de situações e pessoas. Ousa-se dizer que esse é o tripé da Gestão Pedagógica. Gerir tempo, espaços, processos e pessoas é um desafio constante e uma prática inacabada.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HANLAT, Jean-François. O Indivíduo na organização. Tradução Arakcy Martins Rodrigues et al. Dimensões Esquecidas, organização da edição brasileira, revisão técnica Ofélia de Lanna Torres. v. 2. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Joel; BICUDO Maria Aparecida Viggiani, **A pesquisa qualitativa em Psicologia** – Fundamentos e Recursos Básicos. 5ª edição, São Paulo, Editora Centauro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**: processo constitutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

PROJETO EDUCATIVO – ICM. Uma educação que conhece suas origens e sabe aonde e como quer chegar / Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Rede ICM de Educação. Porto Alegre: Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

Sobre as Autoras

Grazieli Noro Grabowski
Mestre em Educação (URI/FW). Professora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (FW).
E-mail: grazieli@uri.edu.br

Luci Mary Duso Pacheco
Doutora em Educação (Unisinos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucimdpacheco@gmail.com

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO INICIANTE DA ÁREA DA SAÚDE: PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Jeferson Polachini Skzypek
Eliane Cadoná

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa trata de um tema emergente e pouco explorado no Brasil: professor universitário iniciante da área da saúde. Em países como Inglaterra, Espanha e Portugal, dentre outros, a discussão a respeito do professor iniciante (ingressante) já vem ocorrendo há algumas décadas (Garcia, 1999). Nosso conhecimento a respeito da formação de professores no Brasil permite afirmar que há maior preocupação e evidência da formação inicial e continuada, mas principalmente com a inicial, no sentido de que o professor tenha formação e certificação para poder exercer a profissão. Como afirma García (1999, p. 24), é "[...] fácil verificar em revistas especializadas, congressos científicos que a investigação sobre formação de professores adquiriu substantividade própria." Nossa experiência como pesquisadores revela que muitos estudos estão concentrados nas políticas e nos processos formativos, fazendo com que se dedique maior atenção a eles.

Para confirmar isso basta acompanhar as publicações acadêmicas tanto de livros como de artigos em periódicos e perceber que o interesse em estudar ou debater o ingresso na docência tem estado relativamente ausente. O ingresso na profissão docente, mais especificamente os primeiros anos de exercício profissional tem sido relegado como objeto de pesquisa. Lima (2004) demonstra em seu texto que o início da carreira não aparece como objeto de pesquisa dos trabalhos apresentados na Anped dos anos de 1999 a 2003. Outro indicativo é o tema dos eventos e seminários que ocorrem em diferentes épocas e locais do país. Quantos deles tratam de discutir o ingresso na carreira, as condições que o professor iniciante encontra e qual o acompanhamento que ele possui?

O que se sabe sobre o professor universitário iniciante da área da saúde no Brasil? Quais os dados que se possui? Quais as pesquisas que têm sido realizadas? Quais políticas públicas foram construídas neste sentido? Como as instituições de ensino superior recebem

esses professores? Quais as condições que encontram ao ingressar na profissão? Como se prepara o professor universitário da área da saúde para seu ingresso no espaço profissional?

Ao que tudo indica, têm-se poucas respostas a respeito, e muitas delas não se encontram fundamentadas científica e empiricamente. O silêncio perante tantas questões que precisam ser respondidas justifica a relevância de estudos e pesquisas como esta, aqui apresentada.

No processo de formação do professor habitualmente se observa lacunas quanto ao desenvolvimento das habilidades pedagógicas, mesmo em cursos de licenciatura, com maior ênfase nos aspectos de planejamento e didático-pedagógicos. Se isso ocorre com profissionais que ingressam na docência oriundos de cursos talhados para esta finalidade, não é de surpreender que pessoas que não possuam formação na área da educação apresentem ainda mais dificuldades quando se propõem a participar do meio acadêmico como professores. Estas dificuldades, neste caso encaradas pelos profissionais da área da saúde que iniciam na docência, é o objeto de estudo do presente trabalho. Deseja-se compreender de que forma ocorre o desenvolvimento profissional e o que estimula a permanência desses profissionais na carreira de professor universitário.

O ingresso na carreira docente é um desafio para profissionais das mais diferentes áreas, não se restringindo a uma peculiaridade daqueles relacionados à saúde. A questão fica mais intensificada quando os profissionais não possuem formação pedagógica ou não possuem uma preparação mais específica para isso, como é o caso de muitos que adentram e que atuam como professores nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências da Saúde, dentre outras.

A preocupação com aspectos permanentes e duradouros, que iniciam no ingresso, mas que não se reduzem a ele e somente à ausência da formação pedagógica está se intensificando na medida em que se constata que ela interfere, a médio e longo prazo, na permanência, na natureza e na qualidade da docência. Não se trata somente de diagnosticar ou oferecer formação inicial e pedagógica adequada, mas criar as condições para que o ingresso seja bem-sucedido, acompanhado e orientado para que os resultados acadêmicos sejam melhores. Mas ao que parece, têm-se poucos indicadores que permitem referenciar ou pensar estratégias, políticas e planejar ações na área da saúde que permitam intervenções adequadas que auxiliem os docentes a melhorarem sua ação pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem. (Batista, 2015).

PERCURSO DA PESQUISA

No ato de elaboração dos objetivos do referido estudo, foram eleitos para compor os dados da pesquisa, docentes de uma instituição de ensino de caráter comunitário, sem fins lucrativos. Ela é considerada pioneira na região do Médio e Alto Uruguai e, dada sua importância e abrangência para o desenvolvimento regional, ela foi eleita para o estudo.

Para a coleta dos dados, em primeiro lugar foi realizado um levantamento, junto à instituição onde atuam os professores objetos deste estudo. Neste primeiro contato, apresentaram-se as intenções da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que seriam aplicados.

O levantamento foi realizado com base nos seguintes critérios pré-estabelecidos: docentes universitários de todos os cursos da área da saúde existentes no Câmpus *lócus* da pesquisa, com no máximo cinco anos de experiência docente, desde o início de atuação nesta atividade. Para conseguir tais dados, entrou-se em contato com o coordenador da área do conhecimento onde estão vinculados os cursos e, contando com a sua autorização e ajuda, obteve-se junto ao departamento pessoal da universidade a listagem dos professores que se enquadravam no universo da pesquisa.

De posse destes dados, forma tomadas todas as providências para viabilizar a forma prevista na metodologia do projeto, de seleção dos indivíduos, e partiu-se para a coleta dos dados. Porém, antes de iniciar as entrevistas, foi realizada uma reunião em que todos os coordenadores de cada um dos cursos envolvidos estiveram presentes, sendo-lhes expostos detalhes da pesquisa e da entrevista que seria aplicada aos professores envolvidos. Solicitou-se o apoio e a contribuição destes coordenadores e estes, além de prontamente aceitar o pedido, forneceram os dados de contato de todos os professores de cada disciplina que pudessem ser eventualmente selecionados para a entrevista.

Levantou-se um total de trinta e três professores universitários com até cinco anos do início na docência no Câmpus *lócus* desta instituição. Eles estavam divididos de maneira não uniforme entre os cursos de Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia. O curso de Farmácia não possuía nenhum professor que se enquadrasse nos critérios de seleção.

Para obter maior fidedignidade nos dados da pesquisa procurou-se uma amostra com a maior abrangência possível e o envolvimento de professores de todos os cursos, isto é, dois professores por curso e um total de catorze, no entanto, dois deles possuíam apenas um

professor que pudesse ser incluído nos critérios de escolha. Os demais cursos, com mais professores, foram todos incluídos, adotando-se como critério a escolha aleatória para chegar ao universo desejado de catorze.

Como podemos observar há uma distribuição não uniforme entre os indivíduos que potencialmente poderiam participar do estudo. Frente a isto, para a realização da pesquisa de campo, selecionamos para a entrevista os únicos docentes que se enquadravam nos critérios que ministram aulas nos cursos de Educação Física e de Nutrição e três professores de cada um dos demais cursos (Fisioterapia, Enfermagem, Medicina e Odontologia), sorteados aleatoriamente. Com base nos dados coletados, podemos demonstrar algumas características interessantes frente aos sujeitos da pesquisa, traçando um panorama a respeito da identidade dos pesquisados.

Para a coleta dos dados realizou-se entrevista semiestruturada com questões previamente planejadas, com gravação do áudio, o que permitiu aliar a obtenção de alguns dados objetivos a outros subjetivos, graças a um diálogo maior que este tipo de entrevista proporciona, conseguindo assim valiosas informações que serão vislumbradas e comentadas logo adiante. As entrevistas foram transcritas e categorizadas para posterior análise. Estas foram realizadas em ordem aleatória, pelo próprio pesquisador, com cada um dos indivíduos selecionados, em data, horário e local em que eles estivessem disponíveis, com agendamento prévio por correio eletrônico. A análise dos dados teve abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Quanto ao vínculo de trabalho, a maioria configura-se como horista. Do total de catorze entrevistados, apenas um apresenta contrato de tempo integral junto à universidade. Em uma rápida análise deste fator, é possível imaginar possíveis causas para tal. Estando em início de carreira, pertencentes a um grupo de professores que em muitos casos não possui na docência a sua principal ocupação e fonte de renda, estes profissionais tendem a ser contratados nesta modalidade de regime de trabalho. Somam-se a isto as dificuldades financeiras que, grosso modo, assolam as instituições de ensino superior tradicionais, que optam então por este tipo de contratação.

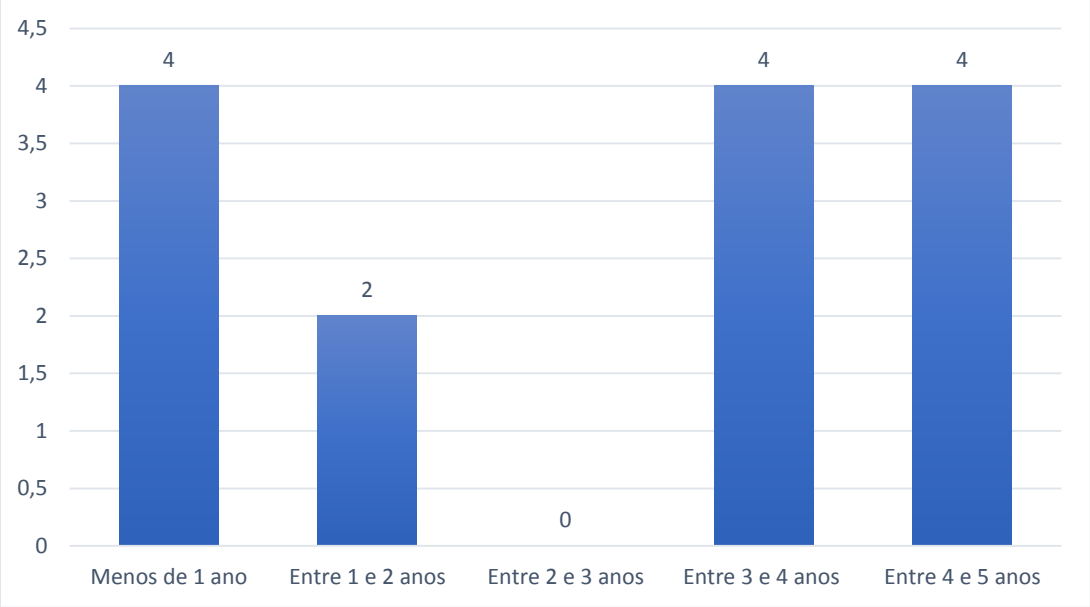
Para Durham (2007), a maioria das IES privadas é administrada como um empreendimento lucrativo. Nesta atividade, para se obter lucro é necessário ter muitos alunos. E, na competição para se obter muitos alunos, o preço é peça fundamental. Para manter os custos baixos do negócio, a principal estratégia utilizada por estas IES é a redução do custo da

mão de obra. Mesmo nas grandes IES privadas, há uma quantidade excessiva de docentes horistas e a carreira docente se torna cada vez mais rara.

Partindo do exposto, deve-se ponderar que, para obter sucesso na perpetuação e aperfeiçoamento dos docentes no desbravamento da condição de professor do ensino superior, existe a necessidade de real investimento nos mesmos, permitindo, através de uma carreira universitária segura, por contrato de tempo integral, um pleno desenvolvimento deste profissional e com isto elevando de sobremaneira a qualidade do ensino.

Para posterior análise, é importante estratificar o tempo de atuação dos sujeitos como professores universitários da área da saúde. Dentre os pesquisados foi possível observar uma distribuição razoavelmente homogênea, tendo-se em conta que a escolha se deu de modo aleatório entre todos os professores com até cinco anos de atuação na docência:

GRÁFICO 1 - Distribuição dos indivíduos estudados entre o tempo de atuação na docência do ensino superior



Fonte: Os autores (2019).

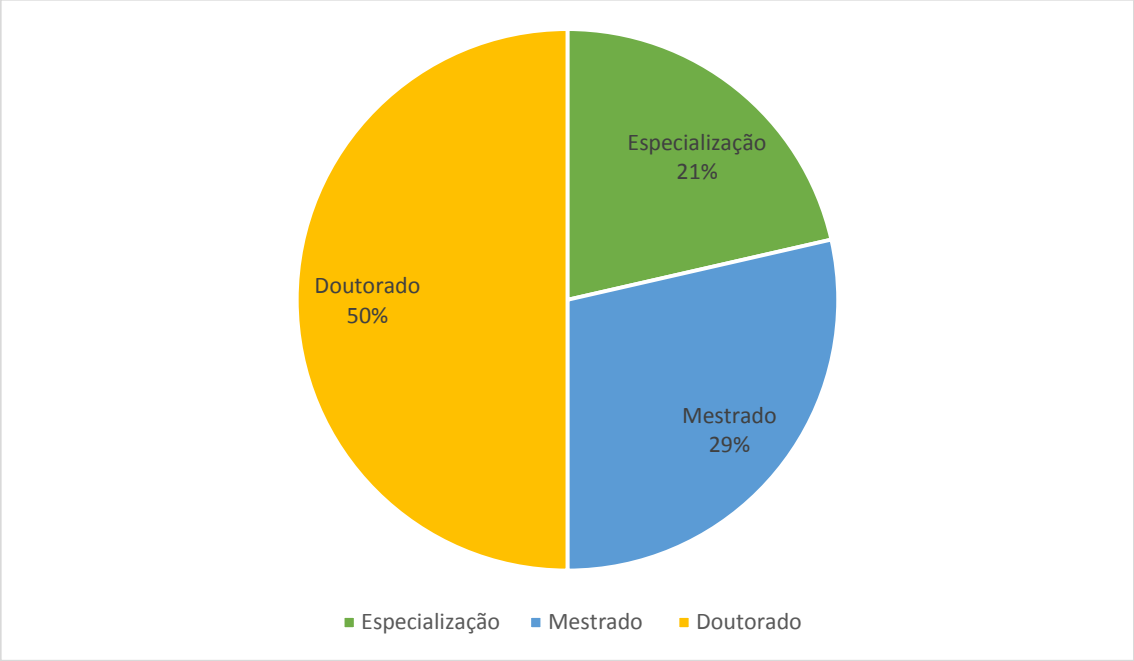
O gráfico 1 demonstra que alguns docentes têm pouquíssimo tempo de atuação na profissão (menos de um ano), passando por docentes com uma vivência "intermediária" até professores mais "experientes". Destaca-se estes termos relativos à experiência na profissão pois, apesar desta divisão, está-se estudando aqui, professores iniciantes.

Um dado muito interessante coletado diz respeito à graduação dos professores. Todos os professores pesquisados apresentam graduação na área em que ministram as aulas. É

impossível não valorizar já no primeiro momento esta informação. Professores com graduação na área que atuam não é garantia de conhecimento, mas com certeza possuem um panorama geral da formação dos seus alunos e não apenas na disciplina.

Complementando ainda, foi perguntado aos entrevistados a respeito da sua titulação. Todos apresentavam pós-graduação sendo, que ficou assim distribuída em relação à titulação dos entrevistados:

GRÁFICO 2 - Distribuição dos indivíduos pesquisados em relação à titulação



Fonte: Os autores (2019).

O gráfico número dois demonstra que a instituição possui como critério de escolha contratar profissionais que possuem um bom grau de conhecimento, uma vez que o ingresso é feito por edital e processo seletivo público, dado este configurado pela excelente titulação (50% de doutores) entre os entrevistados.

A pesquisa foi orientada teoricamente pelo enfoque epistemológico da corrente histórico-crítica, por ser a linha de pensamento que permite abrigar os dados tendo como pano de fundo a dinâmica social dialética, as transformações no mundo do trabalho e auxiliar a esclarecer as condições sócio-históricas do exercício da profissão docente.

Os procedimentos éticos utilizados na pesquisa foram norteados pelo respeito ao participante em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade sob forma de

manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa (CNS 466/12).

INGRESSO NA VIDA PROFISSIONAL

Nesta seção, discorrer-se-á sobre os aspectos relevantes no momento do início da carreira como professor dos entrevistados[1]. A partir de três perguntas chave, procurou-se abranger como se deu este processo:

Como foi seu ingresso na vida profissional? Com esta pergunta, buscou-se analisar de que forma o docente se sentiu, com uma abordagem ampla desta fase. Curiosamente este questionamento, que a princípio seria para se ter uma noção subjetiva de cada um para este momento, mostrou uma dificuldade de compreensão dos entrevistados ao que o pesquisador gostaria de interpelar. Mesmo com uma explicação do objetivo da questão a cada um dos professores, a grande maioria respondeu a maneira "prática" de como iniciaram na profissão – se foi através de concurso ou convite, em que disciplina, se fizeram prova de seleção ou não, entre outros.

Voltando então para a análise da pergunta, apenas dois docentes compreenderam a ideia do pesquisador. O professor 6 pontua:

> *[...] é desafiador, não é a área de atuação que eu desenvolvia até então, mas o contato com os alunos me estimulou bastante, me tirou de uma área de repouso que a gente permanece durante um certo tempo (trabalhando como profissional médico) e foi gratificante, basicamente no encontro com os alunos e na capacidade de ensinar um pouquinho do que a gente sabe pra eles nas áreas específicas relacionadas com a minha área da minha atuação*[2].

Esta resposta nos mostra que profissionais oriundos de outra carreira se sentem estimulados quando lhes é oferecido a oportunidade de transmitir os seus conhecimentos.

Já o professor número 1 enfatiza aspectos positivos do seu início na carreira docente: *[...] era um sonho meu, eu esperava muito isso. Fui muito bem recebida pelos alunos apesar da enorme expectativa.*

Ainda com a intenção de avaliar o início da vida profissional docente foi questionado aos professores quais os sentimentos desencadeados quando do início nesta atividade e o que

[1] A fim de preservar a identidade dos pesquisados, utilizaremos a numeração de 1 a 14, por ordem em que foram entrevistados, quando formos nos referir às suas falas.
[2] Ao longo do texto, utilizar-se-á itálico para diferenciar os depoimentos dos entrevistados das citações dos teóricos.

mudou até o presente momento. A palavra "insegurança" sozinha consegue sintetizar boa parte dos comentários tecidos em relação a esta enquete. Pinçamos o comentário do professor número 5 que nos deixa bem claro este sentimento: *[...] bastante responsabilidade e insegurança, porque eu era muito jovem e quando comecei a dar aulas, possuía praticamente a mesma idade dos meus alunos, não sabendo se teria capacidade de cumprir o papel a mim designado [...]*.

Outro sentimento que surgiu ao analisar as repostas dos participantes foi o de desafio de superar uma nova etapa na vida: *[...] de desafio, pois para se propor a ensinar outras pessoas, é necessário segurança, que você tenha o domínio de todos os conteúdos, a fim de conseguir transmitir tais conhecimentos em aula*, frase do professor número 11.

Huberman (2007) ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores nomeia dois estágios na entrada na carreira docente, a "sobrevivência" e a "descoberta". Observando e comparando a análise deste questionamento, junto aos docentes pesquisados, ao proposto por Huberman, percebe-se uma nítida relação entre a "insegurança" relatada com a "sobrevivência" e entre o "desafio" com a "descoberta". Segundo este autor, a sobrevivência se d entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento a outras dificuldades do contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo do início de carreira, experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a estes aspectos a exploração que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

Mariano (2006), de acordo com o exposto por Tardif (2008) e Marcelo Garcia (1999), observa que é nessa primeira fase da docência que os professores são atingidos por uma grande sensação de insegurança e de falta de confiança em si próprios. O profissional em início de carreira luta por estabelecer uma identidade própria, que somente é reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostrar plena capacidade.

Após questionar os entrevistados como se deu a entrada na carreira, também foi perguntado se após o período em que eles estão desempenhando a função de docente houve mudança em relação ao começo. Apesar da pouca experiência de todos, lembramos aqui que foram pesquisados professores com no máximo cinco anos de docência, houve praticamente um consenso demonstrando que a experiência, por menor que fosse, os tornou profissionais mais confiantes e seguros de si. O professor número 3 sintetiza bem o exposto:

> *Mais preparado, mais maduro, me integrando ainda mais com as turmas, entendendo muito mais os mecanismos metodológicos, a didática e a prática pedagógica, as relações com a academia, com os alunos e a extensão o ensino e a pesquisa, e a partir disso a gente consegue resultados bem mais positivos e satisfatórios, então bastante feliz e realizado com a profissão*.

Conclui-se com as falas dos professores que a experiência proporciona aos mesmos, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar.

Aqui caberia um questionamento que poderia ser elucidado em uma pesquisa futura: quais os motivos que levaram estes professores a um amadurecimento tão rápido? Mesmo os docentes com pouquíssimo tempo de atuação sentiram e relataram esta rápida transformação. O professor número 7 resume categoricamente o exposto:

> *[...] mais confiante com certeza e muito mais tranquilo também, tanto para corrigir eventuais erros que acontecem, quanto para guiar as turmas, porque você acaba percebendo que algumas coisas vão ocorrendo sistematicamente e você consegue ajustar de tempo em tempo. Então estou me sentindo mais confiante e mais calmo no lidar com tudo que envolve ministrar aula.*

Nunes (2015, p. 8) em sua dissertação reforça a evidência encontrada, pois é

> [...] necessário ponderar que a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. Desta forma, configura-se como um desafio à docência na educação superior o desenvolvimento de estratégias formativas as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor que atua na educação superior.

Talvez uma possível resposta para a pergunta realizada acima seja vislumbrada quando analisamos o questionamento aos professores no que se refere ao acolhimento que a instituição pesquisada dá aos recém ingressantes na profissão. A totalidade dos docentes elogiou a maneira com que foram recepcionados pela instituição pesquisada, tanto pela direção, quanto pela coordenação e colegas.

O professor número 10 resume:

> *A recepção do curso foi muito bacana, em especial por parte da coordenação e da direção. Considero que fomos bem acolhidos, nos deixam bem à vontade para trabalhar, claro que dentro das normativas das diretrizes da instituição, porém nos dão liberdade para executar diferentes metodologias e dessa forma nos deixam tranquilos.*

Garcia (1999, p.113) discute e enfatiza a necessidade de apoio institucional para com os novos professores e indica um processo de iniciação com o jovem professor sendo este

> [...] o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.

Além da simples experiência de estar em sala de aula, assim com enfatiza Marcelo Garcia (2009), é necessário propiciar ao professor iniciante o conhecimento pedagógico geral, em vários aspectos: a educação, sua história, filosofia da educação e legislação, o ensino e seus princípios gerais, os alunos, o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão e a estrutura das turmas, as técnicas de ensino, o planejamento, as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a estruturação curricular, a avaliação, a cultura e influência do contexto no ensino.

FORMAÇÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Nesta sessão, trar-se-á à tona as impressões quanto à atenção dada na formação enquanto professores universitários. Relacionado a este tema, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas especificas, predomina o despreparo acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Pode-se dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação, através dos cursos de formação *stricto-sensu* e *lato-sensu*, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência na educação superior é quase inexistente.

Somado ao observado por Pimenta e Anastasiou, os docentes da área estudada – área da saúde – se originam de cursos com um direcionamento mais técnico, com nada ou muito pouco de atenção para a formação pedagógica. Entre os professores pesquisados encontramos apenas três que possuíam algum curso de formação para a docência. Estes professores, cursaram mestrado em educação, com o intuito de se prepararem ao exercício da profissão. Os demais professores, apesar de suas formações específicas em suas áreas, não buscaram cursos de aprofundamento voltados para a profissão docente.

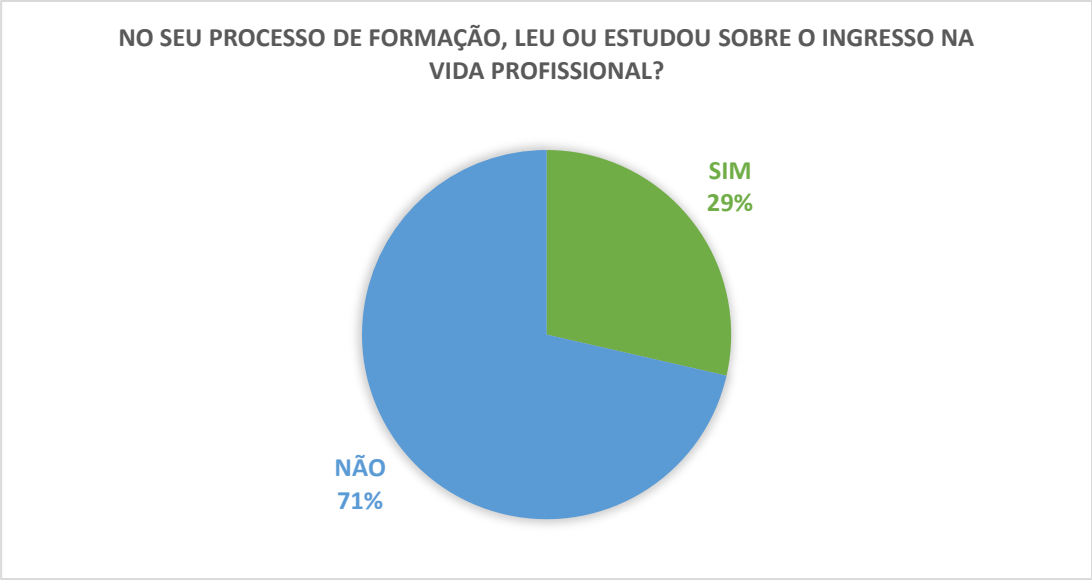
Para Marcelo (1999, p.25) a formação inicial “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire

conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino[...]". Se parado para analisar, os professores pesquisados praticamente "pularam" este estágio, pois eles foram lançados a professores universitários basicamente com as suas formações específicas oriundas da área da saúde, tendo realizado muito pouco em relação ao que chamamos de aprender a ensinar.

Conforme se evidencia no gráfico número 3, vários dos docentes pesquisados (10 entre os 14 entrevistados) ressaltaram que o único momento em que estudam ou se preparam diretamente para o fato de lecionar é em um curso de educação continuada ministrado pela instituição a qual pertencem. O professor número 6 cita: *[...]a universidade nos propiciou e nos orientou a fazer um curso de formação continuada na área da docência com a carga horária de 60 horas.*

Outros salientaram que tiveram como formação pedagógica apenas as disciplinas obrigatórias nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado, conforme afirma o professor número 3: *[...] durante o mestrado tive uma disciplina para formação docente que era realizada com base nas teorias da aprendizagem.*

GRÁFICO 3 - Preparo específico para a profissão docente



Fonte: Os autores (2019).

Pode-se dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua no ensino superior, através dos cursos de formação *stricto-sensu* e *lato-sensu*, entretanto, a formação pedagógica voltada para a docência no ensino superior há pouca preocupação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática

da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática (Nunes, 2015 apud Teixeira, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) exige o mínimo de um terço de professores com titulação de Mestrado ou Doutorado para que as instituições sejam reconhecidas como Universidades. Um contraponto é percebido ao ler a afirmação anterior. Se a nossa LDB exige tamanha titulação dos professores para termos uma universidade, como podemos compreender que para obtenção do título de mestre ou doutor não é feito uma exigência maior no desenvolvimento de aptidões didático-pedagógicas? E ainda, diferentemente da formação docente para a educação básica (Art. 65), para o magistério superior não é exigida a prática de ensino ou a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação.

Chama ainda mais a atenção que para os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, em nível de especialização, destinados a formar profissionais para a docência na graduação, exigia-se segundo a Resolução CFE nº 14/1977, desde o início, "matérias de formação pedagógica". Essa exigência desapareceu da vigente Resolução CNE/CES nº 1/2007, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato-sensu*, em nível de especialização.

Como possível consequência ao exposto, verificamos junto aos pesquisados que apenas metade deles referiram ter lido ou estudado sobre o ingresso na carreira docente. Os que fizeram alguma leitura, a fizeram devido à exigência de algum programa de pós-graduação, evidenciando a importância em abordar tais assuntos em algum momento da formação acadêmica. Assim como, os profissionais em processo de titulação não são estimulados ou exigidos a buscar a formação didático-pedagógica, de que forma esperar que busquem informações a respeito da carreira? Oriundos de cursos técnicos e com pós-graduações voltadas à pesquisa, deixam de lado o interesse pelo assunto. O professor número 1 sintetiza: *Direcionado não, eu apenas li a respeito da formação e ingresso na carreira quando foi necessário para duas disciplinas que eu fiz no doutorado [...]*.

Passa-se a analisar agora um consenso frente a uma das perguntas realizadas aos entrevistados: todos indicaram ser importante ter um programa de inserção ou iniciação na profissão docente. Tendo esta informação vinda de professores ingressantes há pouco no universo do ensino e contrapondo com as demais respostas do grupo estudado, fortalece-se a ideia de que eles não estariam se sentindo completamente preparados para ingressar na profissão. O professor número 10 diz, a respeito:

> *[...] em especial na área da saúde, quando um profissional decide pelo mestrado ou por alguma especialização, é porque tem interesse em dar aula, tem interesse na docência. Então seria importante que tivesse no programa de mestrado, por exemplo, alguma disciplina que trabalhasse mais a docência, ensinar como é elaborar o material para aulas, ensinar como trabalhar diferentes metodologias (que é uma exigência do governo para as instituições). Viemos de um processo de ensino que era muito vertical vamos chamar assim, tradicional.*

Percebe-se no comentário do professor a preocupação com aspectos básicos na hora de ministrar uma aula. O professor 10 acrescenta que seria

> *[...] importante ter numa disciplina de metodologia e didática. Temos muitas dúvidas agora a respeito da metodologia ativa, que acabamos tendo que buscar as respostas em leituras ou fazendo cursos externamente. Talvez uma oportunidade de você trocar ideias com colegas que também estão na linha de frente e sofrendo da mesma forma cometendo erros ou acertos seria importante. Mas não simplesmente dar livros e artigos para você ler, mas sim discutir de uma forma mais ativa o que o ensino superior hoje exige, o que está constantemente mudando e a questão de utilizar tecnologias e metodologias diferentes seria importante.*

Experimentando destes comentários, pode-se fazer uma constatação: é nítida a falta de preparo aos ingressantes na carreira docente frente aos desafios da docência, em especial na área da saúde. E não apenas por culpa dos indivíduos, e sim pelo caminho que lhes são impostos a trilhar até chegar a esta posição. Seria necessário rever aspectos na formação desde a graduação, passando pela pós-graduação até os cursos de formação continuada para os professores, a fim de que os professores iniciantes se sintam fortalecidos e prontos para transpor o período, como nomeou Huberman (2007), da "sobrevivência" e possam com segurança e serenidade transmitir os conhecimentos necessários aos alunos.

Nunes (2015, p.14) evidencia o que ocorre em áreas específicas do conhecimento e que é possível apreciar para a área da saúde,

> [...] modelo formativo, centralizado no aprofundamento de um determinado campo científico, revela-se limitado e frágil quando o professor se vê confrontado ao assumir uma sala de aula e a complexidade que há em desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. O professor desprovido de uma formação que envolve questões pedagógicas para o exercício da docência, enfrentará problemas para o desenvolvimento de sua profissão, tendo em vista que, seu exercício tem como pré-requisito a compreensão e o domínio de diversos saberes.

A prática pedagógica é elemento fundamental na formação do professor. Constata-se que a grande maioria não realizou um treinamento consistente para dar aulas.

Dos Santos Felício (2017, p. 157) corrobora esta afirmação:

> Sendo a prática profissional o eixo estruturante do currículo, o movimento proposto para todos os componentes curriculares é que estes têm de buscar no exercício profissional da docência os conteúdos conceituais, factuais e procedimentais que devem constituir um *corpus* de aprendizagem, capaz de proporcionar aos formandos a integração "na" ação educativa, a fim de que eles transformem os saberes disciplinares em saberes profissionais.

Nesse momento é oportuno comentar novamente sobre o desenvolvimento profissional. Conforme o exposto pelos professores pesquisados, é de fundamental importância um preparo adequado, assim como, a evolução na carreira docente. Por tratarmos do início da carreira, estudamos primordialmente os fatores externos que podem auxiliar na formação docente, mas também é importante citar que para o seu desenvolvimento profissional existem uma multiplicidade de fatores a serem observados conforme constata Day (2001, p.38) em que refere que o desenvolvimento profissional depende: "[...] das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional".

Ainda, Day (2001, p. 153) identifica alguns princípios que devem ser considerados quando pensamos na evolução do professor:

> O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente); A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, 'simbólica' e temporária; A mudança, a um nível mais profundo e continuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

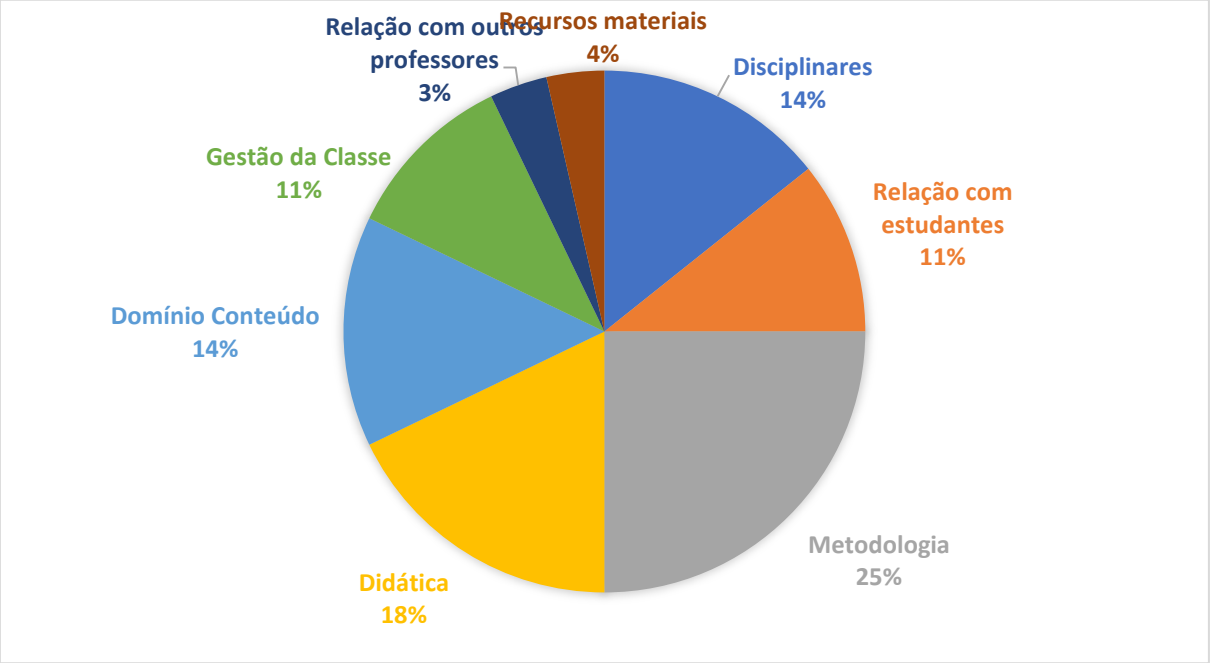
Com este comentário, evidencia-se a necessidade que o professor possui em se apropriar das ferramentas adequadas a fim de obter um desenvolvimento profissional condizente com a sua responsabilidade.

OBSTÁCULOS ENFRENTADOS E APOIO INSTITUCIONAL

Com o início de qualquer carreira profissional são esperadas dificuldades inerentes à função que será desempenhada. Com a docência não seria diferente. Abordou-se com os entrevistados quais seriam as maiores dificuldades experimentadas neste início da profissão docente.

No decorrer da entrevista, os professores podiam selecionar as possíveis dificuldades dentro de uma lista pré-estabelecida (sem limite de número) e ainda citar outras que julgassem necessárias. No gráfico abaixo, as opções relatadas e sua distribuição:

GRÁFICO 4 - Dificuldades encontradas pelos entrevistados e sua distribuição



Fonte: Os autores (2019).

Para melhor análise dos dados obtidos, propôs-se separar as respostas em grupos e assim facilitar a elucidação do exposto como segue: Grupo A: dificuldades relacionadas à possível déficit na formação (metodologia, didática, domínio de conteúdo); Grupo B: dificuldades relacionadas às relações interpessoais (disciplinares, relação com os estudantes, relação com outros professores, gestão da classe); Grupo C: outras dificuldades (recursos materiais da instituição).

Uma rápida observação demonstra predomínio das dificuldades listadas dentro do "grupo A". A maioria (57%) aparece neste item. Muito do discutido até aqui corrobora este dado. Afinal, de acordo com a nossa pesquisa, os professores universitários da área da saúde dificilmente possuem formação voltada para a docência, são na sua maioria pessoas com formações técnicas que em algum momento são alçadas ao ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2010, p.36) confirmam o exposto, na

> [...] maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico

> do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

O professor número 5 salienta: *Didáticas, porque não tenho essa formação então eu aprendi a dar aula dando aula e continuo aprendendo porque parece que nunca é suficiente. A questão de metodologias também, porque a gente tenta sempre fazer o melhor para a aprendizagem do aluno.*

Zabalza (2004, p.169) enfatiza o caminho e as dificuldades que o docente iniciante deveria trilhar com superação:

> O desafio da formação dos professores universitários é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da "aprendizagem", em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou.

Ao analisar o "grupo B", percebe-se que a falta de experiência era a causa destas dificuldades. Manter a disciplina, gerir a classe com competência e ainda possuir uma boa relação com os estudantes demanda um esforço maior nesta primeira etapa da carreira segundo os entrevistados. Vejamos o que nos informa o professor número 11:

> *Na verdade, o que eu mais dificuldade é na relação com os estudantes, manter a disciplina, manter a ordem. A gestão da classe também porque desde quando eu estava na faculdade até hoje o perfil do aluno mudou muito, eles têm muita liberdade, chegam, falam para a gente o que eles querem e muitas vezes não se pode tomar uma atitude mais ríspida a fim de evitar problemas. A relação que eu tinha com os meus professores me parecia ser muito mais respeitosa do que os alunos têm conosco hoje em dia.*

Nunes (2015, p. 266) confirma o encontrado na pesquisa, uma vez que as

> [...] dificuldades de gestão de sala aula estão intimamente ligadas ao fator de iniciação à docência universitária, pois, mesmo para aqueles que tiveram formação para essa atividade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, gerir os procedimentos rotineiros nas atividades de sala de aula pode ser difícil, já que os alunos de cada turma são diferentes e reagem de maneiras diversas a uma mesma situação de ensino. Essas situações geradoras de conflitos são propulsoras de tensões dentro do campo da docência universitária, uma vez que a obtenção de prestígio junto aos alunos é um meio de aumentar o capital simbólico e a relação de poder junto aos demais agentes do campo.

Almeida (2012, p.105) aumenta a nossa compreensão enfatizando que o docente deve

> [...] ter em conta os alunos em sua heterogeneidade pessoal e cultural, aproximar-se deles, desenvolver uma interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e as dos alunos na direção não só da apropriação dos conteúdos, mas também da formação ampla dos sujeitos envolvidos, é o grande desafio.

As dificuldades encontradas na relação com os alunos deverão ser reduzidas com a experiência no aprendizado a transmitir informações. Quando se fala no processo de ensinar e de aprender, considera-se que cabe ao professor o protagonismo, visto que ele mobiliza e produz saberes durante o exercício da docência. Para isso, este deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente diante do perfil e das necessidades dos alunos. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos previamente, desde que ele iniciou a sua formação, estes influenciam no seu fazer pedagógico que se manifesta em significados distintos no ato de educar. Sobre pedagogia e a arte de transmitir conhecimentos observamos que:

> [...] não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso à parte. Infelizmente, ainda há muitas pessoas – professores do primário e do secundário, e mesmo professores universitários – que acreditam que basta entrar em sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender. (Tardif, 2008. p. 21)

Dentre os pesquisados, apenas um apresentou dificuldades de relacionamento com outros professores. Segundo o professor número 6, ele encontrou certa resistência entre os docentes mais antigos a aceitarem novas ideias e posicionamentos: *[...] às vezes, a relação com alguns professores com mais tempo na casa gerou alguns conflitos, alguma resistência.*

A dificuldade de relacionamento com colegas docentes mais experientes, a falta de solidariedade e o comportamento de indiferença, pode ser reflexo da exacerbação dos valores neoliberais em que a lógica predominante é o pragmatismo e o incentivo à competição individual se estabelece por meio de sistemas de avaliação externa que priorizam a ação individual, em detrimento da coletiva (Cunha, 2005).

Ainda como dificuldade relatada aprece a falta de recursos materiais da instituição. Este problema, que foi então o único relatado do "grupo C", foi citado por apenas um profissional, porém não teceu comentários sobre o assunto, mesmo assim, registramos este dado para o completo relatório dos dados obtidos.

As respostas obtidas junto aos professores vão de encontro ao que pesquisou Isaia et al. (2007, p. 8) que refere a fase inicial da carreira como uma fase de "solidão pedagógica,

insegurança frente aos alunos e a disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina, centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência".

O exposto por Isaia parece ter sido extraído de uma análise da presente pesquisa, pois resume de sobremaneira as dificuldades que os entrevistados relataram referente ao início da carreira docente.

Interrogou-se os docentes para saber se os mesmos em algum momento neste início da carreira pensaram em abandonar a profissão. Aqui quase uma unanimidade. Apenas um professor relatou esta vontade, mesmo que por um breve período, foi o professor 6 que relatou que *[...] teve um breve momento por alguns problemas particulares e profissionais, que eu repensei se iria continuar. Os problemas, porém, foram discutidos em equipe e resolvidos*. Os demais se demonstraram satisfeitos e com a perspectiva de se manterem e se desenvolverem na atividade. A professora número 2 expressa em poucas e singelas palavras o que as entrevistas relataram frente a este questionamento: *Não, nunca pensei em abandonar a profissão de docente, eu sou extremamente apaixonada pela minha profissão e nunca pensei em abandonar.*

Cabe aqui ressaltar que a ideia sobre o questionamento a respeito de uma possível desistência da profissão docente surgiu devido à notória alta evasão profissional dos professores, mais marcadamente dos outros níveis da educação (fundamental e médio), principalmente nos primeiros anos do exercício profissional.

Um dado interessante analisado junto aos pesquisados foi o de que a ampla maioria referiu que possuíram ou possuem suporte da instituição em que lecionam para superar os desafios que surgem neste início da carreira. Nenhum dos professores pesquisados disse não haver este suporte, no máximo comentaram que nunca haviam procurado pois, o mesmo, não teria sido necessário até o momento. A figura do coordenador do curso, seja qual fosse o curso pesquisado, foi a mais comentada quando os iniciantes procuraram ajuda, dando a impressão em muitas declarações, que este figurava como uma espécie de tutor. O professor número 3 elucida muito bem o exposto ao declarar que desde

> *[...] o início, logo após a contratação, nós tivemos suporte do RH e do pessoal da psicologia que cuidava do contexto de organização do processo seletivo. Também tivemos um curso de formação inicial para todas as pessoas que estavam começando, inclusive com troca de informações, compartilhamento de experiências entre outras coisas. Quando se tinha algum problema que era a nível mais metodológico ou mesmo curricular, então sempre a coordenação do curso esteve*

> *presente, nunca tivemos problemas de acessibilidade em relação às pessoas que estariam acima hierarquicamente, então o acesso sempre foi muito aberto.*

Vindo ao encontro do que se expôs, García (1999, p. 124) destaca o professor mentor ou tutor como importante nos programas de iniciação, como um "[...] professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão de classe, disciplina, comunicação com os colegas, com o conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade)."

Quando lidas as respostas dos pesquisados temos a certeza de que estes estão satisfeitos e vivendo uma experiência construtiva ao ingressarem na docência. Vários aspectos positivos foram destacados pelos professores, mas com maior prevalência foi a possibilidade de continuarem estudando e se atualizando, sendo estas, quase que exigências impostas por eles próprios, a fim de ministrarem aulas com competência para que os seus alunos tenham entendimento do conteúdo. Vejamos o que diz o professor número 11, ao referir-se que o

> *[...]aprendizado que a gente tem. Na verdade, ensinamos, mas aprendemos muito mais, porque a partir do momento que você precisa ensinar alguma coisa para alguém você se obriga aprender, muitas coisas que quando eu estava na faculdade, na especialização ou no mestrado eu entendia, até certo ponto de uma forma limitada, no momento que eu me tornei professor foi preciso um conhecimento muito mais aprofundado do assunto.*

Além do citado anteriormente, os docentes enfatizaram também como experiência positiva, a possibilidade de interação com os alunos e a partir deste convívio possibilitar o acesso ao conhecimento à próxima geração. O professor número 6 confirma, dizendo que é extremamente positivo *[...] trabalhar com uma geração nova, que na imensa maioria estão ansiosos pelo saber, que são curiosos para aprender. O que mais me estimula mesmo é a oportunidade que eu tenho de falar um pouco com eles e com eles estudar e aprender cada vez mais.*

A fala de Freire (1996, p.58) evidencia que os professores estudados estão trilhando um bom caminho na docência: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, com esta pesquisa, investigar e compreender a realidade encontrada por professores iniciantes no Ensino Superior na área da saúde. Várias poderiam ser as perguntas a serem respondidas ou os objetivos a serem atingidos pela presente pesquisa. Dentre eles, selecionaram-se alguns que poderiam fornecer respostas consistentes que pudessem nos ajudar a entender como se dá o ingresso na carreira docente e talvez até, a partir dos resultados obtidos, sugerir aos interessados neste projeto melhorias para esta formação.

Dentre alguns objetivos do trabalho, procurou-se descobrir as informações referentes ao início da carreira docente dos professores iniciantes na área da saúde. Como principais objetivos, poder-se-ia citar quais seriam seus anseios, medos ou dificuldades, como se sentem, se recebem o devido apoio, se tiveram formação voltada para a docência.

A ideia, ao iniciar e ao concluir o trabalho, foi trazer elementos para contribuir com os estudos a respeito da aprendizagem dos docentes do ensino superior, aqui em especial na área da saúde, no início da sua carreira profissional.

Realizando um balanço do trabalho realizado, acredita-se que, com o desenvolvimento da pesquisa, trouxeram-se elementos para discussão, possibilitando-se aos professores iniciantes, de diferentes áreas, uma oportunidade de reflexão sobre as necessidades de sua prática pedagógica, pois, ao conviverem com problemas, desafios, necessidades e carências no início da carreira, não poderão furtar-se a interrogações, dilemas e busca de soluções.

Percebe-se um apontamento contraditório: cada vez mais se necessita de docentes competentes, no entanto, como resolver esta questão com a ausência ou frágil formação pedagógica e específica para a docência, sobretudo em nível superior? Essa pesquisa comprova isso. Dominantemente os docentes entrevistados negaram terem passado por qualquer formação específica com o intuito de desenvolver as habilidades inerentes a ensinar. O aprender a ensinar foi deixado de lado. Conteúdos envolvendo a prática pedagógica foram abordados de forma tímida, se abordados, com exceção dos docentes que participaram de pós-graduações dentro da área da educação, apesar de possuírem a graduação e especializações dentro da área da saúde.

Em parte, conclui-se que a causa da falta de preparo dos docentes é a tímida legislação que permite atuação sem esta formação e a ausência de um Estado regulador eficiente que exija dos docentes e das instituições a referida formação para atuarem no Ensino

Superior. Após a realização da pesquisa, é visível esta incoerência, revelando aspectos que denunciam a precariedade do ensino superior no nosso país e a pouca perspectiva que a ele está destinada caso correções necessárias não sejam feitas.

A mercantilização do ensino, com restrição de verbas, redução nos investimentos, encerramento das vagas para professores em tempo integral, utilizando-se de contratos trabalhistas inseguros, são fatores em que o poder público teria que rever, antes que o quadro se torne ainda mais precário e talvez irreversível.

A LDB exige aos professores de nível superior, sobretudo nas universidades, um bom desenvolvimento técnico-científico e as suas respectivas aptidões, porém, privilegia cursos de pós-graduação ligados praticamente apenas à pesquisa, deixando em segundo plano a formação docente. Existem poucos momentos em que nos cursos *Stricto Sensu* são abordados temas relacionados aos componentes didático-pedagógicos e ao desenvolvimento profissional futuro.

Não havendo o acompanhamento do Estado, cabe às instituições desenvolverem programas específicos para melhorar este quadro, mas para isso, precisam estar conscientes e ter como política institucional de qualidade a formação dos docentes. Os professores entrevistados enfatizaram a importância em possuir um programa de inserção ou iniciação docente. Ora, esta é uma forte evidência que demonstra que os ingressantes na profissão estão carentes de formação. Se não lhe é exigido por lei, é de fundamental importância que as instituições nas quais irão trabalhar forneçam suporte e criem condições para a formação permanente e o desenvolvimento profissional, auxiliando-os no “aprender a ensinar”.

Por outro lado, não se pode excluir a responsabilidade inerente a cada indivíduo. Como em qualquer área, na docência, o desenvolvimento profissional depende em muito do esforço e dedicação de cada pessoa. De nada adianta termos instituições e governos que possibilitem ou até facilitem a formação docente se os professores não tiverem este objetivo. E, apesar dos entrevistados possuírem na média uma boa formação técnico-científica nas suas áreas específicas, causou estranheza a falta de interesse em cursos de formação ou até mesmo leituras relacionadas à prática pedagógica.

Ainda, essa pesquisa buscou compreender as dificuldades que enfrentam os iniciantes docentes do ensino superior. Ao analisar as respostas ficou explícito que as maiores dificuldades estão relacionadas com o déficit na sua formação, principalmente nos aspectos relacionados ao objetivo de ministrar aulas. Soma-se a estas, as dificuldades no relacionamento interpessoal, domínio de classe e afins. Conclui-se com o estudo que a

resolução destes só se daria com a experiência profissional de cada docente. Um novo questionamento, que poderia ser inclusive parte de uma nova pesquisa, seria descobrir se os professores teriam menores dificuldades relacionadas a estas questões caso tivessem cursos de capacitação ou orientações dadas por um professor sênior (mentor) no tocante à profissão.

As ideias de Huberman sobre a "sobrevivência" e a "descoberta" ganham ares um pouco distintos ao analisar o ingresso na carreira docente no Ensino Superior. De acordo com o que se encontrou na pesquisa relacionada, os professores se dizem satisfeitos com as condições e com a profissão em si. Diferentemente de professores em outros níveis, em que possuem precárias condições de trabalho, má remuneração e pouco reconhecimento da sua importância perante a sociedade, neste caso, os "sobreviventes" do início da carreira docente da área da saúde no ensino superior serão aqueles que conseguirem absorver os ensinamentos necessários à prática pedagógica e que consigam obter a partir destes uma identidade docente coerente com as exigências que esta profissão irá proporcionar.

A fase da "descoberta" muito prevalente dentre os professores iniciantes, percebida nas respostas dos sujeitos, também se materializa como impressão sentida por este pesquisador junto às conversas com os entrevistados. Os docentes demonstraram estar entusiasmados com a profissão. Desse modo, a arte de ensinar poderá ser bem desenvolvida e perdurar como objetivo de vida e carreira, caso aproveitemos esta motivação e consigamos lhe oportunizar e demonstrar a importância de uma formação pedagógica de qualidade.

Deseja-se ainda que os resultados encontrados e amplamente discutidos no presente sirvam ao mínimo para a reflexão das pessoas que planejam o ensino superior no país. Que o Brasil tenha professores com alto grau de conhecimento científico, mas também, com marcado desenvolvimento de práticas pedagógicas, e que isto sirva de diferencial na formação dos futuros profissionais, ainda mais tendo em vista a disseminação de novas tecnologias, que trará mudanças na organização da sala de aula, na relação professor-aluno, mas que na nossa opinião, jamais substituirá a presença de um professor que seja apto, motivado e entusiasmado a ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

BATISTA, N. A. et al. **Educação médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2019.

CUNHA, M.I. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DURHAM, E. Fundamentos teóricos e arcabouço jurídico da concepção dos centros universitários. A criação dos centros universitários. **ANACEU**, 2007, São Paulo, SP. Recuperado de http://anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/anaceu_Finalizado4.pdf#page=17.

DOS SANTOS FELÍCIO, H. M. Currículo e formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª **Reunião da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação** – Caxambu: ANPED, 2007

LIMA, E. F. de A construção do início da docência: reflexões a partir da pesquisa brasileira. **Educação.** Santa Maria, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2006.

NUNES, D. P. N. A construção da carreira docente na educação superior, Desafios no processo de socialização profissional**.** R**ev. Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, SP, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2 ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**. n°17, Maio/Ago. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, p.29-37, jan./abr. 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Sobre o Autor e a Autora

Jeferson Polachini Skzypek
Mestre em Educação (URI/FW). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/ER). E-mail: jefersonsk@yahoo.com.br.

Eliane Cadoná
Doutora em Psicologia (PUC/RS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: eliane@uri.edu.br.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE 13 CIDADES DO ALTO URUGUAI GAÚCHO

Laryssa Luana de Andrade
Arnaldo Nogaro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conceito de formação de professores e a importância dessa ação implica num processo de pesquisa da realidade. Cada vez mais, são necessárias críticas reflexivas e descobertas por parte dos cientistas e pesquisadores, para entendermos melhor e refletirmos sobre a prática docente. Prada e Oliveira (2010) ressaltam que a formação continuada de professores é entendida como um alicerce para fundamentar a construção de novos saberes e práticas, e que não deve ser um processo individual, uma vez que, esse desenvolvimento profissional implica na necessidade de que o coletivo se assume como sujeito de possibilidades.

A formação continuada vive uma metamorfose, inclusive de sentido e varia de acordo com a instituição. Mas para adentrarmos neste assunto, veremos o início desta jornada, segundo Bastos (1997) nas primeiras escolas de ensino mútuo que foram instaladas a partir de 1820. Nesta década, em março de 1823, é criada por meio de decreto, uma escola de primeiras letras por ensino mútuo. Onde já se tinha os primeiros registros de formação de professores. Bastos (1997) ainda complementa que na Lei de 15 de outubro de 1827 sobre os professores das escolas mútuas, em seu 5º artigo descreve: os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo, e à custa dos seus ordenados nas escolas da Capital.

De lá para cá são muitos passos dados dentro da história da educação. O desejo de saber mais sobre a formação continuada da região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Gaúcho (AMAU) é algo que nos inquieta desde o ano de 2014, quando iniciamos a carreira docente. Não acreditamos que o mesmo modelo de formação sirva para todas as escolas, mas que ele deva atender às especificidades de cada secretaria de educação de acordo com seu cenário vivido. É com este propósito que nos debruçamos na investigação que

resultou neste artigo. A arquitetura do texto está configurada apresentando aspectos teóricos, metodologia da pesquisa e categorias que abrigam os dados.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao pensar no "formar" nos vêm à mente formação. Formação, segundo o Dicionário Filosófico Abbagnano (1970), no sentido específico da palavra na filosofia e na pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente (*bildung*), indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura; compreendida de um lado como educação, de outro lado, como sistema de valores simbólicos.

O conceito de formação, segundo Severino (2006) está associado ao fato de que o ser humano é um constante devir e não nascer "completo", necessitando formar-se, constituir-se. Nossa natureza deu-nos esta oportunidade esperando protagonismo e atitude, razão pela qual o homem possui uma vontade e liberdade, a partir das quais faz escolhas e define os rumos de sua vida. O conceito de formação é polissêmico e diferentes teóricos debruçaram-se sobre ele: Flickinger (2011), Josso (2004), Severino (2006), dentre outros, de tal maneira que não é possível ter uma precisão maior a seu respeito, mas criar aproximações que visam esclarecer seu sentido, com maior autenticidade. Para Severino (2006, p. 621), portanto,

> [...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser.

Severino (2006, p. 621) enfatiza que os diferentes sentidos que a palavra "formar" pode assumir quando vinculada à dinâmica do ser humano e suas características próprias. Para ele, a formação é processo de o devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa, para quem é importante rememorar

> [...] que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

No tocante ao conceito de formação, destacam-se as ideias de Flickinger (2010), onde nos remete aos termos vinculados de *paideia* e *bildung.* Sendo a *paideia* uma ideia de

ética bem presente, e *bildung* uma formação máxima, autodesenvolvimento, esta concepção aposta na capacidade de cada um definir seu lugar na comunidade. No entanto, nenhum destes termos retrata o que vivemos atualmente.

No cenário presente, o conceito de formação não é muito bem compreendido e passa a ser confundido com expressões como reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, dentre outros. O conceito de formação continuada e/ou educação continuada é relatado como ideia central deste texto e o repensar crítico de rever esta instância em nós, profissionais docentes, se faz necessário neste meio contemporâneo.

Em 1980, usava-se muito o termo reciclagem, porém este termo se remete a processos de modificação de objetos ou materiais, Marin (2019) ressalta então, que este termo não deve ser utilizado para se referir a profissionais de educação, uma vez que não somos materiais. Desta forma, os debates em educação e processos contemporâneos têm levado ao desaparecimento deste termo.

O termo treinamento no dicionário Luft (2006), refere-se ao termo treinar, tornar hábil, processo de aquisição de competências. Este termo para a autora, foi e ainda é muito utilizado, focado na modelagem de comportamentos, a autora destaca uma certa inadequação do termo para se tratar de processos educacionais.

Quando falamos em aperfeiçoamento, remete-se a função de tornar perfeito, assim, inicialmente conseguimos perceber que este termo não se adequa à educação e todos os envolvidos nela. Para Marin (2019), a perfeição é algo inatingível para os homens e em nossas profissões há possibilidades de melhoria, mas a autora nega a perfeição, pois existem limites. E conclui que é possível pensar em aperfeiçoamento apenas para corrigir alguns defeitos. O termo capacitação, para Luft (2006, p. 19), se refere a tornar capaz, habilitar. Neste caso, nos leva a ideia de educação continuada. A autora diz que "[...] a atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais".

Como já retratava Imbernón (2016, p. 145), "[...] a formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam". Nesta perspectiva está implícita a ideia de autonomia. André (2016) defende que sejam formados sujeitos autônomos para o exercício da docência, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Trata-se de uma empreitada complexa, que envolve disciplina de estudo e rigorosidade metódica, elementos

que a reciclagem, o treinamento e outras formas consideradas de “formação” não conseguem dar ao professor.

São muitos sentidos que surgem quando se volta o olhar para o conceito “formação”. Percebe-se várias adjetivações como a formação inicial, continuada, permanente, entre outras. Neste artigo vamos tratar da “formação continuada” enquanto conceito adotado na pesquisa nas redes municipais da AMAU.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

No meio educacional há certa confusão entre os termos continuada e permanente. Aqui não vamos estabelecer diferenciações. Optamos pelo conceito “continuada” pois é assim que as redes e a maioria dos educadores a denominam, não interessando-se muito, se possuem similaridades ou diferenças. São vários os termos utilizados para este fim, mas de uma forma ou outra, tratam da formação que o professor continua após a formação inicial. Sartori (2013) utiliza o termo formação em serviço compreendendo por este uma (re)construção teórica e para a ressignificação da prática pedagógica. O aperfeiçoamento como mencionado anteriormente, este tema é muito discutido e envolve a escola e professorado como um todo.

A LDB em seu artigo 62**,** § 1º trata da formação inicial e continuada, onde nos traz: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)”. E no § 2º retrata que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância". (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)”.

Canário (2006), qualifica o professor a partir das seguintes dimensões essenciais: Primeiro, como o analista simbólico que, ao contrário de dar respostas certas a situações previsíveis, soluciona problemas em contextos complexos e incertos. Segundo, como um artesão, o qual reinventa práticas, adaptando-as de acordo com contextos e públicos. Terceiro, como um profissional da relação pois, acima de tudo ele é uma pessoa e sua atividade se caracteriza tanto por aquilo que ele sabe como por aquilo que ele é. Nisso, um bom professor, então, se caracteriza não só como um transmissor de informações, mas como um comunicador por excelência, que consegue estabelecer uma metacomunicação com os alunos, percebendo e realizando sua prática profissional, voltada à verdadeira aprendizagem deles. E, em quarta dimensão, o professor é visto como um construtor de sentido, tendo em vista a importância de

estabelecer como os alunos se relacionam com o saber. Ele deve ter a noção de que ele é responsável em dar sentido ao aluno sobre si mesmo, sobre a relação com os outros e com a realidade social.

O panorama educacional que nos é apresentado diariamente é complexo, carregado de mudanças frequentes e cheio de incertezas. Perguntamo-nos pelas nossas possibilidades, enquanto educadores, pelo futuro da escola e pelas expectativas dos nossos alunos, é como olharmos por um caleidoscópio, podemos enxergar diferentes ângulos da realidade e podemos escolher a perspectiva de análise que mais interessa, que mais nos diz respeito.

Prada e Oliveira (2010) ressaltam que a formação continuada de professores é um alicerce para fundamentar a construção de novos saberes e práticas, e que não deve ser um processo individual, atribuído como responsabilidade exclusiva do professor, uma vez que o desenvolvimento profissional implica na necessidade de que o coletivo se assume como sujeito de possibilidades. Já Silva (2011, p.15), destaca que:

> [...] a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

A formação docente (inicial e continuada) está intrinsecamente atrelada à qualidade de ensino. São poucas as possibilidades de falarmos de qualidade de ensino se não tivermos uma formação adequada para os professores, seja teórica ou prática. "Logo, preparar o professor para ensinar implica prepará-lo para refletir sobre o próprio ensino, iniciando-o nos processos de investigação, por meio do estabelecimento efetivo da relação teoria-prática" (Sartori, 2013, p. 44). Esta pode contribuir para uma prática pedagógica diferenciada, que atenda aos propósitos e finalidades da escola, visto que cria as condições para que haja compreensão e reflexão a respeito das transformações sociais que incidem ou se entrelaçam com o que ocorre no campo do ensino e aprendizagem. Também, oportuniza aos educadores e à escola a autorreflexão e o olhar para dentro do ambiente escolar na direção de encontrar as melhores possibilidades de educar.

São ofertadas as mais variadas opções de cursos aos docentes para aprimorar a formação de forma individual, não pela instituição de ensino. Estes, não deixam de ser formação de professores, porém, para Freitas (2007), no Brasil, a maioria dos cursos de formação a distância contraria o processo de qualidade do ensino, se mostra uma forma de

baratear e aligeirar a formação. Este e outros motivos levam a desigualdades na formação dos professores e, consequentemente, a um impacto diferenciado na organização e planejamento de trabalho, no entendimento acerca dos fatores interferentes no ensino e aprendizagem e nas formas de compreender o processo educativo.

Um documento que foi um marco para as políticas públicas brasileiras foi o PNE, aprovado pela lei n. 13.005 de 2014. Em suas 20 metas para a educação a serem alcançadas até 2024, consiste também em "[...] induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira." (Brasil, 2014, p. 7). Mas diagnósticos do próprio Ministério da Educação relatados por matéria jornalística (SEMIS, 2021) demonstram que a grande maioria das metas, ou não foi atingida ou foi atingida parcialmente. Somente uma foi cumprida integralmente, a meta 13, que trata da formação do número de mestres e doutores para o ensino superior.

O nosso foco do PNE, são nas metas 15 e 16, onde tratam da formação inicial e continuada dos professores, onde a meta 15 diz:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014)

Sabemos que ainda estas metas não foram alcançadas, estão em ritmo lento de execução, as formações continuadas seguem na mesma velocidade, apesar de serem consideradas pelo PNE (2014) como uma formação que não se encerra na graduação, mas diz respeito à necessidade de constante atualização. A meta 16 justamente observa este ponto:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

As instituições de ensino dependem das secretarias do estado ou dos municípios para realizarem formação continuada. Os projetos de formação continuada estão relacionados diretamente com a política de capacitação docente, elaborada pelos órgãos oficiais. Para Batista (2011), a formação continuada tem por objetivo propor novas metodologias e conectar

os profissionais da educação às discussões teóricas atuais, intencionando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola.

E desta forma, entendemos que a formação continuada deve ser ofertada sim pelo poder público, mas é de grande perspectiva que o professor se interesse e dê o pontapé inicial para seguir na sua formação, atualizando-se e motivando, para trazer assim melhores trocas com os alunos e com o corpo docente. Cabe-nos trabalhar para construir uma escola em que educadores e educandos assumam uma compreensão da aprendizagem contínua, considerada em toda sua amplitude, como quer Lima (2007), comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vistas à sua transformação. Se a escola e seus educadores conseguirem incorporar este sentido e materializá-lo em ações propositivas, a escola terá cumprido seu papel e será capaz de resistir ao tempo reinventando-se na sua finalidade mais plena.

Em conformidade com a sequência, em nossa próxima seção vamos expor a discussão e resultados da pesquisa, assim como a argumentação e debate sobre os dados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo se constitui como uma pesquisa quanti-qualitativa, que responde também a questões muito particulares, de inquietações e dúvidas. Para Minayo (2002, p. 22), este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças e valores, "[...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

O campo da pesquisa[3] foi a Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU), no Norte do RS que conta com 32 integrantes. Foram arrolados os Secretários de Educação, Coordenadores Pedagógicos e dois professores de cada um dos 13 municípios que aceitaram participar. O convite para participar e autorizar o estudo foi feito aos Secretários numa reunião do Conselho dos Secretários Municipais de Educação – CONSEME. A inclusão dos professores atendeu ao critério de ser concursado há pelo menos cinco anos (nomeado) e ter acompanhado as formações continuadas oferecidas pelo município. Dentro dos critérios definidos, os participantes foram sorteados, e a partir do aceite, de posse dos endereços eletrônicos, enviamos os questionários pelo *Google Forms*.

A análise seguiu a perspectiva da análise textual discursiva proposta por Moraes (2016), em que as leituras são selecionadas por significado, para o autor, compreendida como

sendo a unitarização. Posteriormente, conforme discorre Moraes e Galiazzi (2016), as compreensões que surgiram foram categorizadas, se entrelaçaram com a pesquisa, de modo que passou a trazer significado para ela.

A amostra total da pesquisa foi de 52 participantes, sendo destes: 26 professores (as), 13 coordenadores (as) pedagógicos (as) e, 13 secretários (as) municipais de educação. O sexo feminino prevaleceu com 44 participantes e o masculino com 12. Dos integrantes, dois possuem escolarização de ensino médio e os demais graduação. A graduação que mais foi relacionada foi a Pedagogia com 16 participantes e 46 possuem pós-graduação.

Para abrigar os dados foram definidas três categorias: concepção de formação continuada; Planejamento e realização da formação continuada; e, Temáticas, formadores e impacto da formação continuada, que são tematizadas na sequência.

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A concepção de formação continuada foi retratada de várias formas pelos participantes[3], obtivemos também diversas respostas paralelas ou iguais sobre o conceito de formação entendido por cada um. À vista disso, para melhor sintetizar as respostas, organizamos um esquema com os conceitos mais mencionados. Quando questionado aos secretários (as) e coordenadores (as) para que descrevessem o que entenderiam por formação continuada, obtivemos resultados aproximados de respostas, o qual observamos a utilização nas respostas com ênfase nas palavras: aperfeiçoamento e capacitação.

O participante D 3, elaborou e contribuiu com a seguinte resposta: "É um processo de capacitação contínua para os profissionais, atualizando e ampliando seus saberes e alinhando-as às novidades e oportunidades de melhorias para uma educação mais eficiente e com qualidade e equidade". Darling-Hammond e Brasnford (2019, p. 312), rememoram que uma parte importante da visão dos professores deve incluir esforços para ajudá-los a perceber que ser um profissional envolve não apenas "saber as respostas", "[...] mas também ter a habilidade e vontade de trabalhar com outros para avaliar o próprio desempenho, bem como, procurar novas respostas quando necessário, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo". Imbernón (2011, p. 59) trata sobre a formação dos

[3] Para preservar a identidade dos participantes utilizamos letras para identificar cada categoria. Professor = P, Coordenador Pedagógico = C e Diretores = D, seguidos dos números 1 até 64 para cada um deles de acordo com a sequência da tabulação das respostas.

professores em uma perspectiva abrangente, e sintetiza a ideia de que a formação do professorado é um processo e que permite criar várias situações:

> Processo que permite criar processos próprios de intervenção aos professores, em vez de dar uma instrumentação já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função do seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

Brancher e Oliveira (2017) destacam que a escola é o principal local de formação dos professores. É lá que as necessidades emergem e neste mesmo local que devemos buscar soluções. Nóvoa (2009, p. 30) ao referir-se à formação docente lembra que ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. "É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão". Sendo assim, a formação se apoia em adquirir conhecimentos teóricos, e repassar estes conhecimentos, onde devemos criar situações para as reflexões, fazendo com que cada professor interaja e reflita sobre sua teoria, aplicando-a na prática.

Nóvoa (2017) declara que existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme dados da pesquisa, as formações continuadas são realizadas em 100% dos municípios. A maioria das formações continuadas acontece de seis em seis meses em suas escolas. Geralmente, sendo uma formação antes do início do ano letivo e uma antecipando as férias de julho. Um importante dado coletado é sobre o formato destas formações. Sabe-se da divisão de etapas do ensino brasileiro, que são eles: educação infantil, ensino fundamental (I e II) e Ensino Médio, sendo que o ensino médio é competência do Estado. Assim, como previsto na LDB (1996), em seu Art 4º: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro)

aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio". Tendo como referência este marco legal, o questionamento foi dirigido sobre a forma de realização da formação, se a mesma aconteceria em um mesmo local com as diferentes etapas de ensino ou em locais separados.

Os dados levantados destacam que 50% das formações acontecem em um único local e com todos os participantes e 50% da formação em locais separados por etapa de ensino, aqui destacando a divisão entre educação infantil e ensino fundamental. Franco (2019, p. 99-100), rememora que as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. "As práticas foram se transformando em meros rituais, em técnicas de fazer, retirando do docente, sua especificidade laboral de fazer-se e refazer-se pelos sentidos que vão sendo construídos na própria prática, sentido pleno da formação que continua e se enriquece com o tempo."

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, os objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação (Libâneo, 2018). Sob este ponto de vista, questionamos os participantes se há planejamento prévio sobre datas que serão realizadas as formações, e um pouco mais de 80% dos resultados mostraram que sim, este cronograma é realizado.

No entendimento de Libâneo (2018) se concretiza em planos e projetos, em outras palavras, são esboços, esquemas que representam ideia, objetivos metas, sequência de ações que irão orientar a prática. Neste caso, a formação continuada. Acredita-se que, pelo papel que esta desempenha em relação aos docentes e à prática pedagógica, deveria ocorrer a partir das demandas dos docentes e de suas necessidades. Deveria emergir do sentimento de incompletude que os professores possuem em relação ao seu trabalho, dos anseios de conseguir responder às demandas do cotidiano, das dificuldades que sentem e do desejo de saná-las ou amenizá-las com apoio do coletivo ou de alguém que possa lhe auxiliar a ver o que não conseguem enxergar diante da emergência do dia a dia e da sobrecarga do trabalho.

No contraponto desta perspectiva, Sartori (2013, p. 29) alerta que a reflexão no campo educacional não pode se limitar a indicar problemas; "[...] ela precisa anunciar uma perspectiva crítico-reflexiva superadora das situações que comprometem o desenvolvimento social, político e profissional do docente". Para que isso ocorra há a necessidade de realizar a escuta, ouvir os professores, realizar diagnósticos dos conflitos que mais implicam no seu

fazer docente e de como encontrar saídas. O que exige planejamento e continuidade nas ações. No entanto, na prática isso nem sempre acontece.

Sabedores e conhecedores da processualidade adotada nas redes, questionamos os secretários e coordenadores pedagógicos: “Há planejamento prévio (anual ou quadrienal – período da gestão da secretaria) com continuidade das temáticas de ano para ano, para que haja sequência nas formações continuadas?”

Os resultados nos trazem uma boa notícia. 73,1% relataram que existe sim este planejamento prévio e 26,9% para o não planejamento em forma de continuidade. O percentual que mostra a existência de planejamento pode ser visto com bons olhos, porém nasce a pergunta: quem elabora o planejamento? Com base em quais dados? Há participação dos professores ou é feito pela equipe gestora da secretaria e diretores? Libâneo (2018, p. 125-126) considera que uma das principais características do planejamento é o seu caráter processual, ou seja, é uma atividade permanente de reflexão e ação. O que significa que o planejamento “[...] é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações”. Fica a inquietação a respeito do envolvimento dos docentes no planejamento e nas escolhas em relação à formação continuada, se ele acontece ou não.

Inquerimos os secretários e coordenadores pedagógicos para saber quem realiza o processo de formação continuada ou quem atua como formador nas redes municipais? Os resultados mostram que 96,2% da formação é ministrada por profissionais de fora do contexto do município. No entendimento de Libâneo (2018), a formação continuada é o prolongamento de formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. E dentro desta perspectiva, uma outra pergunta foi feita para saber quem seriam esses profissionais que realizam as formações continuadas nas escolas? Os professores e secretários nos elencaram que a grande parte das cidades realizam as formações por meio de profissionais vinculados a empresas privadas de assessoria, compreendendo a um total de 53,8%. Ainda 42,3% dos resultados nos mostram que as formações são realizadas por profissionais vinculados a Universidades, apenas 3,8% por profissionais de faculdades e nenhum resultado para a opção “profissionais autônomos que não possuem empresa privada”.

Como pode-se perceber, o maior percentual incidiu sobre “ministradas por empresas privadas”, o que permite destacar como raciocínio decorrente a mercantilização da educação como tendência atual.

Pfingsthorn e Pagès (2016) alertam para o vínculo cada vez mais estreito entre a educação e a economia, basicamente porque os modelos econômicos vigentes no contexto global de expansão do neoliberalismo não somente estão transformando as instituições de ensino, com a privatização dos serviços púbicos, mas também incorporando o gerencialismo, a burocracia, a competição e o controle.

Ao transferir a responsabilidade da formação para empresas privadas ou comprar “pacotes prontos” perguntamos se as necessidades e anseios dos professores são atendidos? Esta sistemática entra em contradição com o que Benincá (2010) denomina de método da práxis pedagógica, ou seja, ignora-se o protagonismo dos docentes em detrimento de alguém que venha dizer o que se tem que fazer. A prática do professor como fonte permanente de geração de conhecimentos é deixada de lado. Para Benincá (2010, p. 259), a mudança na escola só vai ocorrer quando a dinâmica dos processos formativos seguirem o método da práxis pedagógica, isto é, “[...]um método de autoformação e de trabalho coletivo, que não se confunde com a experiência cotidiana, a qual produz o conhecimento espontâneo. Trata-se de um processo metódico de observação da prática, registrada e refletida de forma sistemática”. Este ponto de vista vai na direção do que Darling-Hammond e Bransford (2019) constatam que diferentemente de profissionais independentes, como arquitetos e contadores, que podem, se quiserem, pendurar uma plaqueta e praticar seu ofício, o trabalho dos educadores nas escolas é maior do que a soma das partes individuais.

TEMÁTICAS, FORMADORES E IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos preocupamos dentro desta pesquisa, em compreender se as temáticas que a secretaria da educação e responsáveis escolhem para as formações continuadas atendem realmente a demanda dos professores envolvidos. Constatou-se que 68 % dos professores estão satisfeitos com as demandas e 32% responderam que as formações atendem em partes as demandas docentes.

O exposto nos permite trazer um questionamento a respeito de “certa satisfação” com a escolha dos temas. Será que os professores se percebem como capazes de propor temáticas? Possuem consciência do que representa o momento da formação continuada? Ou agem pelo

mais fácil ao deixar que alguém decida em seu nome e com isso também não se responsabilizam com o resultado? Estariam dispostos em pensar nas suas necessidades formativas? Hernández-Hernández (2016, p. 167) enfatiza que é preciso disponibilidade, tempo para a escuta, assumir uma atitude de reflexão sobre a prática e adiar as urgências de resolver as questões iminentes diárias que os docentes enfrentam. Quando isso não acontece, aqueles que "[...] pensam e planejam a formação não levam em conta onde estão as necessidades dos docentes ..." O autor diz que os professores se encontram diante de um paradoxo difícil: se tomarem as rédeas de sua própria formação, assumirão que não é necessário investir em formação; se reivindicarem e esperarem que a formação seja reconhecida, vão perceber que são terceirizadas em empresas que fazem da formação um negócio ou que são reduzidas ao mínimo, seguindo apenas a linha que reafirma as atuais políticas educativas.

Procuramos conhecer quais temas os professores achavam relevantes para futuras formações. Aos secretários e coordenadores foi questionado sobre quem faz a escolha dos temas para serem trabalhados? E os resultados mostraram que o principal agente na escolha das temáticas é a secretaria da educação, representando 50% das respostas. Os professores respondem por 38,50%, a coordenação pedagógica por 7,60% e agentes externos 3,80% na determinação das temáticas de formação. O percentual de 38,50% que diz respeito aos temas serem escolhidos pelos professores sintoniza com o que apontamos acima a respeito do protagonismo docente. Na metade das redes pesquisadas a secretaria de educação define as temáticas. Se não consultam os professores como fazem esta escolha? Com base em quê? Com quais critérios? Realizam algum diagnóstico para mapear as demandas?

Os pensamentos de Brancher e Oliveira (2017, p. 203), vêm ao encontro dos resultados encontrados, quando ressaltam que profissionais de outras áreas são contratados para a finalidade de realizar a formação continuada, também elencadas como "jornadas pedagógicas". Os autores destacam que se tem

> [...] a impressão de que qualquer formação basta, cumprindo apenas uma exigência das secretarias de que sejam destinados tantos dias ou horas para formação, geralmente chamadas de jornadas pedagógicas. Momentos estes em que os professores vão por obrigação e que na maioria das vezes não aproveitam os conhecimentos tratados, por se tratar de assuntos não pertinentes às suas angústias e desafios vividos nas suas práticas cotidianas.

Para superar o superficialismo e as crenças tecnicistas presentes em muitas das formações continuadas oferecidas, creditamos ser oportuno recorrer, a esta altura do escrito, a

uma passagem marcante da obra de Masschelein e Simons (2021, p. 167), onde fazem um apelo aos professores e resgatam a essência formadora da escola.

> Imploramos aos professores que sejam personagens que amam a escola porque amam o mundo e a nova geração; personagens que insistem que a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de "ser capaz".

Quantas vezes as formações continuadas questionam a respeito da tarefa da escola e do papel dos professores na dimensão que os autores apontam? A avaliação dos professores a respeito da formação oferecida talvez nos diga algo a este respeito e nos ponha em alerta e nos inquiete ou não.

Quando questionado sobre os resultados trazidos pela formação continuada, em como os professores avaliaram os resultados das temáticas e das formações realizadas, disponibilizamos as opções de resposta em ótimo, muito bom, bom, regular, e quase nada de resultado. Do total, 34,60 % dos professores consideram como ótimas, 26,90 % como muito boas, 30,80 como boas, 3,80 % como regulares e 3,80% com quase nada de resultados.

Robinson e Aronica (2019, p. 80) afirmam que vemos o mundo por meio de estruturas de ideias e valores. "Nós não simplesmente existimos no mundo: temos teorias e ideias sobre ele que afetam o que fazemos e o modo como vemos a nós mesmos e aos outros". O ponto de vista dos autores nos permite divagar um pouco sobre a avaliação que os professores fazem da formação. Se somarmos os indicadores ótimo e muito bom teremos 61,5 % das respostas. Qual concepção de formação continuada estes professores possuem? Qual o ponto de vista que eles partem para sentirem-se satisfeitos? Quais conexões conseguem fazer do que é trabalhado nas formações com o contexto e a prática de sala de aula? Se como dizem os autores referidos (2019), temos ideias sobre nós e o mundo, quais as teorias que estão nas mentes destes docentes?

Trazemos aqui o que Hattie (2017, p 83) fala a respeito da dificuldade de provocar mudanças de pensamento e comportamento.

> Uma das tarefas mais difíceis é a de convencer os professores a mudar seus métodos de ensino, pois muitos adotam um método e o alteram ao longo da sua carreira. Em função dessa longa história de uso, eles frequentemente têm um corpo de evidência anedóticas sugerindo por que tem funcionado para eles – então, por que correr o

> risco e mudar o que parecer estar dando certo? Os professores não se importam em mudar os outros, mas não ficam muito felizes em ser mudados.

O que há de verdadeiro nesta afirmação ou por trás do entendimento expresso pelos professores a respeito das temáticas? Uma negação inconsciente da mudança ou do desejo de mudar? Agiriam eles desta forma para preservar a segurança que sentem diante do que fazem? A mudança carrega consigo a incerteza, seria o temor do incerto que paralisaria os doentes de pensarem sob outros pontos de vista? As lentes com as quais veem o mundo estariam um tanto embaçadas? O que poderia ser feito para desestabilizar estas visões e provocar instabilidade transformadora? No entendimento de Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 207), as atitudes e as experiências dos docentes, "[...] bem como seu conhecimento de como incorporar as culturas, as experiências e necessidades de seus alunos à prática docente, influenciam significativamente o que os alunos aprendem e a qualidade de suas oportunidades de aprendizagem". Como nos ensina Nóvoa (2009): as perguntas são fáceis, as respostas são difíceis. Encontrar estas respostas constituem o desafio de quem faz pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término da investigação podemos dizer que conhecemos com maior propriedade como são realizadas as formações continuadas de 13 municípios que aceitaram participar da investigação. É possível afirmar que as redes realizam formação continuada, consideram-na importante, mas não se evidencia "programas de formação" e sim ações que são definidas e propostas, em sua maioria, pelas secretarias da educação. Os professores participam das escolhas dos temas em menos de 40% das redes, o que significa que são estratégias pensadas e articuladas pelos gestores. Podemos falar que são evidenciados projetos, planos e propostas de formação continuada, mas não são programas pensados para médio e longo prazo. O que faz com que a cada mudança de gestão haja a proposição de outras metodologias de acordo com o pensamento de quem é dirigente. Isso dificulta um trabalho orgânico e continuado como a própria palavra "continuada" sugere.

Evidenciamos que as redes valorizam a formação continuada e fazem investimentos financeiros na sua realização. Mas quem faz esta formação, em percentual significativo das redes, são agentes externos contratados, especialmente empresas privadas de assessoria pedagógica. Os resultados apontam que na maioria dos municípios pesquisados, o tema da formação é escolhido pela Secretaria da educação, e que a visão de secretaria e dos

professores é diferenciada. Este comportamento levanta preocupações quanto à qualidade dos formadores, a aspectos relacionados a ser uma formação contextualizada e dentro das necessidades dos docentes e o fato de serem utilizados recursos públicos que são transferidos para a iniciativa privada, esgarçando ainda mais o viés mercantilista da educação.

Os embates sobre a formação continuada ainda serão muito evidenciados, supondo que o atual mercantilismo da educação continue, este tema gera preocupação para nós docentes. Sugerimos diálogo entre os dois segmentos para troca de ideias a respeito de possíveis temas que sejam de alta demanda na escola. Vemos como desafio para os gestores das redes municipais pensarem no desenvolvimento profissional do seu quadro de professores como investimento que retorne em desenvolvimento humano e social para os docentes e estudantes.

Acreditamos que os resultados da pesquisa podem servir de parâmetros para que as redes façam uma reflexão profunda sobre o que pensam, como querem e como realizam as formações continuadas. Os dados permitem subsidiar os municípios na avaliação das ações e atividades desenvolvidas para planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico formativo com os professores. Podemos elencar que os municípios participantes da pesquisa estão satisfeitos, em parte, com suas formações continuadas, porém sugerem temas para atender a demanda atual, como mais citados, problemas com bullying, atualização em educação infantil, também sugeriram trabalhar mais com a Lei Lucas.

São muitos os questionamentos e muitos os aspectos sobre a formação continuada que precisam ser repensados para uma melhor formação do docente, tanto inicial, quanto continuada. A relação entre o professorado também precisa ser levada em consideração quando se pensa no trabalho pedagógico. As condições de trabalho, salário, apoio pedagógico e definição de um projeto de educação por parte dos gestores da rede são fundamentais para se construir um cenário diferente, para fazer diferença na aprendizagem do aluno. A experiência docente deve ser levada em consideração nas formações, uma vez que são eles os atores principais que fazem com que a educação das crianças aconteça. Pelas suas mãos, inteligência e gestos podem nascer a esperança e outro mundo possível ou sufocar os desejos e aspirações do presente-futuro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In:* ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016. p. 17-34.

BASTOS, Maria. Helena. Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133, 1997.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. *In*: BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2010, p. 253-264.

BRANCHER, Vantoir. Roberto; OLIVEIRA, Valeska. Fortes. O. **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, Paco Editora, 2017.

BRASIL**, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – **PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: mar./2023.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARLING-HAMMOND, Linda.; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

FLICKINGER, Hans, Georg. Herança e futuro do conceito de formação *bildung.* **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan./mar. 2011Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Y8sB6PGNsZvdpv3f5SWmjsG/?format=pdf&lang=pt Acesso em: mar./2023.

FRANCO, Maria. Amélia. Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? *In*: FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas (Org.). São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 96- 109.

FREITAS, Dirce. Nei. Teixeira. **A Avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. *In:* GIL, Sancho.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.) **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 155-174.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e a formação do professorado**: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie. Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Linício. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez, 2007.

LUFT, Celso. Pedro. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MARIN, Alda. Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin**, Professora. Araraquara, São Paulo. Junqueira x Marin, 2019.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016 (2002).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria, Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2016.

MORAN, José. Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf Acesso em: Out. 2023.

PFINGSTHORN, V. L.; PAGÈS, J. V. A construção da subjetividade (docente) em um contexto pós-fordista: trabalho imaterial e precariedade. *In:* GIL, S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Orgs.) **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 133-154.

PRADA, Luis. Eduardo. Alvarado.; OLIVEIRA, Valéria. Freitas. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 111-133, jan./jun.2010.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço:** da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo/RS: UPF, 2013.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Cordeiro. Pinheiro. Curado. Augusta. Kátia. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

ROBINSON, Ken. ARONICA, Lou. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

Sobre a Autora e o Autor

Laryssa Luana de Andrade
Mestre em Educação (URI/FW). Professora da Rede Estadual de Educação do RS.
E-mail: laryssadeandrade07@gmail.com

Arnaldo Nogaro
Doutor em Educação (UFRGS). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFESSORES PÓS LDB 9.394/96

Letícia Zanella
Luci Mary Duso Pacheco

PALAVRAS INICIAIS

Dentro do contexto educativo há muitas questões que são importantes para serem pensadas e discutidas no âmbito acadêmico e profissional. A educação no Brasil, envolve um processo muito complexo de fatores e campos de estudo, no que refere aos seus processos de efetivação. Um destes, diz respeito a formação de professores, este campo teórico que ao mesmo tempo é tão amplo, complexo e delicado, precisa ser constantemente explorado, pois nele perpassam muitas questões relevantes no contexto educacional que estamos inseridos.

Diante disto, a temática da formação de professores detém muitos assuntos que precisam ser olhados de modo mais específico, para que se tenha uma apropriação maior das partes e se pense a totalidade do processo educativo. Para tal, este estudo abordará as políticas de formação docente, a fim de apropriar-se e discutir mais profundamente estas questões, como contribuição para a grande área.

Pensar a formação de professores no contexto global e nacional, como um dos pilares para refletir as questões educacionais, que são a base da construção de uma sociedade melhor, é salientar a relevância de fazer deste o ponto de partida para transformações importantes, pois nela perpassa a responsabilidade pelo contexto escolar, o aluno e a suas aprendizagens.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Inicialmente, partindo do que é fundamental para entender o princípio do assunto aqui abordado, o conceito de política é historicamente definido como tudo que acontece dentro da cidade, pois estabelece relação com o significado da palavra, que é "pólis" em grego. "[...] A política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 7).

Assim sendo, a figura do Estado assume papel importante na tomada de decisões sobre os fatos que ocorrem na sociedade. “Na modernidade, o termo reporta-se fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista, ou dele emanam. [...]” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 7).

Como esse processo político que o Estado propõe acontece na prática social, é determinado pelo conjunto de ações que ele desencadeia para exercer seu poder perante as esferas sociais e os indivíduos que estão sob sua responsabilidade. Assim sendo, política relaciona-se com poder, no sentido de comprometimento com o bem comum.

> [...] O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do estado- ou sociedade política- em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 7).

O púbico incorpora-se ao termo política, referindo-se a tudo aquilo que é básico e deve ser acessado por todos. “A definição de “política pública” deve ser identificada em todas as esferas que envolvam a questão social como educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, enfim, todas as áreas que constituem uma sociedade.” (Reis; André; Passos, 2020, p. 35). Deste modo, as políticas públicas emergem com o intuito de garantir as pessoas seus direitos fundamentais para viver em sociedade.

As políticas públicas, assim, têm papel fundamental na organização e administração pelo governo, da mesma forma que contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social do Estado nos interesses do capital. Estes mecanismos são estratégicos para que o governo estabeleça determinado controle sobre as ações da sociedade, levando-a ao rumo que almeja. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A criação e implantação de políticas públicas carregam em si muito do contexto histórico que surgem, bem como a forma prática que tomam, é reflexo das pessoas que a fazem e de tudo aquilo que as cerca. Nada vem do acaso, e segue seu curso sem um objetivo claro, isso, como em muitos outros casos, também se aplica nas políticas públicas, que marcam a sociedade e são socialmente marcadas.

> [...] As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos

> sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo [...] (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 7).

Para tal, as decisões que cada governo julga primordial em cada área, no determinado momento que está no poder, pensando-se que as ideias que surgem, emergem das necessidades e prioridades da sociedade. Assim, há a possibilidade de diálogo e contextualização com o meio social, permitindo alinhar o que se pensa em nível macro ao que se faz em nível micro.

Para este estudo, a atenção será voltada para as políticas públicas educacionais, sendo de interesse pensar como estes conceitos de políticas públicas permeiam o contexto da educação. Assim, as políticas educacionais, referem-se especificamente àquelas cujo objetivo é voltado para a área da educação, sobretudo, o que o estado determina nos aspectos que dizem respeito a esta área.

Não obstante a todo movimento social que faz parte das políticas públicas, a educação é um campo influenciado por vários outros e marcado pela relação que estabelece com o contexto. "[...] Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas [...]" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 9).

É possível perceber nesta afirmação acima, o quanto o processo político vem carregado de interesses econômicos e sociais, que por vezes, traz em si um cunho de interesses particulares ou de um grupo específico. Este movimento, evidencia que junto de uma política educacional pode haver diversas outras intenções que não apenas objetivem melhorar o contexto educativo.

> [...] Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *lócus* privilegiados (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 9).

Nesse sentido, nas políticas educacionais muitos são os estudos que evidenciam os mecanismos de ação de uma política e como a escola, espaço formal da educação, é influenciado por tais ações. Em relação a isso, muito do que a política educacional pensa, não acontece por se tratar de um contexto muito amplo que depende de vários fatores para obter sucesso. Outro determinante, é a forma como as organizações sociais adentram a escola e

influenciam os processos educacionais, tornando por vezes, o ambiente escolar um espaço de reprodução das desigualdades sociais e dificultando as ações das políticas educacionais.

Assim, Saviani (2008) trata em seus escritos do processo de descontinuidade das políticas educacionais, que segundo ele são ocasionados por dois fatores, que serão expostos a seguir. Para tal, a descontinuidade das políticas educacionais é uma característica estrutural que impede os avanços nesta área e que são historicamente dificuldades a serem superadas pelo Estado.

Trata-se, pois, de acordo com Saviani (2008), da escassez de recursos financeiros, em que historicamente os recursos destinados à educação parecem insuficientes para a demanda de investimentos que este setor requer. Diversos programas para a destinação dos recursos foram criados ao longo dos anos, mas efetivamente os recursos não chegam aonde realmente há necessidade, no cotidiano das escolas.

Outro fator, segundo Saviani (2008) são as intermináveis reformas geradas por cada representante político no exercício de seu governo, em que cada qual quer deixar a sua marca, aplicando reformas nas políticas educacionais a seu modo de pensar. Para exemplificar esse fator de descontinuidade nas políticas educacionais, o autor utiliza duas metáforas.

> Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague e do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (Saviani, 2008, p. 11).

Assim sendo, os limites da política educacional brasileira só serão superados quando o Estado equipar as escolas e investir numa formação e remuneração dos profissionais da educação, compatível com seu alto valor social. "[...] Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem-preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social" (Saviani, 2008, p. 16).

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Na abordagem histórica da formação de professores no Brasil, as construções teóricas de Saviani (2009) são base para as reflexões que aqui serão propostas. Inicialmente, é importante trazer à tona, que muitas mudanças e reformas aconteceram no processo desde que

a educação formal passou a existir em nosso país, mas, porém, muitos anos depois ainda se busca um padrão consistente de formação docente, que seja referência e que possa gerar mudanças significativas no contexto educacional.

Como breve linha do tempo, em nível mundial, no final do século XVIII, ocorre a criação das escolas normais com o objetivo de formar professores, na Escola Normal Superior para o ensino de nível secundário, e a Escola Normal ou também chamada Escola Normal Primária para o ensino primário. A primeira Escola Normal, foi proposta em 1794 e instalada em 1795 em Paris na França, e na sequência nos demais países europeus. (Saviani, 2009).

No Brasil, em 1882, Rui Barbosa começou suas análises da educação imperial, preocupando-se com o preparo dos professores. Este processo ganhou mais força após a independência em 1885, pensando na instrução popular (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Assim sendo, Saviani (2009) definiu seis períodos na história da formação de professores no Brasil.

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A seguir, baseando-se nestes períodos e nas reflexões de Saviani (2009), buscou-se compreender como a formação de professores construiu-se historicamente no tempo, para melhor entender como este processo ocorreu e de que forma se chegou até o presente momento, com os modelos de formação que se tem à disposição, percebendo os avanços obtidos e o que ainda busca-se alcançar.

No período de 1827 a 1890 ocorrem os ensaios intermitentes, marcados pela criação das Escolas Normais nos países europeus. No Brasil, também é criada na província do Rio de Janeiro a primeira Escola Normal do país, e posteriormente em outras províncias, porém essas escolas eram abertas e fechadas periodicamente, o que explica a denominação de

intermitentes para este período. Esse modelo de formação consistia em preparar o professor para o domínio dos conteúdos que deveria transmitir as crianças, deixando de lado o preparo didático – pedagógico (Saviani, 2009).

Na sequência, ocorreu o período de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1980-1932), em que foi pensada a reforma nos planos de estudo, incialmente no estado de São Paulo. "A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola modelo anexa à Escola Normal- na verdade a principal inovação da reforma" (Saviani, 2009, p. 145).

Apesar das reformas realizadas nas Escolas Normais, não foi possível constatar grandes avanços, permitindo assim um espaço propício para a organização dos institutos de educação (1932-1939), que objetivavam não apenas o ensino, mas também a pesquisa. Inspirados no ideário da Escola Nova, Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo, foram decisivos na implantação dos institutos de educação que "[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. [...]" (Saviani, 2009, p. 146).

Assim sendo, os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo, tornaram-se base dos estudos superiores e levaram-se ao nível universitário. Daí então, ocorre a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), no "esquema 3+1", "[...] três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou "os cursos de matérias", na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. Quanto as Escolas Normais, o curso normal foi dividido em dois ciclos.

> [...] o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (Saviani, 2009, p. 146).

Assim sendo, tanto nas Escolas Normais como nos Cursos de Pedagogia, o modelo de formação que ocorria neste período, centrava-se na formação para o domínio dos conteúdos a serem ensinados, deixando para segundo plano a formação didática e pedagógica do professor.

Na história política do Brasil, o golpe militar de 1964 promoveu a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996), que através de leis modificou o ensino primário e médio, denominando-os como primeiro grau e segundo grau. Ainda neste período, foi instituído para o curso de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

> Para a quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009, p. 147).

Por fim, o período histórico que Saviani (2009) finaliza esse processo da formação de professores no Brasil, trata do advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Para ele, com o fim do regime militar a esperança era de novas perspectivas para a formação de professores, mas apesar da promulgação da LDB 9.394/96, esse momento na formação significou um "nivelamento por baixo", através de cursos mais rápidos, baratos e de curta duração.

> Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009, p. 148).

O que também se evidencia são a existência de dois modelos contrapostos de formação de professores. Um modelo de conteúdos culturais-cognitivos que visa preparar para o domínio específico da área ou disciplina que o professor irá atuar, e outro modelo que considera a formação pedagógico-didático do professor como de fundamental preparação.

Na universidade brasileira, cada um dos dois modelos ocupa um lugar de destaque dependendo o curso de formação que diz respeito. Nesse sentido, se estabelece um dilema, em relação a qual modelo é o melhor. Saviani (2009, p. 151) nos aponta que "[...] admite-se que os dois aspectos- os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático pedagógicos- devam integrar o processo de formação de professores. [...]". Na sequência, o referido autor, nos aponta o que leva a este pensamento. "Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo [...]".

Assim, integrar os professores formadores no contexto da escola, onde se efetivam as propostas educacionais e onde a atuação do professor acontece, torna-se uma possível saída para o dilema anterior. É preciso entender, que os dois pontos, forma e conteúdo são importantes para o professor e não devem ser sobrepostos, deveriam andar lado a lado na formação de professores qualificados.

Nos cursos de licenciatura no Brasil, a formação de cada especialidade profissional docente, continua sendo feita em cursos separados, sem articulação entre si, o que é demonstrado através de cursos voltados para a formação da área disciplinar e o Curso de Pedagogia que se volta para a formação pedagógica. A partir desta visão, a formação de professores no Brasil, para Gatti e Barretto (2009) esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos.

Diante de tal dilema, dificulta repensar a formação de maneira integrada e em novas bases, compartilhando ideias comuns, bem como a implementação de propostas que poderiam trazer avanços qualitativos nos cursos de formação de professores, com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Entende-se assim, que o modelo de formação posto, é criado para atender os objetivos neoliberais, o que tem fomentado cada vez mais uma formação instrumental.

Nesse sentido, o problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual, não há como compreender o presente sem reportar-se aos acontecimentos e políticas de outras décadas. Ao longo da história da educação aqui exposta, no geral percebe-se o quanto podemos avançar historicamente na formação de professores e como as políticas educacionais são mobilizadas a fim de atender aos interesses do Estado.

TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS LDB 9394/96

Na história da formação de professores no Brasil e das políticas educacionais, ambos os temas nos convidam a pensar a trajetória destas políticas voltadas a formação de professores, delimitando-nos a olhar a partir da criação da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394) de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases para a educação nacional, que atualmente rege o sistema educacional brasileiro.

A partir deste marco legal, muitos fatos ocorreram e mudaram os percursos educativos no país, exigindo cada vez mais, professores qualificados e comprometidos com a sua

formação e a profissão que exercem. Deste modo, a legislação tem o papel fundamental de normatizar o que deve ser seguido por todos os sistemas de ensino no Brasil, a LDB estabelece como se dará a formação mínima para atuar como professor no nosso país.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Como expressa a lei, sobre o que se tem até o momento como referência para a formação de professores, ainda se admite a formação em nível de magistério para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que evidencia que historicamente pouco avançamos, sendo que para os demais níveis a formação básica será em cursos de licenciatura de formação específica.

Após a criação da LDB 9394/96, muitas outras normatizações surgiram como forma de aprimorar e melhorar aquilo que com o passar do tempo tornou-se obsoleto. Para tal, com o decorrer dos anos foram criadas e implantadas diretrizes, pareceres, resoluções, decretos e leis que tinham como objetivo preencher as lacunas que apareceram com o decorrer das práticas vivenciadas. A tabela a seguir, através de uma ordem cronológica, apresenta os documentos legais que foram surgindo para a formação de professores no Brasil.

QUADRO 1 - Documentos normativos para a formação de professores pós LDB 9.394/96

DOCUMENTO	O QUE ELE DIZ
Lei nº 10.172/2001	Plano Nacional de Educação.
Parecer CNE/CP 9/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Decreto 6.094/2007	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Decreto 6.755/2009	Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Dispõe sobre a atuação da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no fomento de programas de formação de professores.
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação.

Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2/2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da tabela acima, é possível visualizar que ao longo dos anos foram criados muitos documentos legais, com a função de aprimorar os aspectos que demostraram fragilidades a partir da sua efetivação, melhorar aquilo que com o desenvolvimento prático necessitou de mudanças. Entende-se que a educação em todo país abrange um contexto amplo, em que por vezes, pensar algo que atenda as demandas de tantos lugares distintos entre si, é um trabalho árduo, assim sendo, sua revisão constante é um meio de revistar o que está dando certo e modificar o que não obteve êxito.

Alguns documentos como o PNE surgem para complementar outros, já alguns para trazer aspectos novos que antes passaram despercebidos pelos documentos anteriores, neste movimento é fundamental estar atento a estas mudanças, e principalmente aos fatores que ocasionam as mesmas. Para isso, visualiza-se que são poucos os anos em que nenhum documento legal foi instituído, isso demostra que a temática em questão está presente na agenda das autoridades nacionais.

A partir do exposto, percebe-se que ao longo do tempo houve uma preocupação com a estrutura da formação de professores, buscando alcançar uma proposta formativa mais

integrada entre os aspectos teóricos e da prática, visando um melhor desenvolvimento e aprendizagem do professor. Também é possível perceber um grande movimento para a integração entre as instituições públicas e privadas de ensino superior, buscando maior conexão entre o que é desenvolvido entre todos estes estabelecimentos educacionais do país.

> Por fim, na história da educação brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente em relação à qualidade do ensino. (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 109).

Dos atuais documentos legais em vigência, o Plano Nacional de Educação (PNE), é um documento em vigência desde 2014, no qual foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira, que devem ser cumpridas até o ano de 2024. Porém, a Lei 14.934, de 2024, prorrogou até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação. No sentido deste plano, destaca-se aqui algumas de suas metas que são de relevância para este estudo, principalmente as que tratam da formação de professores.

Deste modo, o PNE tem como meta 16, formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De acordo com o mapa de monitoramento do PNE, alguns estados já atingem essa marca, porém outros ainda não chegaram no patamar estipulado (Brasil, 2014).

Assim também, o PNE tem como meta 17, valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. Através do mapa de monitoramento do PNE, pode-se observar que este objetivo ainda não foi alcançado. (Brasil, 2014).

Com o intuito de tornar possível uma formação de professores qualificada, foram criadas algumas políticas públicas de formação docente, com o objetivo de facilitar o acesso do professor a formação acadêmica de nível superior, em todo país, por meio de programas que incentivam financeiramente o ingresso e a permanência do professor em cursos de licenciatura.

Dentre os quais destacam-se, o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, que objetiva a concessão de bolsas de incentivo financeiro, parciais

ou totais, para nível superior de ensino, tanto licenciatura como os demais cursos de graduação. O Financiamento Estudantil (FIES), destinado a financiar a graduação em instituições privadas de ensino, que obtiverem avaliação positiva do MEC. e o Sistema de seleção Unificado (SISU) sistema informatizado do MEC, para oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É válido destacar, que estas formas de ingresso na universidade pública e privada no Brasil, através das políticas públicas citadas acima, não são ações exclusivas para a formação de professores, mas que as incluem e favorecem esse processo. Assim sendo, estes programas preveem o maior acesso das pessoas a universidade, desta forma também aos que desejarem ingressar nos cursos de licenciatura.

Mas para que a formação de professores tivesse um espaço mais específico nas políticas públicas, o governo federal cria em 2009, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica, e a partir dela muitos outros programas, que a integram para fortalecer a qualidade da formação de professores no Brasil.

> A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes pública de educação básica, a fim de, entre outras finalidades:
> - apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs;
> - identificar e suprir necessidade de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação;
> - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação;
> - ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade. (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 53)

Dentre os programas implementados, o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, destinam bolsas de incentivo financeiro, especificamente aos estudantes dos cursos de licenciatura. O PIBID, concede bolsas também para os coordenadores nas instituições de ensino superior e supervisores nas escolas da rede pública, participantes do programa. O objetivo dele é inserir o acadêmico, futuro professor, no contexto da educação, incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

Posteriormente, foi criado pela Portaria da Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 o Residência pedagógica, tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Também fez parte deste conjunto de incentivos financeiros aos professores do Brasil, que já atuavam na Educação Básica, inscrever-se para cursos de licenciatura, através de cadastro na Plataforma Freire, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), financiado pela CAPES, compreende uma ação do MEC em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, para ministrar cursos de licenciatura para professores da rede pública, afim de que os mesmos cumpram a formação exigida pela LDB. Assim as ações do programa voltaram-se para os seguintes aspectos.

> - cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação;
> - cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação;
> - cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 55).

Todos estes programas, ações e políticas representam um grande esforço coletivo para a qualificação da formação de professores no Brasil, ainda, tendo-se muito para avançar, mas o caminho é construído aos poucos, com a progressão do que vem dando certo e a construção de alternativas para aquilo que se quer avançar. Esta união de esforços, para um grande movimento de formação de professores no Brasil, é um ponto positivo que ao ser mantido e ampliado, tem a possiblidade de gerar bons resultados.

> A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professores (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 49).

É nesse sentido, de processo contínuo, que a formação de professores adquire importância para o contexto educacional. Ter claro que a união para a formação qualificada

dos professores em âmbito nacional, é de responsabilidade dos entes federados, promovendo as condições operacionais para tal processo, bem como a destinação de recursos financeiros e operacionais a fim de que isso aconteça.

Como nos diz Saviani (2009, p. 153), "[...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes". Neste âmbito, recentemente, surge o novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O novo FUNDEB, aprovado no ano de 2020 e que entra em vigor em 2021, no que trata das questões financeiras para a valorização dos profissionais da educação, prevê a implantação de planos de carreira e remuneração dos professores. Segundo o Manual de Orientação do Novo FUNDEB, estabelece os seguintes objetivos.

> - Remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
> - Integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
> - Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
> - Medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2021, p. 55).

Desta maneira, destaca-se aqui o aspecto da remuneração condigna dos professores, que perpassa pelas condições e jornada de trabalho, piso salarial, e condições para avanço na carreira docente. A jornada em busca da valorização docente perpassa por diversos aspectos já citados acima, e é fator determinante para a qualidade da educação, que compreende uma formação de professores qualificados, amparados por documentos legais que garantam seus direitos e explicitem seus deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este escrito, percebe-se o quanto as políticas de formação de professores constroem um movimento a favor de uma formação mais qualificada para os professores, porém percebe-se que ainda muito pode ser feito e que será de grande valia para este campo de estudo. A trajetória histórica da educação é importante para que possamos entender esse percurso, como os momentos de avanços e retrocessos, que nos servem de base para o que se tem e de perspectiva para o que se irá construir.

Também se evidencia que muitas mudanças ocorreram no decorrer do tempo, mas que entre retrocessos e avanços ainda se tem muito a progredir, pois através das políticas de formação docente observa-se, por vezes, processos descontínuos que enfraquecem e dificultam a efetivação de algumas políticas. Assim, é compromisso de todos os governos garantir a continuidade e a progressão das políticas formativas para os professores.

Enfim, é fundamental pensar as políticas públicas voltadas para a formação docente, pois através delas que os aspectos formativos irão avançar para garantir ao professor melhores condições para o desenvolvimento de sua profissão. Ser professor no contexto que se vive é um desafio que precisa ser levado a sério para que se efetivem políticas de formação de professores capazes de favorecer o sistema educativo como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível emwww.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.Disponível em: http://www.portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento--da-educacao. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001a. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2005.Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica.** Brasília, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006.Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724 Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Disponível em: file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/Diretrizes%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20-%20Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Manual de orientação do Novo FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf Acesso em: 5 set. 2021.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández Aquino; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coord). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4º d.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

Sobre as Autoras

Letícia Zanella
Mestre em Educação (URI/FW). Docente da Rede Municipal de Ensino de Frederico Westphalen. E-mail: a086538@uri.edu.br

Luci Mary Duso Pacheco
Doutora em Educação (Unisinos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucimdpacheco@gmail.com

IDENTIDADE DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO COMPLEXA E HISTÓRICA: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁXIS SOCIAL

Ludmilla Paniago Nogueira
Claudionei Vicente Cassol

INTRODUÇÃO

Neste ensaio interessa-nos a temática da identidade docente porque ela tem uma gênese que consideramos relevante pensarmos. Embora proliferem debates acerca da construção identitária de professores/as, percebemos que ao refletir no envolvimento com a práxis e a compreendê-la como compromisso social, pode ser um diferencial e uma necessidade. A contemporaneidade traz na bagagem o desgaste da imagem docente e a necessidade de afirmação de uma identidade que considere o movimento e as exigências sociais da atualidade, mas não desconsidere a dimensão sociopolítica, afetiva e intelectual de cada sujeito. A construção, enquanto instituição permanente, não se dá alheia aos contextos de valorização e autorreconhecimento. Nos esforçamos, deste modo, no momento introdutório para marcar as conexões que fomentam a discussão a partir das problemáticas pessoais e profissionais. É da práxis docente, das suas inquietações e constantes reflexões que brota a validade desse estudo. Nesse momento inicial, nos movemos para a vincular as vivências profissionais e inquietações dos sujeitos professores e professoras.

Consideramos, também, primordial situar, imediatamente, que esta reflexão compreende, no lastro teórico da conhecida reflexão do filósofo José Ortega y Gasset, que os indivíduos são eles próprios e suas circunstâncias. Então, de alguma forma nos é permitido escrever que o *eu* não é uma única realidade, estática, imóvel e perfeita. Essa condição de construção e de influências sobre o indivíduo nos permite afirmar a pluralidade do *eu*, composto de várias dimensões, situações, influências e circunstâncias. Embora não nos interesse, neste momento, a seara filosófica nesta especificidade, nos servimos dela para justificar a adoção da primeira pessoa do plural no desenvolvimento do texto e mantermos a coerência entre o foco narrativo do texto e a temática que nos ensina a diversidade das identidades e o compromisso enquanto atitude social. Assim, também, procuramos

desenvolver, ainda que de modo binário, uma linguagem inclusiva para os gêneros feminino e masculino.

Nos detemos em duas grandes dimensões para o debate. Em primeiro, refletimos sobre os conhecimentos e os saberes docentes que nos parecem ser constituintes da identidade das educadoras e dos educadores. Na sequência, nos esforçamos para estudar a formação, o conhecimento, o compromisso e a afetividade como saberes que, sugerimos, precisam se colocar em diálogo, especialmente na contemporaneidade. Para as análises são chamados/as pensadores e pensadoras de correntes de pensamento diversas, de tradições diferentes, mas que se ocupam de pensar a identidade docente, o que expõe uma vertente dialética de estudo e caracteriza um debate reflexivo-crítico. As linhas metodológicas bibliográficas são eleitas para a coleta de dados, com alguma referência à Base Nacional Comum Curricular e remissão, ainda que rápida aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

CONHECIMENTOS E SABERES DOCENTES CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES

Para as compreensões conceituais abordadas nesse ensaio, adotamos a compreensão de Thomas Durand (1998) que pensa o conhecimento como correspondente a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelos indivíduos que lhe permitem "entender o mundo" o que, de alguma forma, pode ser o saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. Paralelo a esta noção de conhecimento, apresentamos a concepção de habilidade segundo Gagné et. al. (1988) que está relacionada ao saber como fazer algo, ou à capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, ou seja, de instaurar informações e utilizá-las em ações com vistas à realização de um propósito específico. Para trabalhar esses conceitos e relacioná-los com o campo da educação, também recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A atitude, segundo Durand (1998), diz respeito a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Para Gagné et. al. (1988) atitudes são estados complexos do ser humano que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. Segundo tais pensadores, as pessoas têm preferências por alguns tipos de atividades e mostram interesse por certos eventos mais que por outros.

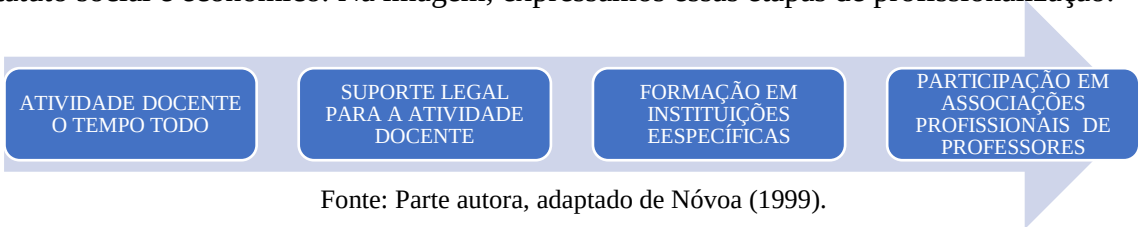
Ao compreendermos esses conceitos e os relacionarmos com a educação, pensamos nas três dimensões básicas para o exercício da docência, segundo Durand (1998):

conhecimento, habilidade e atitude que, na sua compreensão, são interdependentes. Assim, para a exposição de uma habilidade, presume-se que o indivíduo conheça princípios ou técnicas específicas. Da mesma forma, a adoção de um determinado comportamento no trabalho exige que a pessoa, na maioria das vezes, não apenas tenha conhecimentos, mas também habilidades e atitudes apropriadas.

Para ampliarmos o campo de estudo e aprofundarmos os conceitos desse ensaio, dialogamos com Wittmann (2000) para quem o processo de construção das aptidões cognitivas e atitudinais necessárias ao/à docente alicerça-se em três pilares ou eixos associados à formação da identidade de professores/as: o conhecimento, a comunicação e a historicidade. O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação docente e na construção de uma identidade com compromisso social.

O segundo eixo da formação da identidade docente, de acordo com Wittmann (2000), é a competência de interlocução. A competência linguística e comunicativa é indispensável no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico, nos planos de aulas e no uso das diferentes metodologias de ensino. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, no processo educativo escolar, a participação seja efetiva pela inclusão das contribuições dos envolvidos, inclusive, em documentos (re)escritos.

Ainda segundo Wittmann (2000), o terceiro elemento essencial, fundante da competência do docente, é sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados. Nesse sentido também é possível aproximar Nóvoa (1999) que parece compreender o processo histórico de profissionalização do/a professor/a como construção que passa por quatro etapas - um conjunto de normas e valores -, duas dimensões - corpo de conhecimentos e técnicas - e um eixo estruturante - estatuto social e econômico. Na imagem, expressamos essas etapas de profissionalização:



Fonte: Parte autora, adaptado de Nóvoa (1999).

Nóvoa (1999) retrata, nessa análise, uma historicidade do/a professor/a de pelo menos três décadas atrás. No entanto, pouca coisa parece ter mudado. Ainda hoje nos deparamos

com professores/as que têm como única ocupação profissional a docência, inclusive, alguns/mas que o façam nos três turnos de aula. Não é negativo o fato de manter somente a docência como profissão, mas fazê-la além do período integral para sobreviver. Aí está um grande problema, o qual, também, docentes brasileiros/as precisam enfrentar.

De outro horizonte, Pimenta (2009) auxilia-nos a compreender que a formação é o ponto de partida e de chegada na construção da identidade docente, além, de também, em nossa compreensão, se colocar ao longo do caminho. Para a pesquisadora, os cursos de formação docente ainda estão longe de contribuir para gestar uma nova identidade profissional, principalmente por trazerem currículos defasados, conteúdos e atividades de estágios distanciados das diversas realidades escolares. É na formação inicial que os/as futuros/as professores/as devem se perceber como tal, "trabalhando coletivamente [...] enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir), com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos" (Pimenta, 2009, p. 17).

Assim, quanto aos saberes pedagógicos, Pimenta (2009, p. 25) expõe que estes são construídos a partir das necessidades pedagógicas demandadas pela realidade vivenciada pelo/a professor/a, o trabalho pedagógico como ponto de partida e de chegada. "Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação". Esse reinventar é uma tarefa docente cotidiana, até por que, o ato de ensinar não é engessado, estático. Nem sempre o que se planeja acontece da forma esperada. Nesse sentido, cabe ao/a docente, mediante os diversos saberes constituídos, desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem de seus/suas alunos/as.

Algo muito importante é o/a docente reconhecer que sua prática pedagógica está associada a transmitir saberes específicos, ligando teoria e prática, o que se pode compreender por práxis. E isso se configura como docente (atuante, crítico/a, questionador/a) pesquisador/a de sua própria prática. Docentes com a identidade sempre em construção, em busca de novos saberes e conhecimentos, novas metodologias e estratégias de ensino – ou, o aprimoramento de sua prática pedagógica.

FORMAÇÃO, CONHECIMENTO, COMPROMISSO E AFETIVIDADE EM DIÁLOGO: SABERES DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Para a continuidade e ampliação do debate sobre a identidade docente e o compromisso social, compreendemos que o decorrer da carreira profissional e o cotidiano

refletido, possibilitam a aquisição de experiências necessárias para o desenvolvimento e a qualificação do trabalho pedagógico. No entanto, conforme expõe Galvão (2002), nem sempre os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados na prática pedagógica. Os conhecimentos, os conteúdos e as informações obtidas na graduação nem sempre se relacionam, condizem, vinculam-se com o exercício da docência no contexto da atuação profissional. De acordo com Lacerda (2011, p. 01),

> Nos dias atuais a educação passa por profundas transformações, tendo em vista as mudanças constantes que vêm ocorrendo no mundo. As novas tecnologias evoluem num ritmo cada vez mais acelerado, e o mundo científico também avança constantemente, com novas descobertas e estudos, apontando diferentes competências para atuar na sociedade e no campo educacional. [...] os novos desafios vêm, instigando os profissionais da educação a buscarem novo saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino. As mudanças no contexto escolar e social requerem profissionais atualizados e competentes, que estejam preparados para atuar com diferentes problemas.

Zygmunt Bauman, em vários momentos de sua obra, alerta para a realidade volátil das relações que se desenvolvem desde o final do século passado. Ter consciência da rapidez com que a sociedade realiza e tende a desenvolver algumas mudanças é um aprendizado importante para que os indivíduos tenham condições de não perder a identidade (Bauman, 2005) e as condições de lidar com o mundo do movimento e em aceleração. É também nessa perpectiva que parece se direcionar Thuller (2001, p. 01) ao problematizar que as competências dos/as professores/as apontam para dois grandes desafios: "[...] reinventar sua escola como local de trabalho e reinventar a si mesmos como pessoas e membros de uma profissão, questionando suas práticas pedagógicas e a organização do trabalho dentro da instituição".

Thuller chama a atenção para a importância do desenvolvimento de uma nova identidade. Uma identidade que é fundada num conjunto de posturas e competências profissionais sintonizadas com os tempos contemporâneos. Ela, a identidade, precisa ser forjada no cotidiano pensado, elaborado, reelaborado, construído e reconstruído a partir das vivências, experiências, encantamentos e reencantamentos com o humano, com a vida, com o fazer que vê a dignidade, a justiça social e a alteridade. Desse modo, a sugestão do compromisso social como constituinte da identidade docente aparece com força vitalizante.

O grande problema que, também, vemos nesse âmbito, é a tecnificação, a força do treinamento, do pragmático, da atividade que, pode deslindar para um ativismo. Porém, embora tenhamos posição crítica em relação a esses pontos, entre outros da teoria de

Perrenoud, há uma forte tendência na orientação político-pedagógica da BNCC e da educação nacional brasileira nesse aspecto. Desse modo, parece ser importante considerar que esses elementos podem se instalar como constituintes das identidades docentes nesses tempos contemporâneos. Ainda na concepção de Perrenoud (1999), outras competências são essenciais ao/a docente do século XXI e devem ser discutidas durante a formação continuada de professores/as. O teórico das competências as denomina de *dez competências para ensinar*: organizar e animar as situações de aprendizagem; saber gerir o progresso das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe, como constam na BNCC (2017); participar da gestão da escola; saber se comunicar com os pais de modo a informá-los e a engajá-los na construção do saber; servir-se de novas tecnologias – é possível atender para essa questão, de modo especial, nos tempos de pandemia –; capacidade de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; saber gerir a própria formação continuada e ser um agente de desenvolvimento.

De outro modo, na percepção de Nóvoa (1999, p. 21), "A compreensão contemporânea dos/das professores/as implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade do problema. As questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino". Não podem e não ficam restritas a fórmulas e ações superficiais, capazes de as explicar de todo. Se a crise, como argumenta Nóvoa, vem de longa data, pode-se afirmar que ela se estende até os dias atuais. Por mais que o/a professor/a implemente em sua prática profissional elementos diferentes - metodologias e recursos, por exemplo -, ele sempre será questionado, confrontado. Isso se deve à "existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise na profissão docente" (Nóvoa, 1999, p. 22) que exige um olhar a partir de horizontes éticos, científicos, crítico-reflexivos e da dignidade humana.

Nas palavras de Nóvoa (1999), em concordância com Zygmun Bauman (2005), as transformações dos sistemas educativos devem ser sempre revistas, pois, o que se tinha como *ideal* há cinco anos, por exemplo, pode não mais servir de orientação à ação pedagógica docente. O que se construiu no passado serve como experiência, mas, não constitui um modelo único ao trabalho do/a professor/a. Não se afirma que os saberes da experiência e a tradição, devam ser esquecidos, mas transformados, aprimorados, atualizados. "Os professores têm de encontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais

positivas (e utópicas do idealismo escolar), mas que permitam atribuir um sentido à acção presente". (Nóvoa, 1999, p. 29).

No que se refere à formação docente, para que seja capaz de atuar em um mundo cada vez mais complexo, em movimento, volátil, requer-se uma formação que seja abrangente, que valorize tanto os aspectos cognitivos, instrumentais quanto os comportamentais, preparando-o para agir como transformador da realidade socioeducativa. Desse modo, parece um dever ter a capacidade de dialogar com as diferentes tradições de pensamento, filosóficas e pedagógicas.

Segundo Lück (2005), no enfoque da formação profissional inicial e/ou continuada, as competências – e aqui a noção supera o ativismo, o pragmatismo, a instrumentalização do fazer pedagógico-educativo – contribuem como referenciais fundamentais para o desenvolvimento curricular e metodológico da formação, determinando mudanças substanciais nas tradicionais práticas de formação. As competências profissionais não são habilidades estanques como, talvez, pode-se compreender de Perrenoud; são totalidades de difícil decomposição e não se deduzem delas etapas cujo percurso a ser percorrido possa ser estabelecido *a priori*. São construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação, numa dinâmica dialética e contínua, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e de reflexão. (Brasil, 1998). Na prática, as competências correspondem fundamentalmente aos objetivos da formação.

Para Facci (2004), numa perspectiva crítica ao neoliberalismo, a análise deve considerar desde as últimas décadas do século XX, ante as privatizações de empresas públicas e de instituições de ensino, a globalização e seus efeitos. Muitas mudanças ocorreram negativamente desencadeando a desvalorização profissional, ainda maior, do/da professor/a que foi submetido – como ao coletivo de trabalhadores/as, especialmente nos países empobrecidos –, ao exercício profissional permeado de violência, precárias condições de trabalho e também de formação continuada insuficiente e, por vezes inexistente.

Pondera, Facci, que sobre o/a professor/a recai a responsabilidade de, em meio à competitividade exigida no mundo globalizado, ser agente ampliador/a do conhecimento e da informação, com qualidade. Praticamente muita coisa chega ao/à professor/a de maneira imposta. Nesse sentido, Facci (2004, p. 13) alerta: "Defrontamo-nos, portanto, com duas condições que estão presentes na atuação dos professores: por um lado, as condições objetivas e, por outro, as condições subjetivas" e, chamamos Basso (2002) para complementar, pois, parece entender que "as condições subjetivas são próprias ao trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente". Estas condições subjetivas referem-se,

principalmente, à formação do/a professor/a, que inclui a compreensão do significado da sua atividade. Já as condições objetivas remetem-se às circunstâncias efetivas da realização do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até as políticas educacionais e a remuneração dos/as professores/as.

Nas ponderações de Facci (2004) e Basso (2002), em quase tudo os/as professores/as sofrem retaliações, além de serem desvalorizados/as em múltiplos aspectos: sociais, econômicos - salário defasado -, profissionais - formação, condições de trabalho - e até mesmo pessoais. De seu trabalho é esperado, com cobranças, que "faça de tudo para que o aluno se aproprie do conhecimento" (Facci, 2004, p. 17). Tudo isso lhe causa mal-estar docente que se reflete na desmotivação pessoal, esgotamento e estresse, depressão e outras reações que, em alguns casos, levam os/as professores/as a abandonarem a profissão e/ou a desenvolver doenças graves.

Essas circunstâncias nas quais se realiza o trabalho docente e entre uma série de exigências somadas à desvalorização profissional, à falta de incentivo e de investimento em formações continuadas em serviço, ainda ocorre a imputação ao/à professor/a o papel que vai além do ato de ensinar. Podemos dizer que são enfrentandos desafios dessas ordens que o/a professor/a reflexivo/a busca as formações continuadas e constrói sua identidade.

Para Pimenta (2009, p. 26) a reflexão sobre a prática deve ser a essência da formação continuada, assim como o saber ensinar. Para essa pesquisadora, "o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer". Acreditamos que os/as profissionais da educação, especialmente, os/as docentes assumam uma atitude reflexiva em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como acerca da construção contínua de sua identidade profissional.

Compreendemos que existem amplas e diversas fragilidades em nosso sistema educativo, apesar de alguns, ainda que precários e desconexos, investimentos na qualidade do sistema educacional e dos espaços pedagógicos, viabilizados por, ainda, precárias políticas públicas. Na realidade brasileira existem programas da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedgógica que contribuem para a formação docente em seus desafios e perspectivas. O Pibid visa proporcionar aos/às alunos/as de licenciatura, desde os primeiros semestres dos cursos, a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Enquanto o Programa de Residência Pedagógica objetiva o aperfeiçoamento da formação

prática nos cursos de licenciatura, a partir da segunda metade do curso, e, da mesma forma que o Pibid, a inserção do/a futuro/a docente, nas escolas.

Propostas para toda a educação básica passaram a fazer parte dos programas do Ministério da Educação a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - e, para seu êxito efetivo, são necessárias políticas de formação continuada que cuidem de capacitar os/as professores/as para um exercício qualificado da profissão. O FUNDEB se constitui como um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação conforme disposto nos Artigos. 212 e 212-A da Constituição Federal. Foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Reconhecendo essa necessidade, foram propostas ações de formação e valorização para o magistério assentada em três pilares principais: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira. No entanto, os investimentos se mostraram pouco significativos. Dentre as ações, conforme determina a Lei 9394/96, incumbe às universidades oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para as formações. No entanto, conforme assevera Nóvoa (1999), a formação se efetivará quando os/as professores/as se assumirem como produtores/as da sua profissão e reconhecerem a grandeza da sua atividade que impacta em efetivo compromisso social, cognitivo-intelectual com seus/suas alunos/as.

O exercício da docência implica em ensinar e aprender. Roldão (2007, p. 36) argumenta que o termo ensinar merece especial destaque, por se tratar de um aspecto o qual denomina de ontológico. “Qual é o traço essencial que distingue a função, a tarefa, a responsabilidade, o que é específico, próprio do professor?”, questiona Roldão. O ensino, continua a pesquisadora, é função própria do profissional docente. Não se trata de simples transmissão de conhecimentos, ainda que exista certa distância entre o trabalho do ensino e o da aprendizagem. Roldão (2007) interroga o conceito de ensinar e anuncia que do jeito como está sendo entendido, trata-se de um conceito retrógrado, dado às inúmeras transformações pelas quais vem passando o magistério. Nesse sentido, Roldão (2007, p. 36) alega que

> A função específica, definidora do profissional professor, não reside na passagem do saber, mas sim na função de ensinar, e ensinar não é apenas, nem, sobretudo,

> "passar" um saber [...]. A especificidade da função de ensinar situa-se em fazer com que o outro aprenda. E essa é a essência da profissionalidade docente.

A Professora Maria Roldão (2007) reforça que muitos dos desafios do exercício docente esbarram na formação inicial para professores/as, até porque, o resultado do exercício docente é fruto de uma totalidade que, segundo Rios (2010), surge do diálogo, respeito e compromisso entre aluno/a e professor/a, que abre caminho para o questionamento, que nutre e incentiva a superação da realidade posta e assume a construção do novo o que, nessa compreensão, faz parte do trabalho de professores/as. Não se pode descartar que o trabalho docente está estreitamente relacionado ao conhecimento, ao desejo de saber; uma relação estabelecida no processo de ensino e aprendizagem ou de construção do conhecimetno, de natureza imaterial. Entende-se que é impossível comprar conhecimento, mas há a possibilidade de o/a professor/a provocar o desejo do/a aluno/a buscá-lo/la, mesmo sem a garantia de que tudo que for ensinado seja aprendido, pois o conhecimento não é mercadoria.

Para Bezerra e Silva (2006), a função do/a professor/a não está centrada na valorização da prática, da técnica, nem nos *ready-mades* pedagógicos, mas na elaboração do conhecimento, na construção, na disposição em recriá-lo, criticá-lo, situá-lo historicamente, ao invés de simplesmente transformá-lo em mercadoria.

Novamente recorremos a opinião de Rios (2010, p. 96), para quem é preciso que a técnica de ensino, a metodologia, ampare a "determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade". Seja qual for a forma de apresentação do conteúdo, ela requer dos/as professores/as a organização de uma aula diferente, criativa, com uso de materiais diversos. Segundo Sacristán (2008, p. 155), "O professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, mas a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional". Significa que a ênfase na técnica, no fazer, empobrece a docência e a identidade do/a professor/a. Vira instrumental.

Os desafios dos/as professores/as são muitos. Deles/as se espera que tenham os subsídios necessários à prática docente, objetos de sua ação-reflexão-ação. Nesse contexto, os/as professores/as se veem impelidos/as a lidar com diversidade de informações e demandas da profissão, do aprender a ensinar, ou seja, produzir conhecimento. Espera-se que a atividade dos/as professores/as intervenha na realidade social dos/as alunos/as, pois, conforme Schmidt, Ribas e Carvalho (1998, p. 13),

> A prática pedagógica está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, de transformação e de mudanças, pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social. [...] caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o novo encontra aqui o nicho ideal para vicejar e expandir-se.

O trabalho pedagógico implica uma relação teórico-prática, posto que a teoria e a prática, nesse processo, são indissociáveis e constituem, em nossa compreensão, a práxis. Na prática poderão ocorrer dificuldades metodológicas decorrentes de limites pessoais quando da ação docente. Mas, conforme admite Rosa (2003), as atividades destes/as profissionais são, em parte, definidas pela realidade política, social, cultural e psicológica. Por isso, espera-se que o/a professor/a esteja lincado/a ao contexto em que vive.

Dos/as professores/as contemporâneos/as é cobrado um novo perfil, como destaca Alonso (2003, p. 6):

> Torna-se um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro ou funcionário burocrático; esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; um profissional independente com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado.

Esse perfil exigido dos/as professores/as implica na construção de novas relações no âmbito da escola, da sala de aula, com seus pares, o alunado e, inclusive, diante da comunidade e de posicionamento ante os órgãos governamentais. Elucida Alonso (2003) que essa postura requerida, ultrapassa o trabalho técnico-pedagógico, exige dos/as professores/as ações bem planejadas e organizadas, com objetivos claros e assumidos pela comunidade escolar. É, também, uma postura política, um compromisso para além do esperado e do costumeiro para a docência que assume condição de ator/atriz, ou, como se denomina na atual BNCC, protagonismo. Para a estudiosa, os/as professores/as reflexivos/as preocupam-se mais com o/a aluno/a do que com o conhecimento a ser construído, o que não deixa, também, de denotar um compromisso social docente. Na atualidade é possível, por exemplo, nos depararmos com professores/as que atuam como psicólogos/as em sala de aula, outras vezes, como pais, mães, tios/as, uma espécie de profissional capaz de observar as dificuldades e seus agentes causadores e, a partir daí, exercer sua profissão e interferir nos contextos.

As formações continuadas, as especializações como a psicopedagogia, podem auxiliar o trabalho dos/as professores/as. Alguns professores e professoras não têm outra opção senão assumir a função de psicólogos/as, ainda que não tenham formação específica para fazê-lo.

Tudo depende da realidade em que eles/as atuam e das circunstâncias estranhas ao ambiente de sala de aula ou inusitadas para a comunidade em geral. Sabemos que o/a professor/a não pode em sua prática docente desempenhar múltiplas funções. Mas quem fará se o Estado está ausente?

Recorremos à BNCC (2017) quando trata competências gerais e confere aos/às docentes o papel de auxiliar os/as alunos/as a desenvolver autoconhecimento e autocuidado - cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos/as outros/as - ; empatia e cooperação - exercitar a resolução de conflitos e a cooperação - ; responsabilidade e cidadania - agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação -. Nesse sentido, há desafios nos quais os/as professores/as se sentem perdidos/as, como é o caso, no tempo em que vivemos, da COVID-19 que transformou as instituições e suas tradições. Os estudos acerca desses desafios são, ainda, escassos. Porém, alguns poucos artigos conseguem discutí-los. Assim, as mudanças são visíveis e a necessidade de adaptação aos diferentes formatos e metodologias de ensino surgem e se desenvolvem no imediato do cotidiano, como revela o artigo da Plataforma Eleva, publicado em 30 de julho de 2020:

> Alguns deles [os/as professores/as] precisaram lidar com as mudanças bruscas e se adaptar ao ensino a distância, outros ficaram impedidos de dar aulas devido à falta de infraestrutura nas escolas em que trabalham. Entretanto, continuar o processo de ensino-aprendizagem sem aulas presenciais é difícil para todos eles, mesmo no caso daqueles que já tinham certa familiaridade com esse modelo. Afinal, em vez de utilizar recursos on-line como complemento das atividades em sala de aula, eles precisam concentrar todos os seus esforços neles. Além disso, também há o fator emocional. Os professores que são apaixonados pela carreira que escolheram e amam trocar conhecimento com seus alunos estão sofrendo com a distância deles. (inserção da autora).

Outros desafios: distância dos/as alunos/as e o acompanhamento das suas aprendizagens, dificuldades de se adaptar a uma nova realidade tão rapidamente e mudanças repentinas de práticas pedagógicas, comprometem não somente o trabalho pedagógico docente, como a própria existência do/da professor/a e a construção de uma identidade. Ao discorrer sobre o ofício de mestre, Arroyo (2013) afirma que o ritmo das mudanças dos/das docentes não acompanha aquele dos/as alunos/as, principalmente no que se refere ao uso de tecnologias. Ainda que isso seja verdade, o trabalho docente é indispensável e o mesmo acontece quanto à sua autoridade em sala de aula.

Quanto à identidade profissional, nela incorporam-se saberes históricossociais, uma história que os/as identifica enquanto trabalhadores/as da educação que ao longo do tempo

avançam em formação - conhecimentos, metodologias, tecnologias, conteúdos -, buscam reconhecimento social, incorporam uma herança histórica, social e cultural. Um/a professor/a que está sempre em formação ao invés de práticas didáticas, desenvolve experiências formativas-educadoras, rompendo com a cultura conteudista, preocupando-se mais com o processo de aprendizagem do que com seu produto.

Na construção de sua identidade profissional os/as docentes, segundo Arroyo (2013), promovem o ensino por meio do diálogo, rompendo com o ditatismo, buscando formas de fazer da sala de aula e, em consequência, da escola, um espaço motivador no qual o alunado goste e queira estar. Miguel Arroyo escreve que se trata de buscar a humanização do ensino, algo que deve ser assumido pelas universidades que formam os/as professores/as. Os valores e interesses sociais reforçam a identidade docente, com atores e atrizes sensíveis à diversidade cultural, abertos à questões voltadas à cidadania, à democratização de acesso, de permanência e de crescimentos a qualificados espaços pedagógicos. Nesse contexto, os PCNs (1997) e demais documentos que regem a educação brasileira devem ser de total conhecimento dos/das docentes o que, para Arroyo (2013), é um grande avanço posto que é ainda um desafio na construção identitária do/da professor/a.

Ao aprofundarmos o pensamento de Arroyo (2013) temos a afirmação de que o/a professor/a carece ainda de uma cultura político-profissional. Não aquela relacionada às greves, mas pelo comprometimento com a educação enquanto direito público e universal, pelas escolhas pedagógicas, pelo reconhecimento daquilo que é e o que não é de sua responsabilidade. Segundo o estudioso, o exercício da docência requer sujeitos maduros, capazes de ações pedagógicas inovadoras e coletivas, sempre em construção.

Ao participar como conferencista da discussão sobre a Identidade Docente em Tempos de Crise, Arroyo (2021) fez diversas afirmações sobre a necessidade da construção de novas identidades docentes, enfatizando que isso decorre das mais diversas transformações das realidades. Quem é o/a professor/a de hoje? Ele/Ela é obrigado a dar conta de tudo mesmo? Respondendo esses questionamentos, o conferencista indica começar pelas identidades docentes pois ela deve basear-se na identidade do povo. Afirma ainda que a crise docente decorre da fragmentação das licenciaturas, por essas formarem apenas para conteúdos específicos de determinadas disciplinas: Matemática ensina somente Matemática, Geografia ensina sobre os espaços, porém, sem discutir as realidades, os contextos sócio-históricos de desenvolvimento e consolidação do conhecimento e nos quais estão inseridos os sujeitos e suas circunstâncias. Com isso os/as docentes têm uma formação que traz em seu bojo a

concepção de conhecimento recortada, onde cada um/a estuda determinado conteúdo, sem preocupação para a prática da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade. Forma-se o/a licenciado/a em apenas um conteúdo.

Na compreensão de Arroyo (2021), é preciso questionar e reconhecer que tipo de docente está em crise. A resposta desse estudioso a esse problema situa-se nas formações ainda fechadas como em quintais nos quais cada curso constrói um conhecimento específico, contrariando o que acontece hoje e as exigência do movimento intenso da sociedade e da ciência dos tempos nos quais vivemos: o conhecimento avança como um inteiro não fragmentado, complexo. É preciso saber como se produz conhecimento. Acerca dessa necessidade, Arroyo (2021) explica que

> Toda experiência social constrói conhecimento. A globalização produz conhecimento globalizado. Hoje se avança em crítica: em todas as áreas se deve globalizar o conhecimento e não cabe aos professores recortá-la. Na realidade, o conhecimento é recortado nas licenciaturas. Os professores não estão sintonizados com os embates acerca de construir conhecimentos – pois, seria necessário romper com os currículos tradicionais... Reestruturar os cursos – as licenciaturas. É preciso repensar essa reestruturação, pois o que temos hoje é insuficiente para formar professores.

Para deixar ainda mais clara a necessidade dessa reestruturação da formação de professores/as, Arroyo (2021) afirma que há questões que chegam à escola e que não se aprende na universidade: pobreza, violência, diversidades e outros temas. É preciso estudar as diversas realidades, as grandes questões globalizadas que não fazem parte da docência e da formação de docentes. É preciso produzir conhecimento de forma globalizada. É possível formar docentes que consigam compreender essa gama de temas e isso só é possível com a abertura dos/as formadores/as à reestruturação das licenciaturas. Difícil, mas, uma ação necessária!

Uma fala muito forte de Arroyo (2021) nessa referida conferência expõe que "Nenhuma teoria do conhecimento diz que, em cada tempo humano o sujeito aprende, e não por ano, por série". Essa crítica significa dizer que os conteúdos estão fragmentados por série, por ano, desde a formação, por tempo. Ao praticar o que aprendeu na licenciatura, a identidade docente lá construída, torna os trabalhos de professores/as precários, segundo o estudioso. "As grandes crises da docência vêm do fato que os alunos são outros. As realidades são outras. Quando os educandos são outros. Que conhecimentos estamos precisando? É preciso ter claro quem são os/as alunos/as e que conhecimentos precisam", argumenta Arroyo (2021). Com isso, instalada a crise, é preciso reconhecer que nem tudo está perdido, pois,

os/as docentes que estão chegando são outros, em virtude da conscientização de que precisam estar mais próximos das realidades de seus/suas alunos/as.

Para Miguel Arroyo, "É preciso ser educador olhando as origens – são outras docências, outras formações, outras identidades – sem esquecer as identidades. Minha identidade de educador está ligada às identidades anteriores, arraigadas em diferentes culturas e valores éticos e morais". Com esse ensinamento, Arroyo (2021) afirma a necessidade de se construir outras identidades docentes por meio de pesquisas e estudos que buscam sempre saber, dentre outras questões, o que está acontecendo, quem são os/as novos/as educadores/as em formação, qual sua identidade de origem. Nessa mesma linha de pensamento, Arroyo (2021) vê que

> Todas as realidades levam para uma nova postura identitária, novos currículos, novas formações docentes educadoras – e isso deve incorrer pelas mãos dos próprios docentes. A nova identidade docente que vem das lutas docentes: somos trabalhadores na educação, decidimos e organizamos o trabalho docente. Se estamos em crise de docência: estamos em crise de formadores. É preciso de outras formações com novas identidades docentes.

Parece ser constatável que se a prática docente tiver como base apenas o currículo atual, então, permaneceremos com uma diversidade de crises no espaço escola e na construção das identidades. É preciso diálogo, conscientização sobre adequar-se às realidades dos/as alunos/as, de trabalhar os conteúdos de forma mais completa no espaço escola visando sua aplicabilidade fora de seus muros. Se os/as alunos/as não são mais os/as mesmos/as, os/as professores/as também não o podem ser, o que requer uma postura crítica com uma visão mais ampla sobre o que está acontecendo, o que produz crises e exige reflexões acerca de como resolvê-las.

PARA CONTINUAR A CONSTRUIR

O processo de investigação no qual procuramos estabelecer diálogos com pensadores/as referências acerca da identidade docente, tem nos permitido discutir, inclusive, os saberes docentes requeridos na contemporaneidade e o compromisso social de professores/as que se configuram como intrínsecos na construção das identidades dos/as profissionais da educação em sala de aula. Sobre as identidades docentes compreendemos que elas são parte de um processo histórico, construídas ainda antes das formações – ensino médio normal e licenciatura - que conferem, legalmente, o direito e o prazer/gosto de atuar como

docente. O desejo de ser docente é parte dessas identidades que, dia a dia, se transformam, se constroem, nos mais diferentes espaços de produção do conhecimento – universitárias, sala de aula, convivência social, relação com estudantes e colegas e reflexões. A construção da identidade é um caminho que vez e outra se depara com crises de formação, de prática docente, de valor, de sentido. Crises que, ainda, se agravam com carências de conhecimento e dificuldades de habilidades no trato e na lida com as sobrecargas de informações, de tarefas burocráticas e com os adventos constantes das tecnologias digitais.

Os conhecimentos e saberes docentes apreendidos nas universidades não conseguem acompanhar o ritmo dos/as estudantes no que se refere, por exemplo, ao pleno uso das tecnologias digitais em favor da construção do conhecimento, das personalidades e das culturas. Os pensadores e as pensadoras chamados/as para os diálogos nesta reflexão, nos auxiliam a compreender que as licenciaturas carecem de reestruturação, especialmente, no sentido de abrirem-se para formar docentes capazes de atuar segundo as realidades dos/das estudantes e a partir de seus contextos e modos de aprender. Tudo muda e os/as estudantes já não são mais os mesmos; tampouco os/as docentes, as realidades, as ferramentas, os processos, as metodologias, nem os interesses e as necessidades. Se os/as estudantes mudaram, as formações também precisam de mudança para que os/as professores/as possam exercer a docência de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizada e em atendimento às demandas. Sugerimos que os conhecimentos apreendidos nas formações se esforcem na direção de ultrapassar as questões de uma só disciplina e, inclusive, de uma única perspectiva: seja a do/a professor/a, a do sistema ou a do/a próprio/a estudante.

Os saberes docentes requeridos pela educação contemporânea são aqueles que contemplam a diversidades das realidades, as quais se encontram em sala de aula nas manifestações e presenças de cada indivíduo. O/A docente está implicado(a) nesse aprender e dever lidar no desenvolvimento das competências e das habilidades próprias e de seus/suas estudantes, parecem ser as considerações da BNCC (2017) e, também, de Arroyo (2013, 2021) e Perrenoud (1999). Contudo, ressalta-se que a identidade docente a partir do compromisso social ampara-se no preparo, na formação continuada, no interesse do/da docente em promover a construção do conhecimento respeitando-se e fazendo respeitar o tempo de aprendizagem dos/das estudantes. A escola não é detentora do saber absoluto, tampouco os/as docentes o são; mas, reconhecer que existam crises na educação, na construção das identidades docentes é, talvez, um primeiro passo para a transformação das realidades e práticas educativas e de constituição de nova práxis.

Diante dessas resultantes, podemos pensar que a construção das identidades docentes se constitui como uma tarefa que acompanhará os/as docentes por toda a sua vida profissional. Considerando que, sendo formados dentro de um processo histórico-social, seus desejos e formações concorrem, em conjunto, para esse fim: construção das identidades docentes. Os desafios sempre existirão e serão benéficos no sentido de fazerem com que os/as docentes sejam os/as questionadores/as de si mesmos – crítico-reflexivos –, de suas práticas e de suas identidades e, assim, se mantêm em reflexão sobre que estudantes, que indivíduos, querem formar.

Sugerimos que outros estudos sejam realizados, tomando dimensões empíricas, talvez, e se envolvendo com análises a partir de estudos de campo, nos quais os/as docentes possam discutir suas identidades, reconhecerem-se como profissionais que têm suas identidades em constante formação. A constituição de grupos focais, de grupos de estudos, de formações pedagógicas nas escolas por iniciativa dos/as próprios/as docentes parece ser um passo na autonomia constituinte da identidade de professores/as que se fazem necessários/as, indispensáveis nesses tempos de isolamento, de perda dos sentidos de comunidade/coletividade, de restrições fundamentalistas à ciência, de obscurantismos e negacionismos.

Refletir acerca da docência e manter a bandeira da identidade docente comprometida com a dimensão social, se afirmam potências que validam a práxis, a formação e as atitudes como baluartes da educação. De algum modo, o/a professor/a se institui como símbolo mesmo na sociedade líquida, volátil, em transformação da contemporaneidade e a escola se estabelece como espaço pedagógico das relações plurais, da ciência e do conhecimento. A identidade docente como processualidade não se finda e não se absolutiza; mas se plenifica na concretude cotidiana do exercício, da práxis que, ao se reconhecer insuficiente, incompleta, não descansa, não se acomoda: busca, caminha, realiza o esforço do compromisso ético social, do conhecimento e da formação permanente.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente**: teoria& prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15.ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia: Identidade Docente em Tempos de Crise - **Reinvenção de Novas Possibilidades**. Universidade Católica do Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lu6R1Pvq0eI>.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 21-23 nov. 2002. Águas de Lindóia/SP, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar, 2005.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. Anais eletrônicos. **VI Seminário REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercadorizacao_precarizacao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais 1/92 e 28/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000. p. 393.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DURAND, Thomas. Estratégias para inovação: análise de competências na avaliação de mudanças estratégicas. *In*: Saches, Ron; Heene, Aimé. **Competence-based strategic management**. Chichester. Inglaterra: John Wiley & Sons, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

GAGNÉ, Robert M.; BRIGGS, Leslie J.; WAGER, Walter W. **Principles of Instructional Design**. Orlando, Flórida: Holt, Rinehartand Winston, 1988.

LACERDA, Caroline Côrtes. Problemas de aprendizagem no contexto escolar: dúvidas ou desafios? 2011. **Portal da Psicopedagogia**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1157> Acesso em: 23 out. 2020.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Capítulo I: O passado e o presente dos professores. 2. Ed.Porto: Porto Editora, 1999. p.13-34.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos – (et. al.); Selma Garrido Pimenta (Org.). São Paulo: Cortez, 2009.

PLATAFORMA ELEVA. Professores na pandemia: os desafios para quem ama o que faz. **Plataforma de Ensino**. Publicado em: 30 jul. 2020. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/professores-na-pandemia/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Revista Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. Tese (Doutorado em Educação) - Unimep - Piracicaba, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.1, n. 1, p. 9-23, outubro, 1998.

THURLER, Mônica Gather. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais?. **Pátio: revista pedagógica**, v. 5, n. 17, Maio/jul. 2001, p. 17-21.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto.** v. 17, n. 72, 2000. **DOI:** https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2121

Sobre a Autora e o Autor

Ludmilla Paniago Nogueira
Mestra em Educação (URI-FW). Docente da Rede Estadual do Mato Grosso e da Prefeitura Municipal de Rondonópolis. E-mail: ludmillapn@hotmail.com.

Claudionei Vicente Cassol
Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW) e CEEDO (Cerro Grande-RS). E-mail: cassol@uri.edu.br.

OS DESAFIOS DA PROFISSÃO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA MATEMÁTICA PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

José Marcos Felipe
Luci dos Santos Bernardi

INTRODUÇÃO

A necessidade de inovar e renovar-se é um elemento presente no cotidiano do professor. O desafio em propor uma jornada diferenciada aos estudantes, com novos métodos investigativos e com meios e ferramentas que proporcionem novas formas de aprender (e de ensinar, em uma via de mão dupla), torna-se cada vez maior, diante das novas composições sociais e educacionais. No campo da matemática, precisamos buscar elementos que possibilitem a ressignificação da aprendizagem matemática no contexto de uma sociedade tecnológica, fazendo o uso das tecnologias, sem perder, contudo, a essência humana de comunidade e a criticidade sobre os temas que afetam diretamente a vida e o cotidiano. Ainda, pensar ambientes que oportunizem a participação efetiva dos estudantes no processo educativo, assumindo o protagonismo em sua aprendizagem.

O almejo pela construção do conhecimento e a participação crítica dos estudantes é imprescindível diante desse novo panorama, em que as ações precisam de também novos planejamentos e meio de execução. As tecnologias, nesse contexto, são fundamentais para proporcionar aulas mais dinâmicas, seja para o desenvolvimento de pesquisas, para o estudo mais aprofundado sobre determinado assunto ou para o compartilhamento de informação e conhecimento em tempo real.

Diante disso, por meio deste ensaio teórico[4], qualitativo e de abordagem crítico-reflexiva, discorremos sobre os desafios atribuídos ao professor diante da contemporaneidade e a fundamentalidade em promover o protagonismo estudantil, ressaltando o campo da matemática nesse contexto.

[4] Resulta de dissertação de mestrado produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Felipe, 2021).

Compreendendo que as tecnologias são ferramentas fundamentais para aulas mais dinâmicas na realidade atual, e que seu uso é essencial no desenvolvimento educacional, abordamos o quão urgente se torna (re)pensar as relações sociais e as novas possibilidades pedagógicas que emergem, colocando em tela o importante papel do professor e a comunidade escolar, especialmente na figura do primeiro, que nesse contexto exerce a função de mediador do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS ATRIBUÍDOS AO PROFESSOR

Consideramos que o primeiro passo na escolha de uma nova metodologia, está na demonstração de preocupação do professor em encontrar possibilidades pedagógicas mais significativas nos processos educativos desenvolvidos por ele, para que contribuam na construção do conhecimento de seus estudantes, bem como na seleção e elaboração do material a ser trabalhado com eles. A partir disso, nos questionamos sobre qual o perfil do professor imbuído de desenvolver novas propostas pedagógicas, que enfatize uma educação dialógica e crítica, com âncora na tecnologia e nos temas da realidade.

O professor está em constante processo de mudanças/adaptações, mobilizado por demandas educacionais que emergem de ações do governo, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular, das novas Diretrizes Regionais, de transformações sociais e tecnológicas e do “significar o cotidiano”, requerendo um contínuo e consciente pensar sobre ambientes de aprendizagem que atendam as demandas, considerando que as antigas práticas pedagógicas não cabem mais no novo cenário (Skovsmose, 2000).

Decorre então, a necessidade de um novo perfil profissional, que seja apto ao enfrentamento dos desafios de ensino e aprendizagem, tanto atual como futuros, em que a expectativa sobre o professor está impregnada de muitos elementos, que vão desde o estímulo que deve oferecer para a interatividade dos estudantes com o conhecimento e o meio em que vivem (para que possam ser cidadãos mais ativos e participativos), até a necessidade de ser um bom líder, saber gerenciar e conduzir as emoções em sala de aula, além do conhecimento de múltiplas formas, possibilitando a construção de diferentes maneiras de pensar e agir.

É preciso demonstrar respeito às opiniões e experiências dos estudantes e através do diálogo, promover a reflexão e a ação modificadora de seu meio, tornando-os protagonistas de seu processo de aprendizagem, o que vai ao encontro das novas demandas educacionais

associadas às tecnologias em suas aulas. Essas características são incorporadas ao perfil do profissional do século XXI, como assevera Silveira (2013, p. 40):

> O professor do século XXI deve possuir características que compreendem o conhecimento, as técnicas de aprendizagem e o domínio sobre o conhecimento ministrado, vendo muito além de uma mera lista de conteúdos, mas um caminho de possibilidades que conduza os alunos a uma correta apropriação do mesmo e sua aplicação a situações práticas do cotidiano.

Diante da esteira de desafios que emergem da contemporaneidade e da necessidade de atendimento das novas demandas educacionais, evidenciamos três, que consideramos singulares para o professor, pensando no cotidiano da prática educativa:

O primeiro desafio é sobre colocar em pauta o protagonismo do estudante. Não cabe mais ao estudante ser um espectador no processo de ensino e de aprendizagem, precisando, cada vez mais, assumir o protagonismo em sua construção de conhecimento, tornando-se mais participativo e questionador (Gualda, 2019).

A promoção do protagonismo do estudante está diretamente relacionada com a postura ética do professor, que necessariamente deve ter um olhar atento às mudanças que ocorrem em seu meio, com atitudes e ações que demonstram liderança e não imposição. Nessa nova conjuntura, não há espaço para um único detentor do conhecimento. Os saberes são compartilhados, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2011, p. 12).

Referenciamos (e buscamos) uma prática educativa que promova o diálogo e a escuta da "voz" silenciada dos estudantes, uma prática reflexiva que contribui para problematizar e contextualizar a realidade com o objeto de conhecimento estudado. Nesse sentido, "o educador deve ajudar os alunos a questionar sua realidade, problematizá-la e tornar visível o que antes estava oculto, desenvolvendo novos conhecimentos sobre ela" (Franco, 2012, p. 48).

Então, podemos inferir que o profissional educador, para atuar em um cenário de investigação que permita a criação de ambientes de aprendizagem em diferentes contextos, não pode se ocupar tão somente de atividades rotineiras, baseadas na resolução de exercícios, ou utilizar a tecnologia apenas para modificar sua forma de apresentar conteúdos pré-estabelecidos — gerando a falsa sensação do novo. Os novos tempos exigem que o profissional seja crítico, dotado de autonomia para desenvolver atividades pedagógicas e ambientes de aprendizagem diferenciados, instigando os alunos à curiosidade e

problematização de assuntos sociais relevantes.

Desenvolver o ato crítico somente é possível quando há a possibilidade de o estudante argumentar, posicionar-se diante de algo, baseando-se em dados científicos e em suas experiências, assim como desenvolver a competência para agir com ética, algo que demanda seu envolvimento com as preocupações sociais. O professor precisa articular discussões, promover desafios, realizar trabalhos coletivos com seus estudantes.

O segundo desafio atribuído ao professor é **a articulação de uma nova proposta didático-pedagógica com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC**), documento basilar na atual organização escolar brasileira. Apesar de considerarmos importante o debate acerca da BNCC e do "movimento" que ela tem promovido no cenário educativo, não é nosso foco neste momento. Queremos nos deter nas possibilidades relacionadas com as competências previstas na BNCC, evidenciando unidade temática, objeto de conhecimento e habilidades possíveis, que se articulam com a ideia voltada aos desafios atribuídos ao professor diante da contemporaneidade e da necessidade de promoção do protagonismo estudantil:

> COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
>
> 1. **Valorizar e utilizar os conhecimentos** historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e **colaborar** para a construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**.
> 2. **Exercitar a curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação**, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também **participar de práticas diversificadas** da produção artístico-cultural.
> 4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e **produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo**.
> 5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica**, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis**, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o

> consumo responsável em âmbito local, regional e global, **com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**.
> 8. **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, **com autocrítica e capacidade para lidar com elas**.
> 9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. **Agir pessoal e coletivamente** com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos**, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2020, p. 9-10, grifo nosso).

O movimento proposto promove uma reflexão contínua, requerendo do professor a construção de novos espaços de aprendizagens, interações de teoria e prática, e a participação ativa dos estudantes, através do estímulo de sua capacidade crítica e de articulação. Em outros termos, o que se busca é um currículo que deixe de estar baseado em disciplinas tradicionais, processo este que dificulta muito a prática reflexiva:

> Quando esse currículo não considera seu "contexto de inserção", ou seja, quando ele não leva em conta as circunstâncias do local em que irá se realizar, e quando o tempo de trabalho do professor está quase que totalmente circunscrito à sala de aula, é praticamente impossível o exercício de uma prática reflexiva sistemática e continuada. (Gatti; Barretto; André, 2011, p. 122).

Nesse sentido, no contexto de competências e habilidades propostos pela BNCC, trazemos as competências apontadas por Philippe Perrenoud, sociólogo suíço referência quanto à pedagogia diferenciada, por meio da abordagem proposta por Silveira (2013, p. 36), ressaltando que caber ao professor:

> 1 - Organizar e animar situações de aprendizagem;
> 2 - Gerir a progressão das aprendizagens: conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos;
> 3 - Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação: gerir a heterogeneidade dentro de uma classe;
> 4 - Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho: suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com os conhecimentos, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de autoavaliação na criança;
> 5 - Trabalhar em equipe: elaborar um projeto de equipe, representações comuns;
> 6 - Participar da gestão da escola: elaborar, negociar um projeto da escola;
> 7 - Informar e implicar os pais: animar reuniões de informação e de debate;
> 8 - Utilizar tecnologias novas: utilizar softwares de edição de documentos;
> 9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
> 10 - Gerir sua própria formação contínua.

Tais desafios têm âncora nos processos formativos docentes inicial e continuado. Para

que esse profissional possa desenvolver todas essas competências, Nóvoa (2017) destaca que é necessário a criação de espaços para a formação comum, que possibilitem discussões comuns e que promovam ações públicas que contribuam para as práticas educacionais. Portanto, reiteramos que o processo formativo do professor é sempre inconcluso, e que as próprias competências a eles atribuídas devem ser objeto de reflexão no desenvolvimento desses processos.

O terceiro desafio diz respeito **às relações entre educação e o uso das tecnologias**, o que está bem acentuado e presente em nosso cotidiano, principalmente para aqueles que promovem interatividade e compartilhamento, tais como, redes sociais, aplicativos de jogos, sites, softwares de inteligência artificial, dentre outros.

A pandemia causada pela SARS-CoV-2 impôs um novo modo de pensar e desenvolver processos de ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias disponíveis em aulas híbridas, ensino on-line EaD, aulas presenciais on-line etc. Assim, o uso de recursos multimodais nas aulas, instrumentos promotores de interatividade e ferramentas tecnológicas didáticas disponíveis por softwares e programas, assumiram, a partir de 2020, um "imediatismo" no cotidiano escolar.

O contexto pandêmico nos permitiu observar o quão importante é a preparação do professor em relação ao uso de recursos tecnológicos nas salas de aula. Desde o ano de 2020, a educação brasileira não é mais a mesma e os impactos dessa necessidade de adaptação diante das tecnologias está sendo bastante significativo. Com isso, o estímulo ao uso das tecnologias cada vez mais estará entrelaçado ao processo de ensino e de aprendizagem.

Concordamos com Nóvoa (2020) que uma das consequências da pandemia foi uma aceleração da história, com isso, o modelo de escola que conhecíamos passou por uma metamorfose mobilizada em grande parte pela tecnologia. Se nos anos de 2020 e 2021 tivemos um cenário escolar de "turbulência de uma transição", a contemporaneidade (2022) é marcada por novas formas de conceber o processo educativo, permeadas pelo uso da tecnologia.

Segundo Silveira (2013), é fundamental que as escolas ajustem seus projetos pedagógicos, a fim de contemplar mais tempo com o uso das tecnologias e atendimento das necessidades dos estudantes para seu desenvolvimento individual. Concomitantemente, é o professor o profissional que está mediando todo esse processo, promovendo as interações e intervenções junto aos recursos tecnológicos, com vistas a formar estudantes mais críticos, participativos e que possam usar todos esses recursos disponíveis em melhorias para a

sociedade e o bem comum.

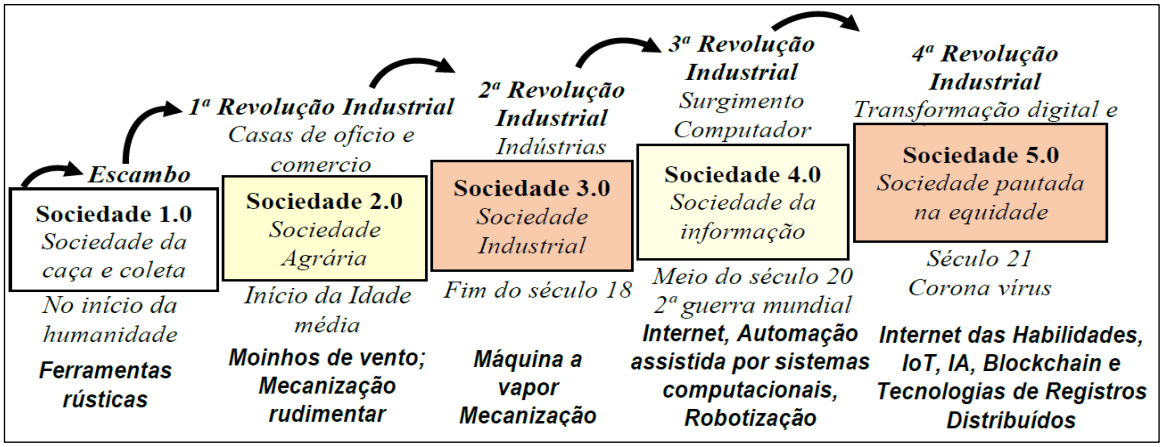
> Com o surto do vírus, o papel do professor na formação de sujeitos autônomos se tornou ainda mais significativo e necessário, exigindo das instituições escolares um diálogo ampliado com a comunidade e o uso de um repertório tecnológico diferente do usual, capaz de dar sentido e estimular os educandos durante e após esse período de isolamento social. (Ortega; Rocha, 2020, p. 305)

Ao docente, cabe inspirar o estudante a buscar novos conhecimentos, que vão além dos livros didáticos e materiais pedagógicos pré-elaborados, num momento em que a Cultura Maker (ou Movimento Maker, que diz respeito ao "Faça Você Mesmo" – Do-It-Yourself) está muito presente no campo educacional.

Nesse cenário, amparados em Rodrigues e Aranha (2020), destacamos a Sociedade da Informação (também conhecida como Sociedade 4.0), em que as novas tecnologias processam e compartilham essas informações em tempo real, em transição social para uma sociedade pautada na equidade; que seria a Sociedade 5.0.

Podemos compreender esse processo por meio da ilustração da transição social ao longo dos anos, percebendo que o perfil desse "novo" profissional ainda está em processo de discussão no Brasil — e precisamos dizer que de maneira muito discreta.

FIGURA 1 – Transição das Sociedades



Fonte: Moreira et al. (2020, p. 2).

Na chamada Sociedade 5.0, são consideradas as relações entre tecnologia e relações humanas, permitindo um espaço que promova além da eficiência, a equidade e o maior proveito no uso da tecnologia. É necessário compreender que as informações e dados se relacionam com a vida cotidiana da população e que a manipulação e tratamento dessas informações afetam tanto positiva quanto negativamente o meio social (Rodrigues; Aranha,

2020).

Dessa forma, na formação e atuação pedagógica do professor contemporâneo, se faz emergente a compreensão dos mecanismos de interação e mediação de conflitos, adquirindo fluência digital, domínio de conteúdo e de ferramentas tecnológicas que promovam maior interatividade, além da atuação em sua formação para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, desenvolvimento do hábito de planejamento, pensamento computacional, domínio de processamento, transmissão e distribuição da informação e do conhecimento. Por fim, é imprescindível a realização de muitas leituras e atividades práticas que promovam o desenvolvimento socioemocional nos estudantes.

Segundo Alarcão (2001), há a necessidade de o professor ultrapassar os antigos paradigmas educacionais e ser crítico diante de sua realidade, promovendo essa discussão com seus alunos, para provocar neles também a mudança. Requer-se uma posição diante do uso das novas tecnologias, com o atendimento das também recentes demandas sociais, em que se evidencie o seu papel na transformação social.

ENFRENTAMENTOS E A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO: O PAPEL DA MATEMÁTICA

Diante dos desafios contemporâneos apresentados ao professor, queremos colocar em tela o professor que ensina matemática. Qual o papel da matemática? Skovsmose (2000, p. 2) nos convida para essa reflexão, quando questiona sobre o papel da matemática na sociedade:

> A matemática poderia servir como ferramenta para identificar e analisar aspectos críticos da vida social? A educação matemática poderia fornecer "filtros culturais", sendo, por exemplo guardiã do portão para a sociedade tecnológica? Como questões sobre igualdade, equidade e justiça poderiam estar refletidas na sala de aula de matemática? A matemática poderia se tornar uma ferramenta problemática para resolver uma larga gama de problemas, já que a própria matemática é parte da sociedade tecnológica? A matemática não pode ser apenas uma ferramenta para crítica; deve-se também dirigir uma crítica à própria matemática e nesse sentido ela se torna um "objeto de crítica". O que isso significa para educação matemática? Toda sala de aula se torna uma microssociedade e pode representar a democracia em espécie (ou de outra forma). O que isto significa para as interações entre alunos e professor na sala de aula de matemática?

A partir desses questionamentos, acreditamos que o processo de ensino desenvolvido pelo professor tem um papel fundamental na construção do "olhar" do estudante acerca da matemática. Em outras palavras, aprender matemática não significa tão somente a obtenção do conhecimento por meio de fórmulas e algoritmos (muitas vezes considerado desconexo das

questões cotidianas), mas retrata uma importante ferramenta social, que deve estar ao alcance da população, como contributo ao desenvolvimento da cidadania, através da participação em diferentes atividades, o que implicará diretamente na vida em sociedade e na participação dos sujeitos de modo mais consciente no tecido social.

Reiteramos que a participação efetiva do aluno durante todo o processo de aprendizagem é indispensável para a assunção de uma postura protagonista. Sua formação cidadã precisa estar pautada no desenvolvimento do senso crítico e na valorização do uso da matemática nas definições e justificativas para suas tomadas de decisão — além, é claro, do desenvolvimento de atividades profissionais ou acadêmicas que requeiram o conhecimento matemático.

De acordo com essa premissa, o ensino da matemática em uma perspectiva crítica propõe a utilização do raciocínio do estudante, seja para ler, analisar, interpretar ou para aplicar os conhecimentos matemáticos em atividades tecnológicas. Cabe salientar, que a aplicação desses conteúdos deve estar acompanhada de uma contribuição contextualizada para a reflexão sobre a realidade (Felipe; Bernardi, 2021).

Vaz e Gomes (2014) retratam essa contextualização do conhecimento, indicando que pode se dar por meio da resolução de problemas desafiadores, o que impulsiona o aluno a deslocar-se da posição de mero espectador (passivo) para a construção de uma postura científica. “O tratamento contextualizado do conhecimento é um dos recursos que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo, levando-o a uma condição de cidadão crítico e capaz de aplicar os seus conhecimentos em diversas situações” (Vaz; Gomes, 2014, p. 563).

Enfatizamos que ensinar matemática no contexto atual implica em grandes responsabilidades e desafios aos educadores, que precisam transcender a ideia tradicional predominante de prática de resolução de exercícios. O meio social exige uma nova configuração educacional, portanto, docente, pois embora o professor não seja o único responsável pela formação escolar, é a engrenagem principal no processo de modelagem dos estudantes — modelagem esta que não significa a imposição de um padrão, mas de estímulo e oportunização de participação ativa e consciente.

Cada vez mais nos é exigido um pensar crítico, que esteja alinhado com os múltiplos cenários e meios de comunicação. A era tecnológica, que transmutou a forma de comunicar, atuando com informações curtas, rápidas e com muitos significados implícitos, ordena um novo desenvolvimento de capacidades, tanto de articulação e aprofundamento de

conhecimento, como de habilidades investigativas que sejam capazes de proporcionar o posicionamento dos sujeitos como cidadãos sociais atuantes.

Pensando nesse movimento, de sempre estar conectado com as novas tendências, movimentações sociais, relações entre aprendizado e humanização do conhecimento, é fundamental a formação contínua, em quaisquer níveis ou formas de realização. Contudo, há a ressalva quanto à sua capacidade de promoção de construção de conhecimentos coletivos, sendo imperativo que proponha a troca de ideias e ações para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem e do potencial do professor, com proatividade e atuação ética. Em resumo, defendemos a formação contínua como fundamental para amparar o professor e mobilizá-lo na tomada de novas decisões pedagógicas, a fim de provocar mudanças significativas em sua prática, em sintonia com as demandas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos afirmando a necessária ampliação dos debates sobre o tema, bem como de pesquisas que possam prosseguir nesta linha de estudo, apresentando possibilidades pedagógicas diferenciadas aos profissionais da educação, de modo especial, aos professores de matemática. Acompanha essa necessidade, a fundamentalidade de alargamento das possibilidades e processos formativos que intencionem o desenvolvimento de atividades pedagógicas distintas das práticas tradicionais, promovendo entrecruzamentos entre os campos teórico e prático, ao relacionar o cotidiano e a vida.

O ensino de matemática de forma diferenciada irá possibilitar maior engajamento do estudante com a construção do conhecimento, relacionando-o a sua prática cotidiana e incorporando os elementos essenciais aprendidos nas aulas para resolução de problemas e compreensão de como se dá o processo social na produção e na aplicação desses conhecimentos matemáticos.

Essas relações possibilitam novas perspectivas de processos de ensino e de aprendizagem, fortalecendo os vínculos criados nas relações Professor/Estudante, o que contribui para encontrarem juntos, alternativas para boas práticas pedagógicas ao longo do processo educativo, possibilitando que o estudante possa ser o verdadeiro protagonista na sua construção do conhecimento.

Aos estudantes, espera-se a postura protagonista em um espaço de contribuição às problemáticas sociais postas. Ao professor, cabe a função de orientador deste processo,

levando-o a compreender o funcionamento de tecnologias e como podem auxiliar e inserir esses sujeitos em um continuum investigativo, questionador, crítico, refletindo sua atuação em si e em sua comunidade. Com isso, o espaço pedagógico se torna democrático, com envolvimento, diálogo e participação mútua.

A partir de uma mudança profunda nos currículos de formação de professores, seria possível proporcionar melhores condições ao desenvolvimento desse perfil profissional que se exige e espera. O processo segue lento e as demandas são urgentes.

Enquanto isso, diante das novas demandas pedagógicas (que não se exauriram), os desafios ainda estão presentes, e para que a mudança seja significativa, de fato, é necessário que os professores desenvolvam essas habilidades e competências com urgência, na busca das transformações necessárias.

Os desafios são muitos e estão postos. Destacamos, como caminho viável, a ampliação dos processos formativos para uma mudança efetiva nas atividades pedagógicas. Contudo, esbarramos nos reiterados problemas que acompanham essa discussão, como a carga de trabalho excessiva e as responsabilidades que se instauram para além da sala de aula, especialmente em tempos de pandemia, dentre incontáveis mais. A solução não pode ser vislumbrada senão por meio de uma expansão significativa nos investimentos de formação docente, inicial e continuada, para que através da ampliação de conhecimentos, os professores sejam agentes promotores das mudanças necessárias.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

FELIPE, José M. **O ensino da matemática e a prevenção de incêndios florestais:** ambientes de aprendizagem na perspectiva investigativa. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Frederico Westphalen, 2021.

FELIPE, José M.; BERNARDI, Luci S. Ambientes de aprendizagem: possibilidades pedagógicas na perspectiva de cenários para investigação. **Educação Matemática Sem Fronteiras: Pesquisas em Educação Matemática**, v. 3, n. 1, p. 21-37, 4 ago. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GUALDA, L. C. Educador 4.0: impactos da revolução tecnológica na prática docente. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, v. 9, n. 1, p. 104-120, 2019.

MOREIRA, G. *et al*. Ensino de informática: habilidades requeridas para a Sociedade 5.0. In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. João Pessoa: SBC, 2020. p. 648-654.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Webconferência. Disponível em <Webconferência Prof. António Nóvoa - YouTube> Acesso em 26 de out/2024.

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós-pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 302-14, 2020.

RODRIGUES, P. H.; ARANHA, N. **Sociedade 5.0**: o professor e a construção de uma nova sociedade centrada no humano. 2020. Disponível em: http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1057/b81a15e979886317c5538d6f42428022.pdf . Acesso em: 27 abr. 2022.

SCHEFFER, N. F. A argumentação em matemática na interação com tecnologias. **Ciência e Natura**, v. 34, n. 1, p. 23-38, 2012.

SILVEIRA, E. L. D. O perfil do professor do século XXI: uma reflexão necessária. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 3, n. 1, p. 32-42, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Bolema, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

VAZ, F. A.; GOMES, A. P. F. S. Resolução de problemas matemáticos: desafios da graduação. In: **Encontro Regional de Estudantes de Matemática da Região Sul**. 2014. p. 556-563.

Sobre o Autor e a Autora

José Marcos Felipe
Mestre em Educação (URI/FW). Professor da Rede Estadual de Educação do Mato Grosso. E-mail. profmarcosfelipe@gmail.com

Luci dos Santos Bernardi
Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail:lucisantosbernardi@gmail.com

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA ENFERMAGEM: REFLEXÕES

Simoni Engler
Martin Kuhn
Claudionei Vicente Cassol

INTRODUÇÃO

O estudo das bases teóricas que constituem as Metodologias Ativas – MA – permite compreender o processo de ensino-aprendizagem, da construção, apropriação e, mesmo, da assimilação do conhecimento na formação profissional da enfermagem, pois, as MA indicam um caminho a ser seguido. Ao longo da história de formação, várias propostas metodológicas surgiram com o objetivo de auxiliar na transmissão/construção do conhecimento. As primeiras considerações sobre como conhecemos, por meio de MA de ensino, surgiram há alguns séculos e seus conceitos foram referidos por diversos autores e/ou filósofos de diversas épocas. Este debate apresenta as teorias e os/as autores/as que influenciaram o que conhecemos, hoje, como MA. O objetivo é conhecer as bases teóricas das MA e compreender que limites e possibilidades apresentam esses pressupostos que podem sustentá-las na formação da/o enfermeira/o.

O debate parte de uma teorização acerca das MA e segue as vias da pesquisa bibliográfica com orientação sócio filosófica. Foca na processualidade do pensamento que, historicamente, tem forjado possibilidades metodológicas. O ponto seguinte procura pensar as MA na formação inicial e continuada, para o exercício da enfermagem. Concentra-se, no terceiro momento, em analisar as MA enquanto possibilidade de formação humana integral para profissionais da enfermagem e o exercício da enfermagem. A conclusão é composta por uma breve crítica às MA no sentido de indicar alguns limites na sua aplicação.

PERCURSOS TEÓRICO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA ANÁLISE SÓCIO FILOSÓFICA

O pressuposto da experiência ou da ação como elemento do processo de aprender e de ensinar está presente em diferentes teóricos e perspectivas pedagógicas. Parece ter sido ampliada, aprofundada incorporada como possibilidade nos movimentos do ensino a partir do empirismo aristotélico e mais intensificado com o advento do cientificismo na modernidade. A enfermagem tem sido um campo do conhecimento aproximado da prática de modo que a teoria, como analisado neste texto, instrumentaliza para ações eficazes. Pode-se dizer que a enfermagem é um conhecimento no qual aprender a fazer bem é a grande questão teórica.

Nessa perspectiva, compreender, a partir da modernidade, como grandes pensadores se posicionam acerca de um certo empirismo que, desenvolvido historicamente, pode contribuir para a aproximação entre os processos do conhecimento, da apropriação do saber e o desenvolvimento do fazer, é um sentido deste momento textual. Embora a enfermagem esteja entre as profissões de cunho mais pragmático, se constitui em uma ciência complexa e exigente de formação ocupada com o conjunto do indivíduo, tanto a/o profissional de enfermagem quanto, por conta do exercício da atividade com o paciente. Esta necessidade coloca a condição de compreender com mais amplitude a história da ciência empírica e associá-la à tradição na formação de profissionais de enfermagem. Tomamos a modernidade como ponto de partida para visitar as bases teóricas constituintes da educação com acento mais pragmático.

Francis Bacon (1561-1626) instigou o ser humano a pensar indutivamente para desenvolver o conhecimento verdadeiro. Sugeria que os seres humanos fossem experimentais. Para o filósofo a única maneira pela qual se poderia ter certeza de que as ideias estavam corretas era através da experiência (Ozmon; Craver, 2004). O conhecimento, para esse filósofo, associa-se à experiência, à validade e a sua utilidade.

Em Comenius (1592-1670), um dos primeiros pedagogos a abordar conceitos de métodos ativos, considerado o pai da educação moderna, há uma proposta que se esforça em indicar que seja despertado, nas crianças, o interesse pela escola e se estimule o envolvimento delas na educação. O pedagogo Comenius, adepto do aprendizado contínuo, do desenvolvimento do pensamento lógico, parece refutar a memorização e a rigidez dos métodos transmissivos de ensino. Aludiu que o homem fosse guiado por sua própria razão,

tomasse por hábito a leitura e fosse estimulado a compreender a opinião alheia a partir de leituras (Comenius, 2002).

Para o empirista John Locke (1632-1704) que estudou como os seres humanos tomam conhecimento dos fatos, a pesquisa é potente na produção do conhecimento. Foi este modo de conhecer, a pesquisa, que o levou a acreditar que as ideias não eram inatas, como Platão considerava. Segundo ele, o conhecimento advém das experiências humanas. Nesse ponto, aproximou-se de Aristóteles. As sensações e as reflexões provêm, para Locke, também da experiência e são impressas na alma por meio de um ou mais dos cinco sentidos. A alma não tem, para John Locke, um sentido religioso, de fé, mas de capacidade intelectiva, racional, do ser humano. Quanto mais experiências as pessoas desenvolvem mais ideias impressas na mente teriam. Uma vez na mente, as ideias poderiam ser interpretadas de maneiras diferentes. No entanto, para ter certeza da veracidade das ideais é preciso testá-las. Locke acreditava que o ambiente influencia o comportamento e a conduta humana (Ozmon; Craver, 2004).

Outro prenúncio dos métodos ativos de educação é encontrado na obra *Émile* - Emílio ou Da Educação -, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). O filósofo inferiu que a educação deveria ser guiada pelo interesse e autonomia da criança e que a experiência é um método efetivo para o aprendizado infantil. Assim como Locke, Rousseau acreditava que o aprendizado se transforma em conhecimento através dos sentidos. No entanto, Rousseau critica a educação impositiva e parte do pressuposto de que os indivíduos são basicamente bons, mas são corrompidos pela sociedade. Rousseau sistematizou nova compreensão de educação que pode ser conhecida hoje como escola nova e, desse modo, pode ter iniciado as bases teóricas de sustentação das MA, na compreensão de Ozmon e Craver (2004).

Por sua vez, Pestalozzi (1746-1827) acreditava que "a atenção se extingue com longas explicações, ao passo que se ativa com perguntas vivas" (Pestalozzi, 2006, p. 120), ou seja, o/a educador/a sugere um método no qual não são dadas longas explicações no momento do aprendizado; O estudante é estimulado, enquanto aprende, a encontrar as respostas. O conhecimento estaria baseado na experiência prática e na vivência emocional, intelectual e sensorial, conduzido, em grande parte, pelo estudante. Também era contrário à transmissão e memorização dos conteúdos (Pestalozzi, 2006).

A autonomia do estudante, o aprendizado pela experiência e o desenvolvimento do pensamento lógico, distanciam ou, mesmo, dificultam a aprendizagem. Métodos de memorização, de transmissão dos conteúdos, excessivamente rígidos, são algumas das características que parecem não poder se fazer presentes nos métodos ativos de ensino. Pode-

se, neste sentido, compreender que Bacon, Comenius, Locke, Rousseau e Pestalozzi, mesmo se situando em campos epistêmicos distintos, colaboraram com os métodos ativos de educação, pois em suas obras e pensamentos encontramos subsídios que reforçam os conceitos de aprendizado ativo.

Os processos históricos da ciência, no sentido de como o ser humano conhece, mostram que no final do século XIX e início do século XX surgem pensadores/as que contribuem com os conceitos de métodos ativos de ensino. Nominamos de filósofos do pragmatismo e são representados por John Dewey que considera as ideias como hipóteses ativas e a experiência como fruto dessas ideias (Ozmon; Craver, 2004). Aparece Maria Montessori (1870-1952) que estimula a atividade livre concentrada com base no princípio da autoeducação das crianças; Celestin Freinet (1896-1966) que luta contra as práticas tradicionais do ensino público e aborda a não dicotomização entre teoria e prática numa escola do trabalho (Aranha, 1989); Jean Ovide Decroly (1871-1932), buscou uma escola para a vida com os jogos educativos baseada na ideia do/a aluno/a conduzir o próprio aprendizado (Decroly, 2015), e Kerchensteiner (1854-1932) que criticou o ensino da escola tradicional por estar voltado para a memorização. Kerchensteiner, adepto do trabalho na escola, considerava essa atividade mais que uma simples profissionalização, mas uma proposta de formação humana. A educação, para ele, era um produto da sociedade com função social.

As MA sofreram influência de diversas linhas de pensadores/as. Contudo, é no pragmatismo de Pierce, James e, principalmente, em John Dewey, que se encontram os elementos centrais que retratam e sistematizam os métodos ativos de ensino que parecem originar as MA e que estudamos para compreender possibilidades e limites na formação das profissionais de enfermagem. Queremos compreender que o pragmatismo na educação se desenvolve de uma perspectiva filosófica americana na década de 1870, representado por Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey.

A raiz da palavra pragmatismo é grega e se origina de *pragma*, que significa ação, da qual derivam palavras como prática e prático. No entanto, a origem direta do termo é do conceito kantiano de *pragmatish* (Dewey, 2007). Os antecedentes filosóficos desta teoria, o pragmatismo, são encontrados nas obras de Francis Bacon, John Locke e Charles Darwin, ou seja, o método indutivo de Bacon, a experiência humana de Locke e a seleção natural de Darwin, são elementos que tiveram influência significativa para o Pragmatismo (Cunha, 2007).

Pierce e James eram conterrâneos e membros do “clube metafísico” onde foram estabelecidos os primeiros conceitos sobre o tema. Porém, as ideias do grupo, na época, não foram registradas, o que levou Peirce ao final do século XIX a escrever o primeiro ensaio sobre o Pragmatismo. No entanto, os artigos escritos por Peirce em 1878, pouco despertaram o interesse nos círculos filosóficos que viviam sobre a influência do idealismo neokantiano (Dewey, 2007).

Segundo Ozmon e Craver (1987), Peirce afirmava que o verdadeiro conhecimento depende de testar nossas ideias na experiência real, ou seja, as ideias se constituem em algo para além do que simples hipóteses, mesmo até serem testadas pela experiência. O Pragmatismo reduz o verdadeiro ao útil, volta-se para o concreto, para o adequado, para os fatos e para a ação e, nesta perspectiva, alguns estudiosos da área consideraram Pierce um pragmático conservador, já que ele acreditava que o Pragmatismo era um método ou critério de análise que tinha como objetivo transformar as ideias difíceis em ideias claras.

O trabalho começado por Peirce foi continuado por William James (1842-1910). James voltou o método para questões morais e religiosas e era tão indutivo que chegou a desconsiderar antigas suposições sobre a origem das coisas e construiu novas ideias baseadas na experiência. Trabalhou o Pragmatismo na concepção da verdade, sendo que suas ideias não ficaram restritas apenas à filosofia, mas se estenderam para a religião, para a área social, para a psicologia, para a sociedade e, também, para a educação (Ozmon; Craver, 2004).

Contudo, foi John Dewey (1859-1952) quem sistematizou e expandiu as ideias do Pragmatismo através de uma reflexão mais madura sobre a experiência humana. Preocupou-se em conectar os processos de pensamento com as questões educacionais e sociais. Para Dewey, “[...] as ideias são instrumentos na solução de problemas humanos, e tais soluções devem ser testadas de uma forma experimental, de modo que possamos aprender com nossos esforços e redirecioná-las para um efeito melhor”, compreende Ozmon e Craver (2004, p. 140).

Nesse contexto, Dewey (2007) acreditava que a educação era uma necessidade da vida e não uma preparação para a vida. A educação deveria ser conduzida pela ação e pela experiência, que as necessidades dos/as estudantes deveriam ser colocadas em primeiro plano. Em muitos momentos, considerava o método de aprendizagem tão importante quanto aquilo que era aprendido. Ressaltou que a ciência não é o único meio de conhecer as coisas; o conhecimento é possível através da experiência.

Pierce, James e Dewey concluíram parte de seus pensamentos sobre o Pragmatismo, baseados nos conceitos de experiência e ação. Para esses, tanto a teoria quanto a prática são

importantes, pois, uma teoria só possui sentido se estiver relacionada com a prática. Segundo Garrison (2000), o Pragmatismo é ideal para realinhar a teoria e a prática. Embora houvesse algumas variações de opinião entre os pragmatistas, todos concordavam que o método mais apropriado para a educação, era o experimental, ao possibilitar certa flexibilidade e viabilizar o preparar do indivíduo para desenvolver a capacidade de raciocinar. Educadores pragmatistas eram contrários às metodologias de ensino de influências cartesianas ou positivistas nas quais os/as professores/as transmitiam o conteúdo em aulas expositivas com estímulo da memorização. O/A aluno/a deve ser agente ativo na construção do conhecimento com a mediação do/a professor/a.

POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO – INICIAL E CONTINUADA – PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM

A Enfermagem, pautada em saberes científicos e superando sua condição de senso comum, não baseada somente nos conhecimentos práticos aprendidos do cotidiano do exercício, surgiu em 1854 com Florence Nightingale (1820-1910). Essa enfermeira inglesa, mulher que ousou enfrentar os costumes do seu tempo, dedicou a sua vida à Enfermagem moderna. Após a guerra da Crimeia onde Florence ficou conhecida pelos cuidados aplicados a doentes e por seus conceitos de assepsia, saneamento e gestão, estruturou e inaugurou, em Londres, a primeira escola de enfermagem profissional do mundo. O significado de enfermagem moderna, desenvolvido por Nightingale, constitui-se quando a Enfermagem deixa de ser realizada por pessoas leigas, situação que, até então, era hábito. Passa, desse modo, a ser fundamentada em saberes científicos e realizada por profissionais que assumem as capacitações, formações e ações, atribuindo à função, especialização, estudo, pesquisa e técnica.

No decorrer de um século de história, especificamente no caso da enfermagem brasileira, essa área de formação passou por várias fases de adaptação que estiveram relacionadas ao contexto político, econômico e social de cada época. Para essa discussão, compreendemos ser pertinente apresentar brevemente a trajetória da Enfermagem no Brasil, pois os saberes históricos permitem a análise de fatos e a compreensão do ensino da enfermagem contemporânea, bem como, traçar reflexões acerca de limites e possibilidades das graduações ativas na formação da/o profissional de enfermagem.

O ensino da enfermagem moderna no Brasil inicia em 1923 com a fundação da Escola de Enfermagem Anna Nery, mais de meio século após as primeiras sistematizações nesse sentido, da enfermeira inglesa Nightingale. O objetivo de fundar a escola decorria da necessidade de formar profissionais que pudessem atuar nas atividades de educação sanitária e no combate às endemias no país (Lima, 1994). Após a fundação da Escola Anna Nery, fez-se necessário a vinda, ao país, de enfermeiras estadunidenses que nortearam e estruturaram a escola de enfermagem. Estas, por sua vez, propuseram um ensino profissional com elevado nível técnico que atendesse aos problemas de saúde em evidência na época (Carvalho, 1976).

Até o ano de 1949 predominou nas escolas de enfermagem um currículo fragmentado, com ênfase nos conteúdos de saúde pública, com disciplinas curtas e carga horária reduzida. No entanto, na década de 50 a medicina clínica passa a necessitar do auxílio das enfermeiras e, dessa forma, o currículo das escolas de enfermagem passa por reestruturações, voltando-se para a área hospitalar com ênfase na experiência repetida como uma maneira eficaz de aprendizagem. Além dessa constatação, visualiza-se que nesse currículo foram inseridas as disciplinas de ciências sociais e de psicologia (Carvalho, 1972), o que indica um avanço em termo de alguma formação com preocupação mais integral de profissionais da enfermagem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, passou a ser de competência do Conselho Federal de Educação (CFE) decidir sobre o currículo dos cursos de nível superior. Dessa forma, em 1962, a Enfermagem firma-se como profissão de nível universitário e, nesse mesmo ano, o parecer 271/62 do CFE, aprova o currículo mínimo do curso de enfermagem, estabelecendo a duração mínima de três anos de ensino com a adição, para as especializações, de um quarto ano como opcional (Lima, 1994). Entretanto, este currículo não foi considerado satisfatório pelas enfermeiras e pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), pois, além de reduzir o período da graduação, eliminou as disciplinas de saúde pública. Assim, as décadas seguintes foram marcadas por movimentos da ABEN e das escolas de Enfermagem que buscavam a regulamentação do exercício profissional e alterações curriculares.

Em 1972, o CFE aprova o parecer 163/72 que define alterações no currículo do curso de enfermagem. O curso passa a ser constituído por disciplinas básicas e, no quarto ano, as estudantes deveriam optar por uma das seguintes especializações: enfermagem médico-cirúrgica, enfermagem em saúde pública ou enfermagem em obstetrícia (Lima, 1994). Esses currículos revelam a formação de enfermagem centrada no indivíduo, na doença, na cura e na assistência. O percurso histórico da enfermagem moderna, a formação profissional, esteve

voltada para atender ao mercado de trabalho e às necessidades políticas e sociais do país. Não havia, em larga escala, uma preocupação em formar profissionais com senso crítico e reflexivo com capacidade de perceber a amplitude da atuação de profissionais da enfermagem e suas formações para além da assistência, atingindo o estágio da acolhida, do atendimento a partir das necessidades das outras pessoas. Nesse contexto, as metodologias de ensino não pareciam ser tão importantes na formação, pois o objetivo era formar profissionais técnicos, instrumentalizados para desempenhar funções de assistência.

A Enfermagem passa a ser vista como uma profissão independente e essencial, somente, a partir da crise na saúde em meados dos anos 80, quando novas demandas surgem e há a necessidade de formação de profissionais capazes de atuar em diferentes níveis de atenção (Lima, 1994). A portaria nº 1721/94 oficializa a nova proposta curricular prevendo a formação em quatro áreas: assistencial, gerencial, ensino e pesquisa. Essa transformação curricular almeja a formação na enfermagem com perfil crítico, reflexivo e envolvida com a saúde da população (Ito, 2005), superando a condição de assistência, agora limita apenas a uma atuação de escola inferior.

As exigências passam a sentir necessidade de formar um perfil especializado para a enfermagem com mais amplitude profissional e possibilidade de posicionamento no mundo do trabalho, o que revela preocupação com a autonomia e especificidade da atuação. Mas esta dimensão só se torna possível após a LDBEN n° 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior. No entanto, as primeiras DCN/ENF foram homologadas em 2001 através da resolução nº 03/2001 do Conselho Nacional de Saúde, cinco anos após a promulgação da LDBEN. O objetivo das diretrizes curriculares demonstra preocupação com as Instituições de Ensino Superior – IES – na definição dos componentes curriculares, nas bases filosóficas, nos conceitos, na política, na implementação de estágios curriculares e supervisionados, nas atividades complementares, na diversidade dos cenários de aprendizagem, além das metodologias de ensino a serem utilizadas na formação profissional (CNE, 2001).

Dessa forma, em seu contexto teórico, as DCN/ENF (2001) descrevem o perfil de uma/um Enfermeira/o generalista, com maior formação humanista, crítica e reflexiva. A implementação dessas diretrizes pode ser considerada um marco estrutural na construção de um novo paradigma para a educação de profissionais da enfermagem, pois direciona a estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) definindo o perfil acadêmico e profissional da/o egressa/o com habilidades e competências contemporâneas. Dentre os vários

pontos importantes apresentados na proposta das diretrizes, o artigo 9° cita que o projeto pedagógico dos cursos de graduação em Enfermagem deve ser construído com bases centradas nos/as estudantes, como sujeitos de aprendizagem e no/a professor/a como facilitador/a e mediador/a desse processo de construção do conhecimento. Também, em seu artigo 14°, item V, amplia a compreensão acerca da formação de profissionais de enfermagem ao estabelecer que "a implementação de metodologias no processo ensino e aprendizagem [estimule os/as estudantes] a refletir sobre a realidade social e a aprender a aprender" (CNE, 2001).

No entanto, ao longo de uma década da publicação das DCNs/ENF, os currículos dos cursos de graduação em enfermagem ainda têm se desenvolvido no sentido da formalização e/ou estruturação das exigências previstas. Essa constatação se evidencia no estudo de Teixeira et al (2013), que avalia o panorama dos cursos de graduação em enfermagem no período de 2001 a 2011. Nesse estudo, são avaliados os PPC de 110 cursos sendo que destes, estima-se em cerca de 73% a adesão às propostas das diretrizes curriculares. O percentual foi considerado abaixo das expectativas esperadas, uma vez que no período do estudo já haviam passado 10 anos da homologação das diretrizes (Teixeira *et al.*, 2013).

Nos tempos que se apresentam a partir da proposta das novas DCN/ENF, parece surgir uma intencionalidade na formação de profissionais da enfermagem com o objetivo da formação pautada em processos como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a conversar, aprender a ser. Novas exigências, novas demandas, têm em vista o ensinar e o aprender a conhecer, o articular o ensino para que seja capaz de classificar, analisar, discorrer, opinar, fazer analogias, fazer diagnósticos de enfermagem, registrar, entre outros objetivos e, assim, proporcionar a conquista, a construção da autonomia entre as profissionais da enfermagem (CNS, 2018) e o desenvolvimento de uma visão, ao mesmo tempo, científica e de cuidado, que mantém, amplia e aprofunda a capacidade técnico-profissional e compreende os indivíduos, as pessoas, as sociedades com as quais aplica e desenvolve seus conhecimentos, que podem ser, tanto estudantes – na graduação e especializações –, quanto pacientes.

No contexto específico das graduações, formações das/os profissionais de enfermagem, as prováveis novas diretrizes direcionam o PPC de bacharéis em enfermagem aos seguintes eixos: formação humana integral, interdisciplinar, centrada na relação estudante-professor/a. Nessa compreensão, o/a professor/a é compreendido/a como facilitador/a e mediador/a do processo de ensino-aprendizagem e sua atividade parece

consistir mais na articulação entre a teoria e a prática e na indissociabilidade do ensino e da pesquisa com a extensão/assistência (CNS, 2018). Para alcançar a formação pretendida pelas novas diretrizes, as quais estão em processo de aprovação, parece ser necessário a utilização de metodologias de ensino que despertem o pensamento crítico e reflexivo dos/as alunos/a e, além disso, tenham atenção na relação entre o espaço de aprendizagem que aponta para a necessidade de cenários que sejam favoráveis ao estabelecimento de saberes e práticas que possibilitem vivências reais e simuladas.

As MA, nesse contexto de ensino, parecem ser um caminho possível no alcance das propostas das diretrizes curriculares, pois colocam os/as estudantes como atores/atrizes principais do próprio aprendizado, protagonistas, portanto. Além disso, as próprias diretrizes curriculares sugerem a utilização de MA para o processo de ensino aprendizagem na formação de enfermagem: "metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem, baseado em casos e situações-problema, educação orientada para problemas relevantes da sociedade, flexibilidade e integralidade". (CNS, 2018).

O que diferencia a DCN/ENF em vigor da proposta da DCN futura, é que esta última apresenta um texto com artigos amplos e profundamente argumentados os quais abordam, entre outros objetivos, a emancipação profissional e operam no sentido de conferir empoderamento à Enfermagem e autonomia às/aos profissionais da área para gerir e conduzir o processo de seu trabalho:

> O processo educativo na formação do enfermeiro deve estar fundamentado na educação emancipatória crítica e culturalmente sensível, na aprendizagem significativa, problematizando a complexidade da vida, da saúde e do cuidado de enfermagem, além de adotar, como princípios metodológicos que orientam a formação profissional, a interdisciplinaridade do conhecimento, a integralidade da formação e a interprofissionalidade das práticas e do trabalho em saúde (CNS, 2018).

Dessa forma, não se trata de substituir a metodologia tradicional de ensino, mas de inserir metodologias que propiciem o protagonismo da/o estudante na própria aprendizagem, o que pode acontecer através da experimentação real e/ou simulada, de discussões coletivas e individuais, entre outros métodos de ensino ativo. No processo de formação com as MA, a ciência, o conhecimento, a experiência e a reflexão acerca das práticas, potencialidades e necessidades da profissão e, desse modo, de profissionais, pensamos, em John Dewey (2010, p. 26) como alerta, ao ensinar que não é se desfazendo da velha metodologia que os problemas de educação serão resolvidos, "não é abandonando o velho que resolveremos

qualquer problema. Continuaremos atuando de maneira cega e confusa" se a centralidade não estiver na formação com cientificidade e humanidade. O ponto central está no sujeito, no indivíduo, tanto no protagonismo da formação e da atuação quanto no cuidado profissional com o humano que se apresenta carente de cuidados.

Os documentos de regulação da formação profissional em enfermagem, veem a necessidade de refletir intensamente sobre a formação. No contexto atual ainda se toma conhecimento de profissionais formados/as em um modelo biomédico, com práticas hospitalocêntricas. É fundamental que as IES formem profissionais com mais amplitude e compreensão das condições humanas, que sejam sensíveis a pacientes e prestem cuidado integral e humanizado. As MA parecem ser o caminho mais próximo para alcançar o proposto pelas DCNs e todas as vertentes pedagógicas na educação em enfermagem apontam para elas. Entretanto, além de fazer parte do programa pedagógico dos cursos superiores em enfermagem, as MA precisam ser bem compreendidas, estruturadas e aplicadas. Para isso, parece ser preciso planejamento para investir com efetividade em educação e, principalmente, na preparação das/os educadoras/es responsáveis pela formação profissional.

A formação em Enfermagem, a partir dessa compreensão, se origina de um conjunto histórico de lutas e experiências processadas na relação entre o ideal e o real, o social e o individual, no qual a Enfermagem se firma enquanto resultante de um processo que envolve o individual e o coletivo, enquanto necessidade de uma sociedade carente de cuidado. Essa formação passa por variações e quando estruturada por métodos ativos de ensino-aprendizagem tem revelado experiências determinantes e reveladoras de modo como se confirma o cuidado integral do/a Enfermeiro/a com o paciente (Silva, 2017).

Acredita-se que a implementação das MA, pode indicar possibilidades e desafios que necessitam ser melhor compreendidos para que possam encontrar novos caminhos de formação integral. Diante da busca na literatura científica, nos parágrafos a seguir serão apresentadas as possibilidades e limitações que as MA indicam para a formação integral do/a Enfermeiro/a.

METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL HUMANITÁRIA NO EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM

Historicamente, a formação de enfermagem tem sido igual à dos demais profissionais da área da saúde, influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, fragmentada e

reducionista, pautada em metodologias conservadoras. (Silva, 2017). Separou-se o corpo da alma, a razão do sentido, a ciência da ética, estruturando o conhecimento em campos especializado em busca da eficiência técnica. (Martins, 1999). Essa dualidade interferiu na formação integral humana de profissionais da Enfermagem e nas demais áreas da saúde também, à medida que o ser humano tem sido estudado em partes separadas. A anatomia foi separada da fisiologia que, por sua vez, foi separada da fisiopatologia e, consequentemente, a importância recaiu na patologia do/a paciente e não para o/a paciente como um todo. As subdivisões da universidade em departamentos e dos cursos em semestres e disciplinas, também contribuíram para essa visão fragmentada e simplista do ser humano.

No oposto da lógica racionalista-positivista, as DCNs/ENF convidam as IES a mudar esse cenário e alterar as práticas pedagógicas numa tentativa de formar profissionais mais humanizados e menos tecnicistas. Adotam-se, então, as MA que, quando bem estruturadas, conectam discentes com pacientes pelos canais da realidade social do sujeito (CNS, 2018) que, mesmo descritas nas DCNs/ENF, nem sempre as graduações direcionam a formação para esse sentido sócio humano da integralidade. Há exemplos de formações iniciais nas quais as disciplinas dos primeiros semestres do curso de enfermagem abordam a importância do olhar integral para com o/a paciente e, no decorrer dos demais semestres, os olhares e práticas multidisciplinares acabaram se distanciando desse viés, fragmentando concepções humanistas.

A direção é oposta à preocupação com a formação que compreende a fisiopatologia das doenças, o domínio das técnicas corretas dos procedimentos de enfermagem e o saber conduzir os cuidados a serem aplicados no tratamento de cada patologia. Passada a formação inicial, na prática hospitalar – campo de práticas para cursos superiores na área da saúde e para cursos técnicos de enfermagem – é possível observar que os padrões de ensino centrados na lógica do atendimento à patologia, ainda se repetem. A preocupação maior está em desenvolver habilidades técnicas – não que isso seja menos importante, pelo contrário, também faz parte do cuidado da Enfermagem – dominá-las com maestria; mas, para além isso, é preciso compreender a linguagem não verbal do/a paciente, acolher seus anseios e respeitar a sua autonomia, sua humanidade, sua dignidade.

Na experiência da enfermagem, é possível perceber que quando se realiza o histórico do/a paciente em uma sala individual, organizada, com boa luminosidade, respeitando a privacidade do/a paciente, consegue-se colher mais informações pertinentes ao processo de cuidado. Do contrário, quando o/a paciente é abordado/a junto a outras pessoas, ocorre

omissão de informações fundamentais, valiosas, para a condução da terapêutica. Percebe-se que o respeito à integridade do/a paciente, na entrevista – histórico de enfermagem –, deve ser um aspecto necessário na formação. Nesse sentido, o cuidar em Enfermagem requer da/o profissional, ações que contemplem a integralidade humana em suas dimensões: social, biológica, cultural, mental, comunicativa e interacional numa prática contínua e integrada. Para que isso seja possível, o processo educativo da formação da Enfermeira parece se desenvolver com metodologias que orientam a formação no sentido da interdisciplinaridade do conhecimento, da integralidade das ações e da interprofissionalidade das práticas em saúde. (CNS, 2018).

Nessa perspectiva, as MA de ensino são postas como uma possibilidade para instigar o processo de ensino e de aprendizagem da/o estudante (Kuenzer, 2006), pois operam no sentido do desenvolvimento do protagonismo desde a formação inicial até a atuação profissional e a formação continuada. Ao se perceber como protagonista, a/o estudante de enfermagem se reconhece como sujeito, como indivíduo de direitos, de demandas e de valores que constituem a sua subjetividade e isto tem sentido no cuidar do/a paciente. É uma concepção que se apresenta no âmbito da formação integral que vê a/o profissional e vê a outra pessoa. Verifica-se o oposto do serviço de educação continuada nas formações ministradas com metodologias tradicionais.

Embora, o diálogo e a interação sejam constantes, sem o uso das MA não é estimulada a reflexão dos/as profissionais, pois, ao retornar para as suas práticas, mantêm atitudes mecanicistas. Nas atividades de formação continuada e dependente da tradição vertical, ainda assentada na lógica da transmissão, não tem sido comum o uso das MA, o que parece implicar na falta de alguma possibilidade de despertar para o reconhecimento da alteridade, enquanto outro/a humano. Neste contexto, grande número de pensadores/as sugerem a problematização, a simulação, a PBL como opções de metodologias que estimulem a reflexão, a autonomia e a criatividade discente (Mitre et. al., 2008; Berbel, 2014; Bacich; Moran, 2018).

O ensinar requer respeito a autonomia do sujeito que aprende, o que sugere, a partir de Freire (1999), considerar as MA alinhadas em um princípio significativo, ou seja, da autonomia do indivíduo. Nesse sentido, propusera o processo de ensino e aprendizagem com respeito ao conhecimento cultural discente, o que só seria possível se o/a docente tivesse humildade para reconhecer a finitude de seus saberes. A aprendizagem pode ser impulsionada através da resolução de problemas, pela superação dos desafios, pela construção do conhecimento a partir de experiências prévias dos sujeitos. (FREIRE, 1996).

Dessa forma, quando o/a professor acolhe os pensamentos dos/as alunos/as, acolhe também os sentimentos e as ações e a percepção da/o discente sobre a própria autonomia é compreendida (Freire, 1996). Para essa questão, Freire considera as relações sociais, o envolvimento pessoal, a pouca pressão e a percepção de liberdade psicológica, fatores determinantes para o reconhecimento da autonomia (Berbel, 2014).

A autonomia da/o estudante, o/a tornará protagonista da sua trajetória acadêmica e profissional do cuidado. Nessa mesma linha, Limberger (2013), constata que a pedagogia ativa possibilita às/aos acadêmicas/os de enfermagem, maior consciência acerca da integralidade e integridade humana. Quando um problema real ou simulado é dado a um pequeno grupo de alunas/os, estas/es terão que estudar o assunto, analisar o problema fornecido, formular hipóteses, se possível recorrer as experiências já vivenciadas e compartilhar os resultados encontrados com o grande grupo. Ao fazer esse movimento, o/a discente tem condições de desenvolver capacidades de reflexão, de senso crítico, de cognição e de tomada de decisão.

O saber comum é resultado da experiência e, nesse sentido, é necessário valorizar as experiências que os/as estudantes trazem para as salas de aula. Dewey (1967), para crer que a experiência expandida e o conhecimento enriquecido conferem mais significado à vida. Sempre que a experiência for reflexiva, isto é, quando analisada no antes e no depois do seu processo, haverá aquisição de novos e mais extensos conhecimentos.

É nesse lastro que as MA parecem possibilitar, também, cenários distintos de ensino que proporcionam experiências reais para a formação (Berbel, 2014). Desse modo, a inserção das MA nas práticas pedagógicas para a formação de Enfermagem tem potencial para a associação entre a teoria e a prática, potencializar maior autonomia e controle das ações e desenvolver características de profissional sensível ao/à paciente. Desse modo, as/os profissionais formadas/os com o uso de MA se aproximam do perfil descrito nas DCNs: humanista, crítico, reflexivo e generalista, que podem intervir nos diferentes níveis de atenção à saúde, no coletivo e individual (Hafner et. al., 2010).

As MA parecem possibilitar que as/os alunas/os reflitam sobre o mundo e visualizem a transformação da realidade de modo que “não vamos resolver os problemas do mundo ou da realidade na qual estamos inseridos, mas vamos exercitar intervenções, mesmo que pequenas, em alguma parcela da realidade” (Berbel, 2014). Embora as pesquisas encontradas no estado da arte e nas bases de dados não abordem diretamente a formação humana integral da/o Enfermeira/o, todas colocam as MA como possibilidades a serem consideradas nos PPC de

Enfermagem. A formação integral, explícita nas DCN/ENF, indica que seus/suas pensadores/as também apostam nas MA enquanto possibilidade de ensino para o alcance de um novo paradigma no processo saúde-doença. (CNS, 2018).

PALAVRAS FINAIS: LIMITAÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DAS MA

O estudo das MA na Enfermagem, tanto na formação inicial quanto continuada, evidenciam a falta de aporte teórico que aborde as dificuldades encontradas com a formação em MA na Enfermagem. Identifica-se a existência de escassas referências científicas que tematizem o planejamento das ações pedagógicas com MA no ensino superior em Enfermagem. Nesse viés, apresentamos reflexões de pensadores/as que compõem o referencial teórico dessa pesquisa em termos de limitações na implementação de MA.

Uma evidência encontrada é a pouca compreensão dos/as docentes e discentes sobre as MA (Silva, 2017; Oliveira, 2017; Mâcedo, 2017), o que parece gerar uma grande lacuna na compreensão da temática, pois, os estudos, em sua maioria, remetem a experiências isoladas com MA aplicadas a uma atividade ou a uma disciplina (Sobral; CampoS, 2012). Além disso, apresentam experiências com modelos híbridos aplicados a formação. Por vezes, em alguns estudos, a MA utilizada não foi considerada relevante para discentes que demostraram insatisfação quanto ao ensino. Os/As teóricos/as justificam que talvez os/as alunas/os estivessem sofrendo responsabilidades que não eram suas (Silva, 2017). A resistência às mudanças é também um fator predominante nos estudos verificados, o que pode estar relacionada à falta de qualificação do/a docente para trabalhar com as novas metodologias de ensino. Por outro lado, também podem estar relacionadas ao comodismo e a sobrecarga de trabalho.

Dessa forma, a organização de um curso de graduação em Enfermagem, parece não poder ser mais vista como uma divisão entre aspectos técnicos e humanos; é preciso romper com as dicotomias e assumir uma visão integradora na formação profissional inicial e continuada. A necessidade de modificações e inovações nos currículos está relacionada a concepção de mundo e de ser humano sustentada pelos atores do âmbito escolar (SilvA, 2017). A formação precisa estar pautada nas noções de integralidade, embora, para isso seja necessário que os/as gestores/as e os/as docentes reconheçam, na compreensão de Ribeiro

(2008) os limites da ciência e trabalhem na interface entre os saberes que se comunicam com a saúde.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/ 96.** Diário Oficial da União 23 dez 1996;34(248) Seção 1:27.833-41.

CARVALHO, Amalia Correa de. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico.** São Paulo, 1972. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem - USP, 1972.

CARVALHO, Amalia Correa de. **Associação Brasileira de Enfermagem, 1926 – 1976.** Brasília, Associação Brasileira de Enfermagem, 1976.

CNE [Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior]. **Resolução CNE/CES nº 3/2001 -** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**.** 2001.

CNS [Conselho Nacional de Saúde]. **Resolução nº 573/ 2018 -** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF). 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey** – democracia e educação. Ática: São Paulo. 2007.

DECROLY, J.O. **Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos educativos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEWEY, John. O Desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae Studia**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra; 1999.

HAFNER, M.L.M.B. et al. A formação médica e a clínica ampliada: resultados de uma experiência brasileira. **Ciências e Saúde Coletiva**. v. 15, n. 1, p. 1715- 1724, 2010.

ITO, E.E; et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev Esc Eferm** USP, v 40, n.4, p. 570-5, 2005.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 472-491 abr./jun. 2019.

LIMA, V.V. Ensino de Enfermagem: Retrospectiva, situação atual e perspectivas. **R. Bras. Enferm.** Brasília, v. 47, n. 3, p. 270-277, 1994.

LIMBERGER, JB. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Comunicação Saúde Educação**, v. 17, n. 47, p. 969-75, 2013.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento human**o. São Paulo: Abril, p. 139-350. 1973.

MÂCEDO, Paulo Aylen Nascimento de. **Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem:** saberes docente e formação dos profissionais de enfermagem. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINS, A. Novos paradigmas e saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1. 1999.

MITRE, Sandra Minardi. et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 13, 2008.

MORAN, Lilian Bacich *et al.* **Metodologias ativas para uma educação inovadora –** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. **Avaliação de proposta estruturada na aprendizagem baseada em equipes (TBL – Team- Based Learning) para utilização em um curso de medicina.** 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) - Pontifica Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2014.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação.** Ed. Editora: Artmed. 2004. Livro em Português (Brasil).

PESTALOZZI, J.H. **Cartas sobre educación infantil**. Madri: Tecnos, 2006.

RIBEIRO, Clécio Ramires. **Complexidade:** Repensando a formação dos profissionais da saúde. 2008. 93 f. Monografia (Pós-graduação em Docência) – Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo, Santo Ângelo.

SANTOS, Maria Zilma dos et al. Graduação em enfermagem: ensino por aprendizagem baseada em problemas. **Rev Bras Enferm.** 2018;72(4):1071-7. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0298. Acesso em: 13 Fev.2023.

SILVA, Glebson Moura. **Metodologias ativas de ensino na graduação em Enfermagem:** reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SOBRAL, F.R.; CAMPOS, C. J. G**.** Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc. Enferm.** USP, V. 46, n. 1, p. 1183-92, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth et. al. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enferm.** 2013;66(esp):102-10.

Sobre os Autores

Simoni Engler
Mestra em Educação (URI/FW). Enfermeira, Coordenadora do Pronto Socorro da Associação Hospitalar Beneficente Santo Antônio, Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: simoniengler@globo.com.

Martin Kuhn
Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó e da Secretaria Estadual de Educação do RS. E-mail: martk@outlook.com.br.

Claudionei Vicente Cassol
Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW) e CEEDO (Cerro Grande-RS). E-mail: cassol@uri.edu.br.

SEÇÃO II

PRÁTICAS EDUCATIVAS:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELO OLHAR DOS EDUCADORES: AVANÇAMOS?

Graciela Deise Metz
Silvia Regina Canan

CAMINHOS TRAÇADOS

O texto ora proposto busca discutir, pelo viés das políticas públicas, a educação inclusiva. Nesse particular, o fazemos por entender que elas são processuais e que a educação inclusiva não é um caminho simples nem fácil, mas tem reconhecida sua importância uma vez que desempenha papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos envolvidos, através de suas vivências, tendo implicação direta em sua formação.

Ao incluir estudantes com deficiências ou transtornos nas escolas de ensino regular, fomenta-se a hipótese de estar promovendo momentos de interação, com trocas de experiências significativas, que estimulam as potencialidades de cada ser promovendo um processo educacional voltado à inclusão.

O tema da pesquisa, que estrutura essa escrita, foi desenvolvido no programa de pós-graduação *Scrito Sensu* em Educação da URI/FW e, surgiu das inquietações sobre como a efetivação de uma educação inclusiva acontece nos espaços escolares. O desenrolar da proposta contou com dados levantados no decorrer do ano de 2019, no entanto, esse texto já irá pontuar, no delongar da escrita, menções, também, aos avanços e/ou retrocessos evidenciados desde então, com dados mais atualizados.

A pesquisa teve enfoque qualitativo, sendo pesquisa documental e bibliográfica. A coleta e produção de dados deu-se por meio de entrevistas, com questões semiestruturadas, validadas junto ao Comitê de Ética, pelas quais nos centramos em buscar respostas que atentassem ao objetivo principal da pesquisa: "Investigar se as ações e estratégias de inclusão implementadas, pelos professores de Educação Especial do município de Maravilha- SC, incluem o definido pelas políticas públicas de educação inclusiva nacional". Nesse feito, o objetivo foi estimular reflexões acerca das políticas públicas que normatizam a Educação Especial e as práticas adotadas nas escolas, a partir do que pleiteamos compreender como os educadores articulam as normativas legais com o fazer diário.

Ao concretizarmos as entrevistas, obtivemos informações que serviram de aporte para analisarmos a compreensão que os educadores detêm em relação ao tema em questão.

A pesquisa foi realizada com seis[5] docentes da Educação Especial, selecionados por meio de um sorteio[6], atuantes nas três escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha[7]- SC. Destacamos que, o trabalho investigativo iniciou após autorização da Secretaria Municipal de Ensino seguindo todos os princípios éticos. Pontuamos que, a identificação dos participantes da pesquisa foi feita com nomes fictícios, garantindo, assim, o anonimato e a confidencialidade das informações trazidas.

Na primeira parte, apresentamos a compreensão que as educadoras têm em relação à educação inclusiva. Na sequência trazemos questões relacionadas a formação profissional dos educadores e que implicam diretamente em uma educação com mais qualidade e para todos. Concluímos o texto discorrendo sobre a avaliação em relação as políticas públicas e a efetivação, dentro do prisma da inclusão, em que destacamos a importância da formação, como um dos atributos para a concretização do processo.

UMA ESCOLA QUE INCLUI: UTOPIA OU REALIDADE?

Na busca por responder à questão colocada nesse subtítulo, não podemos desconsiderar que a década de 1990 marca significativamente as tentativas de implementação de escolas com conceito de inclusivas. A partir da Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990 e da Declaração de Salamanca, de 1994 vemos mudanças ocorrendo nesse sentido.

Desde que a existência do ideal de implementar escolas que incluem surgiu, Sassaki (2011) tem afirmado: "tenho testemunhado ou tomado conhecimento de experiências bem-sucedidas, parcialmente exitosas e totalmente fracassadas". Reflexões sobre o fracasso parcial ou total da implementação de uma educação de caráter inclusivo nos levam a crer que, há uma relação direta com os valores pessoais e com as políticas públicas, as quais regulamentam a formação profissional, que por não darem muita ênfase a essa modalidade de ensino, acabam por não sensibilizar e preparar o suficiente os educadores, a ponto de provocar mudanças no

[5] Esse número corresponde à 25% dos profissionais dessa modalidade de ensino da Rede Municipal de Ensino do município em questão.
[6] Para a realização do sorteio, separamos os profissionais em habilitados e não-habilitados. Optamos por essa modalidade de escolha para garantir a seriedade da pesquisa. Para a realização do sorteio, incluímos todos os profissionais de educação.
[7] A escolha pelo município em questão se deu pelo fato de ser município sede da microrregião de abrangência da AMERIOS, no oeste do Estado de Santa Catarina, e por apresentar a implementação de segmentos das políticas públicas inclusiva em sua rede de ensino.

modo de pensar e agir. Outro fator que pode contribuir com esse fracasso é o, ainda insuficiente, investimento do poder público em ações que culminam com a inclusão.

Sob essa perspectiva, a pesquisa[8] trouxe contribuições importantes para o entendimento da concepção de educação inclusiva, a partir do que manifestaram os docentes participantes do estudo. Em pontos diversos das entrevistas, foram destacados elementos que justificam as dificuldades que os profissionais encontram, no espaço escolar, para a efetivação da inclusão, demonstrando que acreditam que há falhas na eficácia da implantação das políticas públicas inclusivas. De outra parte, também trouxeram dificuldades para conceituar densamente o termo inclusão, o que acreditamos ter relevância direta na perspectiva de pensar estratégias que possam ajudá-los a ser protagonistas do processo, visto que a falta de clareza sobre o tema ou o conceito, pode contribuir nas barreiras caracterizadas, como atitudinais.

Destacam as entrevistadas, em suas falas, que muitas barreiras são encontradas na promoção da inclusão, como por exemplo, quando a professora Jasmine traz que: "A educação inclusiva, a meu ver, ela inclui, excluindo. Muita coisa ainda falta. Para mim, educação inclusiva, não é só isso que hoje nós temos", assim como a professora Branca, quando cita: "Penso que a Educação Especial já evoluiu bastante, mas ainda precisa continuar a evoluir. Pois algumas deficiências ainda não são inclusas". Essas ideias vêm ao encontro do contexto social apresentado no momento da pesquisa, em que se mobilizava, através das políticas públicas do momento, um desmonte de conquistas que contribuem no avanço da Educação Especial, voltando a ideias já superadas de segregação no contexto histórico.

Embora seja compreensível esse conjunto de dificuldades, tanto dos educadores, quanto da não efetividade das políticas, a situação não é aceitável! Os paradigmas defendidos, em cada época histórica, chegam à escola com muitas marcas do meio social e do contexto político que representam, reproduzindo assim, o que é determinado pelo sistema. Nesse viés, o capital se consolida, cada vez mais, como uma política dominante, tendo por consequência uma sociedade com ações preconceituosas e excludentes. É necessário que, o meio educacional possa ser fortalecido, com formação continuada e qualificada, sendo repensado, reformulado e transformado, para poder assumir um caráter mais humano e justo.

Nesse prisma, Mantoan pontua que:

> A inclusão escolar não está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas questão pautadas no mérito do individual e na

[8] Ao nos referirmos à pesquisa e entrevistas, falamos dos dados coletados para a Dissertação de Mestrado.

> igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras (Mantoan, 2006, p.16).

São inúmeras as políticas públicas que conclamam *uma educação para todos*, o que requer que a consciência e aceitação do sujeito com uma deficiência ou transtorno seja prerrogativa normatizada na escola e na sociedade e jamais seja confundida com um impedimento para o aprender. É essencial à sensibilização de que todos aprendem, considerado seu tempo e capacidade. Os vários movimentos mundiais que otimizam que a escola de ensino regular se torne inclusiva precisam ser efetivados, tanto por ações adotadas diretamente em sala de aula, como pelas que competem aos órgãos gestores educacionais.

O marco legal do sentindo da inclusão a nível mundial foi promulgado pela Declaração de Salamanca ao recomendar que:

> As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiências em ambientes integrados. Elas devem garantir que educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento do currículo e da organização escolar. (Unesco, 1994, p. 02)

No Brasil, fica amparada, especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mas pontuamos que temos a nível nacional um número considerável de leis, decretos e normativas que regulamentam essa modalidade de ensino, bem como, ações no contexto social. São determinações que trazem desafios à escola, que nem sempre se mostra preparada para atender os educandos incluídos, visto que além de frequentarem o espaço escolar, a aprendizagem deve ser significativa e ter relevância acadêmica e social.

Salientamos que a implementação de estratégias que facilitam a permanência e aprendizagem, preferencialmente, na escola de ensino regular é imprescindível para a efetivação de uma proposta educativa inclusiva, na perspectiva do que destaca Gil:

> A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados. (Gil, 2005, p.16)

Seguindo essa lógica, e como já enaltecido, é determinante o entendimento de que todos aprendem de acordo com suas perspectivas cognitivas e que a individualidade deve ser respeitada e valorizada. Dessa forma, as dinâmicas utilizadas nos momentos de ensino, devem

focar na capacidade de aprendizagem de cada estudante envolvido no processo. Sempre que o educador, por intermédio de suas estratégias pedagógicas, conseguir priorizar as aptidões de cada um, o ato de aprender será facilitado e otimizado.

Não temos dúvidas de que existem barreiras que dificultam a escolarização e até mesmo a vida em sociedade dos indivíduos com deficiência. Ao mesmo tempo que a normatização e as regras para amenizar as diferenças crescem, são criados estigmas de que determinados grupos não pertencem as normas comuns de convívio em sociedade, o que fere a legislação brasileira, como podemos compreender, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que esclarece quanto as barreiras:

> [..] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...]. (Brasil, 2015, s/p).

Os obstáculos citados são alguns dos impeditivos dos avanços da inclusão. Compreendemos que para a inclusão acontecer, é preciso minimizar ou até mesmo eliminar essas barreiras, com reconhecimento das diferenças e respeito à dignidade do ser humano, como também corroboram as profissionais entrevistadas em nossa pesquisa, como podemos aferir:

> Por enquanto temos muitas barreiras ainda, mas vemos grandes avanços também. Porque uma vez, eram todos colocados na APAE[9] e lá ficavam. (Professora Tiana).

> Penso que a Educação Especial já evoluiu bastante, mas ainda precisa continuar a evoluir. (Professora Branca).

As falas trazidas são reveladoras de que, apesar de termos muitas barreiras, não se pode negar que, no processo de inclusão, ocorreram avanços. Em seus discursos, as educadoras destacam o fato de os educandos com deficiência ou transtorno poderem frequentar a escola de ensino regular e não apenas as escolas especiais, como um progresso importante para o processo inclusivo, uma vez que os alunos não ficam segregados a um único espaço. Embora os avanços já estejam acontecendo, o olhar das profissionais é de crítica, elas pontuam, também, que mudanças precisam acontecer, entre as quais, fazem alusão especial aos aspectos relacionados a formação de professores no Brasil.

[9] Nomenclatura utilizada com referência as Escolas da Rede Municipal.

Sob o viés da formação dos educadores buscamos evidências para a pergunta que nos acompanha: Uma escola inclusiva é utopia ou realidade? Parte dessa questão já está respondida nos avanços já mencionados, então ela pode ser considerada realidade, mas, como ainda não se efetiva completamente, entendemos apenas frequentar a escola de ensino regular não basta, e esse fato, por si só não dará conta de fazer o processo acontecer em plenitude, dessa forma, a formação docente, pode ser mais uma importante alternativa, como nos ajuda a compreender Mizukami (2008, p. 215), que enaltece a "necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças". Assim, entendemos, que a formação profissional é o caminho para a mudança e a constância dessa ação, com qualidade e engajamento é instrumento sensibilizador e modificador, embora incluir, ainda enseja a quebra de pré-conceitos tão fortemente estabelecidos, visa romper as ideias que envolvem o capacitismo, ou seja, a premissa de que pessoas com deficiências são impossibilitadas e incapacitadas. Toda e qualquer forma de discriminação deve ser repensada, compreendendo que pessoas com deficiências têm suas potencialidades.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E INCLUSÃO: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Preparar professores para desafios cada vez mais complexos é, sem dúvidas, um dos grandes propósitos que deve ser perseguido em prol da educação de qualidade e que inclui. Nesse particular, é certo que a formação dos docentes opera com extrema importância na consolidação da educação inclusiva. Ribas corrobora com nossa ideia quando nos traz que os:

> Professores que não tem o devido preparo não sabem avaliar características diferenciadas em alunos diferenciados. Aprendem e transmitem os conteúdos de suas disciplinas como se tivesse na sala de aula uma coletividade uniforme de alunos idênticos (Ribas,2007, p. 95)

Em concordância com Ribas (2007), podemos inferir que a formação acadêmica do educador tem influência direta na eficiência do processo inclusivo e representa um diferencial significativo, uma vez que são as ações pedagógicas que farão ou não com que esse processo seja concretizado.

Desde o ano de 1994, pela portaria 1.793 de 16 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), foi recomendada em seu Art. 1º: "a inclusão da disciplina 'Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais',

prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas". A intenção dessa regulamentação foi de inserir na formação dos educadores preceitos da Educação Especial. Por ser uma recomendação, sem cunho obrigatório, a implementação de disciplinas relacionadas a essa modalidade de ensino, nos currículos de formação de professores vem se efetivando de modo gradativo, ainda assim, essa normatização e a consequente inserção do tema no processo formativo, já vem mostrando impactos positivos na ação efetiva daqueles que a possuem, como podemos compreender a partir da manifestação da professora Tiana, quando pontua que "os professores com as melhores estratégias de inclusão são os que possuem uma formação mais recente".

Na mesma perspectiva, a professora Bela, ao trazer em sua fala que: "educação inclusiva, é você estar bem-preparada", faz alusão ao processo de formação. O educador, é o profissional que pode fomentar ações que incluem. Por suas atitudes, conhecimentos e práticas qualificadas, com isso, aos poucos, contribui para disseminar valores que sensibilizam para as diferenças. A importância da formação é corroborada por Barretta que esclarece:

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado e aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular. (Barretta, 2013, p. 67)

Como já destacamos, apenas garantir a presença do aluno com deficiência na sala de aula da escola regular não é o suficiente. É preciso implementar estratégias que minimizem e/ou eliminem as barreiras existentes, permitindo que sejam respeitados como cidadãos de direitos e de vida. Esse mesmo sentimento é compartilhado pela professora Branca que afirma:

> [..] precisa continuar a evoluir. Pois algumas deficiências ainda não são inclusas. Certamente na educação, algumas pessoas não têm a visão de como a educação especial é de fato. A gente tem uma visão, dá um sentido diferente para esse campo da educação que os demais profissionais. (Professora Branca).

Seguindo esse prisma, consideramos que a educação que visa seguir um patamar inclusivo requer ser constantemente transformada. Mantoan *apud* Orrú (2017, p. 09), colabora quando destaca que: "para entender o *que é* e *como* incluir temos de nos desfazer do que nos fez excluir, sem ou com a intenção de fazê-lo". Assim, romper com padrões e estereótipos

pré-estabelecidos, requer uma autoanálise da atuação profissional dos educadores, sobre as condutas adotadas e os pré-conceitos estabelecidos. O agir inclusivo perpassa, muitas vezes, por mudanças de atitudes e autotransformação.

Nesse ínterim, consideramos que atitudes atentas ao diferente, com oportunidades e estratégias que consolidam a aprendizagem de novos conhecimentos a todos os educandos são ações que colaboram para implementar a inclusão na escola.

Levando em consideração a importância da figura do educador nesse processo e diante do exposto pelas docentes participantes da pesquisa, pontuamos que elas apresentam dificuldade em atribuir uma concepção à educação inclusiva, mas têm conhecimentos relacionados aos aspectos que compõe essa modalidade de ensino e quais as ações que precisam ser concretizadas para que a inclusão se torne uma realidade cada vez mais concreta e presente. É com base nessas assertivas que acreditamos que a lacuna conceitual, tem como uma de suas explicações as fragilidades na formação de professores no Brasil.

Enaltecemos a necessidade de que sejam promovidos momentos de formação para que os educadores possam se apropriar de conteúdos, conceitos e conhecimentos mais específicos relacionados ao campo educacional, e aqui destacamos à educação sob o olhar da inclusão. Se o sistema permite que o professor saia de sua formação inicial sem a apropriação densa dos conceitos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho com excelência, uma das alternativas seria a promoção de uma formação em serviço da alta qualidade. Essa formação teria o propósito de contribuir, por meio de estudos reflexivos, para melhorar o processo inclusivo e a educação de modo amplo.

Na condição de profissional responsável por pensar e organizar o espaço da sala de aula, o educador necessita estar em constante atualização de seus conhecimentos, para então, com maestria direcionar suas ações, no caso específico da educação especial, contemplando a diversidade de oportunidades, em que todos os educandos possam vivenciar ações e estratégias que contribuam com sua aprendizagem.

Essas questões, implicam em outras tão importantes, quanto o processo formativo, porque estão nele atravessadas. Nos referimos ao domínio do conhecimento sobre as políticas públicas da área. Entendemos ser determinante para a qualidade educacional e a implementação de preceitos inclusivos, conhecimentos inerentes as políticas públicas educacionais, muitas vezes desconhecidas pelos educadores.

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: O QUE É PRECISO PARA EFETIVÁ-LAS?

Por ser um tema de relevância social e acadêmica, visto que a discussão e as reflexões sobre políticas públicas inclusivas têm pautado muitos eventos e pesquisas, buscamos compreender quais são as concepções sobre políticas que as educadoras entrevistadas têm, como percebem e como avaliam a efetivação desse processo de implementação das políticas e das normativas que fundamentam e embasam a Educação Especial.

Sobre essa questão, foi possível apreender que a maioria das participantes da pesquisa acreditam não ocorrer a efetivação das políticas públicas, como mostram os depoimentos:

> Está escrito no papel, mas nem sempre acontece, falta colocar em ação. Eu acredito que muitas vezes, nós professores, não temos subsídios e orientações necessárias do que fazer em cada etapa. (Professora Aurora).
>
> As leis existem, mas não colocam elas em prática. Sabe, teríamos que ter uma pessoa que buscasse isso. (Professora Jasmine).

Nessas falas está traduzido um sentimento de impotência, de desconhecimento que gera práticas construídas, por vezes, de forma intuitiva, sem a necessária compreensão do processo. Se as políticas públicas educacionais são programas e ações desenvolvidas pelos entes públicos para garantir o acesso e a qualidade da educação para todos, uma proposta de viés inclusivo perpassa pela reestruturação da dinâmica escolar, em que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser repensando e transformado para atender a todos os seus educandos, indiferente de suas particularidades. É a implementação dessas ações que garantirá uma educação mais inclusiva. E o não conhecimento, por vez, determina uma escola que apenas reproduz ações de uma sociedade excludente.

Incluir estudantes com deficiência perpassa pela aceitação do diferente, pela concepção de que cada ser é único, podendo ou não ter limitações que comprometem sua aprendizagem escolar, mas também pela efetivação das propostas implementadas pelos órgãos públicos, uma vez que as políticas públicas, em sua maioria, são pensadas pelo bem da coletividade, para a garantia de determinados direitos.

Uma das políticas implementadas pelo MEC, com o objetivo de promover educação de qualidade para todos foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Em nível estadual, Santa Catarina traz essas garantias pela Política de Educação Especial (Santa Catarina, 2018). O município de Maravilha/SC segue as determinações estabelecidas a nível federal e estadual, em sua proposta de educação inclusiva,

com a disposição do Sistema Municipal de Ensino, no ano de 2015 e mais recentemente em 2023, com a construção do Currículo Municipal da Educação.

Assim, é possível afirmarmos que existem normativas que estabelecem uma educação de qualidade para todos, porém as falas expressas pelas entrevistadas, nos permite ver que falta, por parte dos profissionais da educação, apreciar em profundidade a legislação para que possam contribuir mais no processo de concretização dessas políticas. Acreditamos, no momento, que se as determinações legais forem mais conhecidas, a cobrança, de parte dos educadores, para a implementação será maior e em consequência a efetivação poderá ser melhorada e isso, implica, entre outras coisas, em formação continuada. Orrú nos ajuda a compreender:

> As políticas afirmativas para a educação brasileira postulam um acervo de leis e decretos de ordem nacional e internacional que versam sobre o direito de todos à educação. Constituem-se de instrumentos universais que norteiam o plano nacional de educação na perspectiva inclusiva. Contudo, mesmo existindo as leis, coexistem as brechas aniquiladoras da probidade, bem como as fendas para descender à jurisprudência. (Orrú, 2017, p.49)

A inclusão ainda é um tema cercado de incertezas em relação as melhores ações a serem adotadas, mas é fato que cabe ao Estado a oferta do ensino nas escolas regulares para os sujeitos com alguma deficiência e/ou transtorno.

Se considerarmos a fala da autora, entenderemos que a legislação é pensada de forma a promover a garantia do direito de educação para todos, mas que justamente por existirem brechas, ainda vemos muitas leis não se aplicando em todos os seus pontos.

Na perspectiva de melhor entendimento das questões envolvidas no tema da inclusão, as lacunas também são sentidas pelas educadoras entrevistadas. Ao se manifestarem, expressam que sentem que ocorrem falhas no processo e que essas começam já na formação inicial dos professores e prosseguem com a formação continuada. Cabe destacar que as docentes têm claro que a formação continuada não contempla todos os educadores e que essa é uma das razões que compromete a eficácia e a qualidade do processo de inclusão, pois geralmente são agraciados por esses momentos os professores de educação especial, não abrangendo todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

Essas constatações nos permitem inferir, que mesmo existindo uma determinação para a inserção nos cursos de formação de professores, disciplinas que tratem sobre a Educação Especial, ainda é insuficiente para a formação profissional, como expressam as educadoras: “Há muita falha na educação. No meu entender há muita falha, começando já na graduação”

(Professora Bela). Ou ainda: "[..] às vezes os professores não têm muita noção, os professores titulares que eu falo, do que é Educação Especial" (Professora Tiana).

A insuficiência de conhecimento das políticas, faz aparecer outra importante questão, já brevemente mencionada que é a formação continuada. Nas representações das entrevistadas, percebemos a importância que atribuem a esse requisito. Suas manifestações denotam isso, como podemos conferir nos depoimentos das entrevistas, ao serem indagadas sobre os aspectos imprescindíveis das políticas públicas consideram importantes e deveriam ser contemplados. A questão da formação recebeu especial destaque:

> Como professora trabalhando na Educação Especial, precisamos de políticas mais voltadas para formações. E acredito que as formações têm que ser mais práticas. (Professora Aurora).
>
> Formação para os professores de educação especial. Específico para nós. Como trabalhar com o professor titular, como adaptar conteúdo. (Professora Jasmine).

Essas afirmações também são defendidas por Barretta (2013, p. 99) que contribui com o estudo, afirmando:

> [..] é preciso investir muito na formação dos professores para que possam atuar de forma mais segura e coerente com os alunos que apresentam deficiência. De outro lado, endossamos continuar articulando diálogos futuros e promissores na tentativa de ampliar a comunicação entre gestores e professores, escola e família, ressignificar a ação docente e dinamizar novas iniciativas no espaço educacional para uma satisfatória efetivação das políticas de educação especial numa iniciativa inclusiva.

No viés também abordado pela autora, corroboramos que as políticas de formação de professores são um dos meios para que o processo de inclusão seja melhorado. É no espaço da sala de aula que ocorrem ou não as grandes transformações, onde se desenvolve com mais afinco a convivência e a solidariedade, assim como, a aceitação das diferenças. Então, acreditamos que investir em políticas que fomentem uma formação de qualidade pode, sim, contribuir nesse processo. Consideramos que formar bons professores é a mola propulsora de uma educação de qualidade, e nesse particular poderíamos questionar os cursos de graduação em educação especial, que nem sempre possibilitam as discussões necessárias para atender um público com demandas tão específicas.

Pensar o processo de inclusão, requer refletir sobre como acontece a formação profissional dos educadores que trabalham com alunos incluídos nas escolas de ensino regular, por contribuírem diretamente com a formação acadêmica desses sujeitos. Assim,

temos ciência, que profissionais com formação inadequada tem sua prática comprometida, uma vez que, para incluir é necessário conhecimento sobre o processo e sensibilidade para tal.

A inclusão estabelece que novos paradigmas sejam impostos pela escola, em que cada sujeito seja olhado em sua individualidade e o planejamento pedagógico pautado em estratégias diferenciadas, que atentam para as particularidades e considerem a coletividade.

Analisando as ações em relação à Educação Especial na Rede Municipal de Ensino do município de Maravilha/SC, buscamos junto às entrevistadas a percepção em relação aos procedimentos de implementação junto a Rede Municipal da inclusão escolar. Nesse particular, afirmaram enfaticamente, que o município se destaca na região pela conduta que concerne à essa modalidade de ensino.

Sob esse viés, abordaram, ainda, que a legislação municipal vem ao encontro com o que está assegurado pelas políticas públicas inclusivas. Citaram, como conquista importante da categoria, a implementação de horas-atividade, momentos que entendem imprescindível tanto para o planejamento pedagógico, como para a confecção de materiais. Conforme a professora Branca: "no município temos aulas de hora-atividade[10], onde posso fazer jogos e atividades diferenciadas para trabalhar com os alunos inclusos".

A hora-atividade é uma importante e significativa conquista, por ser um período, em horário de trabalho, disponibilizado aos educadores, que permite a organização e a estruturação do trabalho a ser desenvolvido posteriormente em sala de aula, sendo também o momento que proporciona a troca com outros profissionais da escola.

Em que pese reconhecerem os avanços, as educadoras reforçam que há falta de acompanhamento dos planejamentos por parte de uma coordenação específica para a modalidade da Educação Especial. O coordenador pedagógico exerce a função de auxiliar e acompanhar os educadores em seus planejamentos, bem como de mediar a interação entre escola e família.

> Acredito que ainda precisa ter um acompanhamento do que o professor faz. Precisa ter um coordenador de educação especial para fazer um acompanhamento. Acho que precisa de um acompanhamento maior dentro da equipe. Temos a psicóloga, fonoaudióloga e você que é a psicopedagoga, para quem mais perguntamos assuntos voltados para a educação especial. Que bom que tem a equipe multidisciplinar, mas deveria ter alguém que acompanhasse mais a educação especial. Porque essa parte do planejamento não é diretamente com vocês. (Professora Aurora).

[10] Pela Lei 11.738/2008 se estabelece a composição da jornada de trabalho, onde se estabelece que da carga horária, 2/3 limita-se as atividades diretas com os alunos, em sala de aula e 1/3 para atividades extraclasse, reservadas para planejamento, organização, avaliação e formação (Brasil, 2008).

> Eu sinto falta de uma coordenadora, que venha para as escolas, que nos apoie em algumas situações. (Professora Jasmine).

Os depoimentos, igualmente, nos permitem concluir que ainda pode ser melhorada a estrutura de apoio aos educadores que trabalham com alunos incluídos, já que em suas manifestações, deixam evidente a importância do coordenador na condição daquele que acompanha e apoia o processo.

Do mesmo modo, reconhecem, como imprescindível, também, o trabalho prestado pelas profissionais que compõem a Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação do município em questão.

> Eu costumo falar para minhas professoras de faculdade, que na região é o único município que tem uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga e uma psicóloga que nos auxiliam e trabalham junto conosco. O município tem essas pessoas que podem contribuir com os professores e também com a Rede em geral. (Professora Cindy).

Pudemos constatar pela pesquisa e pelo envolvimento profissional nessa área que as ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar, composta por fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga, contribuem de maneira significativa no processo de inclusão, não somente dos alunos com alguma deficiência.

O trabalho da equipe multidisciplinar também é reconhecido por Stürmer (2019, p. 13) ao analisar a Equipe Multidisciplinar da Rede Municipal de Educação de Maravilha/SC:

> Nossa função, enquanto equipe, é dar suporte à Educação Básica da rede municipal de ensino, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliando na avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como no auxílio aos professores em suas práticas docentes, e mediando a relação entre a família e a escola.

O trabalho da equipe é desenvolvido em consonância com os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a coordenação da Educação Especial fica a cargo desses profissionais.

Assim sendo, tomando por base as manifestações das entrevistadas, podemos depreender que o município em estudo, mesmo que ainda deva avançar em algumas questões, busca efetivar as políticas públicas inclusivas. No momento, a maior ênfase dada à área, fica por conta da contratação de professores de Educação Especial, sempre que um aluno

apresentar um laudo[11] que lhe garante esse direito, fato que em nosso entendimento, é um grande avanço, faz bastante diferença e pode ser considerado relevante e imprescindível no processo de implementação da Educação Inclusiva.

O desenvolvimento da pesquisa nos autoriza a fazer uma leitura dos fatores mencionados, nos permitindo compreender, de modo mais aprofundado, os resultados derivados das entrevistas. Através deles, foi possível observar, pelas respostas, que a maior parte das profissionais não conhecem em densidade as determinações legais que cercam o campo educacional, limitando-se a avaliar suas fragilidades teóricas a questões relacionadas a falhas nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, ainda também manifestem sua consciência de que a formação inicial não ensina tudo, que ela é parte do processo formativo, o qual deverá ser continuado ao longo da vida.

CONCLUINDO...

É considerável o número de normativas que legislam pela causa da educação com qualidade e para todos. Por contribuir no processo de desenvolvimentos dos sujeitos oferecendo garantias legais a serem disponibilizadas sem distinção de condições. Dessa forma, é extensivo ao processo educacional**,** a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, uma educação com possibilidade de transformação de vida dos sujeitos que já são marcados pela sua condição de deficiência, em um contexto amplamente excludente.

Por ser um processo em movimento evolutivo, perpassa pela conscientização e aceitação, requerendo planejamento, responsabilidade e comprometimento. Entender que a diversidade faz parte do mundo, que as pessoas não são iguais, torna menos complexo o processo inclusivo e garante um pouco mais de dignidade aos envolvidos.

Para viabilizar uma educação de viés inclusivo, a escola precisa ser ressignificada e transformada desde sua estrutura física até as ações desprendidas em benefício de todos os educandos, com a responsabilidade de desenvolver as potencialidades de todos. Promover oportunidades de aprendizagens para todos, enseja em uma escola com novas perspectivas e desafios, nos quais suas ações são planejadas considerando as especificidades de cada ser.

Dessa forma, nosso objeto de estudo deu destaque ao objetivo principal que foi: investigar se ocorrem ações e como são as estratégias de incluir por parte dos professores de

[11] Para garantir a contratação do professor de Educação Especial é seguido o que se encontra determinado pela Resolução CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016 (Santa Catarina, 2016).

Educação Especial. Assim, sistematizamos e analisamos dados provenientes de estudos bibliográficos e entrevistas realizadas com educadoras que compõe o quadro de profissionais do magistério municipal, da Rede Municipal de Maravilha/SC.

Frente ao discorrido, podemos assegurar que a promoção de uma educação de qualidade para todos, perpassa pela operacionalização da equidade. É inconcebível práticas inclusivas com padronização das ações e atividades. O ato inclusivo requer que sejam pensadas e aplicadas estratégias diferenciadas que atendam às necessidades específicas dos sujeitos, mas que atendam um currículo comum para todos.

Em relação as políticas públicas que regulamentam a educação inclusiva, percebemos que, muitas melhorias ocorreram, mas ainda caminhamos a passos lentos rumo a uma efetivação exitosa de ações inclusivas em todos os espaços da sociedade, entre eles, a escola. Compreendemos que, as determinações precisam ser mais específicas, sem lacunas que impeçam a inclusão de ser concretizada em plenitude. A falta de especificidades e obrigatoriedade faz com que, em muitos casos, o processo de implementação de uma política que poderia em muito contribuir na evolução da qualidade educacional e de vida dos indivíduos com deficiência seja postergado.

Destacamos que o município de Maravilha/SC, em sua trajetória de tornar o Sistema Municipal de Educação inclusivo busca implementar as inúmeras políticas que regulamentam a Educação Especial a nível de país e estado, mas o foco tem ficado mais direcionado a disponibilização do trabalho do professor de Educação Especial. Dessa forma, encontramos lacunas, principalmente relacionadas a formação continuada desses profissionais. Constatamos, que as escolas, aos poucos, estão se adaptando as normas de acessibilidades, principalmente na parte arquitetônica e de transporte escolar.

Dessa forma, ao reportar-se à inclusão, o princípio deve estar pautado nas particularidades dos indivíduos. Entendemos que a formação profissional, tem ligação com o ato de incluir, visto que é o professor, o profissional responsável por pensar o trabalho pedagógico em concretude, com estratégias e metodologias que correspondam às necessidades dos educandos.

Observamos que, as profissionais participantes da pesquisa apresentam percepção em relação a importância que a formação tem no processo de inclusão. Essa referência faz-se em detrimento da graduação específica na área, como também nas formações continuadas em serviço. Pontuam que as políticas públicas citam a formação como um dos direitos dos educadores e, por conseguinte dos educandos, mas não são efetivadas. Pleiteiam formações

continuadas específicas na área e salientam, esse, como sendo um dos maiores problemas encontrados no desenvolver de suas atividades.

Posto isto, também entendemos que a formação, traz possibilidades de estudos e aprendizagens que enfatizem a significação do que é educação inclusiva, para que os profissionais envolvidos no processo venham a ter mais clareza sobre essa modalidade de ensino e, por fim, o estudo nos levou a perceber os avanços já existentes em relação à educação inclusiva, como também, deixou claro os movimentos que ainda precisam ser feitos para que mais avanços possam ocorrer.

REFERÊNCIAS

BARRETTA, Emanuele Moura. **Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva**: avanços e impasses na implementação em Escolas Públicas do Município de Frederico Westphalen/RS. 2013, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.738, de 11 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília/DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Elaborado pelo GT nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília/DF, 1994. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal**: tudo a ver. Bengala Legal, Out. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil#301>. Acesso em: 26 nov. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos**.** São Paulo: Summus, 2006.

MARAVILHA. **Currículo da educação básica do sistema municipal de ensino de Maravilha**, Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.

MARAVILHA, **Dispõe sobre o sistema municipal de ensino de Maravilha-SC e dá outras providências**. Lei nº 3840, de 13 de abril de 2015. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/sc/m/maravilha/lei-ordinaria/2015/384/3840/leiordinaria-n-3840-2015-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-de-maravilhasc-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 de maio de 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair Mendes. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

ORRÚ, Silvia Ester. **O reinventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Santa Catarina, 2016. Disponível em:<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/resolucoes-13>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis/SC, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação inclusiva**: barreiras e soluções. Diversa: Educação Inclusiva na prática, dez. 2011. Disponível em:<https://www.diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-barreiras-e-solucoes/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

Sobre as Autoras

Graciela Deise Metz
Mestra em Educação (URI/FW). Psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino do Município de Maravilha SC. E-mail: gracimetz100@hotmail.com.br

Silvia Regina Canan
Doutora em Educação (Unisinos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: silvia@uri.edu.br

CAMINHOS INCLUSIVOS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

Cléia Cristina da Silva
Laísa Veroneze Bisol

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil, de forma geral, não tem a cultura da inclusão bem definida, e isso parece estar relacionado à falta de conhecimento acerca do assunto. Então, no seio dos debates da filosofia da educação, a temática da educação inclusiva já não pode ficar ausente, pois, diante da complexidade e das inúmeras variáveis envolvidas na temática, poucos são os consensos (Strieder; Nogaro, 2016). Percebemos, nessa perspectiva, que pessoas com qualquer tipo de deficiência ou transtorno muitas vezes são excluídas e ignoradas do convívio social, vistas em muitas situações como incapazes, perspectiva que deve ser suprimida, dados os prejuízos que ela pode acarretar no cenário familiar e educacional.

Strieder e Nogaro (2016) afirmam que ações inclusivas requerem, além de visões e representações diferentes, a quebra de paradigmas existentes e a superação de preconceitos como "incapazes", "inaptos", "atrasados", que destoam do padrão aceito. Ações inclusivas terão melhores chances de efetivação a partir de uma profunda mudança da mentalidade, de cada indivíduo e de todos, de forma coletiva. Dessa forma, essa situação é, de fato, fruto do desconhecimento, o que acaba impedindo e retardando o processo de quebra de paradigma para o desenvolvimento desses estudantes (Morin, 2005). A minimização do problema existe, e envolve a escola.

Nesse contexto, a partir de uma abordagem de natureza bibliográfica, desenvolvemos, neste capítulo, reflexões a respeito da educação inclusiva, especialmente no que concerne às concepções, princípios e objetivos, segundo as leis que regem essa modalidade de ensino. A seguir, elencamos quais os principais tipos de transtornos e a importância da sua observação diária com os estudantes. Discutimos, por fim, a educação inclusiva com relação à área da linguagem, uma vez que a comunicação eficaz com os estudantes com TAs é fator primordial para a sua formação.

DIFERENCIANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciamos a reflexão esclarecendo que a diferença entre educação especial e educação inclusiva, reside na forma como são abordadas as necessidades educacionais de estudantes com deficiências ou habilidades diferentes. A educação especial é um campo que se concentra em atender às necessidades de alunos com deficiências. Tradicionalmente, os alunos com deficiências eram segregados em escolas ou classes separadas, onde recebiam um currículo adaptado às suas necessidades específicas. Essa abordagem visava oferecer um ambiente e recursos mais adequados para esses estudantes.

A educação especial, geralmente, envolve a avaliação individual dos alunos para determinar suas necessidades educacionais especiais. Com base nessa avaliação, um plano educacional individualizado é desenvolvido para fornecer suporte e recursos adequados ao aluno, com o objetivo de superar barreiras e promover o aprendizado. Os alunos da educação especial podem receber serviços como terapia ocupacional, terapia da fala, apoio de assistentes educacionais e adaptações no currículo. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comum ou normais possíveis, na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (Glat, 1989; 1995; Pereira, 1990).

Segundo Lima (2006), a educação inclusiva não deve ser confundida com a especial, embora a contemple. A educação inclusiva é uma abordagem mais ampla que busca garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou habilidades diferentes, tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem e participação. Em um ambiente educacional inclusivo, os alunos com deficiências são incluídos nas turmas regulares, ao lado de seus colegas sem deficiências.

A educação inclusiva também envolve a adaptação do ambiente educacional, do currículo e das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Em vez de separar os alunos com deficiências, procura-se criar um ambiente que seja acessível e acolhedor para todos. Isso, pode incluir modificações no currículo, recursos de apoio, estratégias de ensino diferenciadas e a disponibilidade de serviços de apoio especializados, quando necessário.

A abordagem inclusiva valoriza a diversidade e promove a interação social, o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. Acreditamos que a inclusão beneficie tanto os alunos com deficiências, proporcionando-lhes uma educação de qualidade em um ambiente

inclusivo, quanto os alunos sem deficiências, ao promover o respeito, a empatia e a compreensão das diferenças.

Portanto, enquanto a educação especial concentra-se nas necessidades específicas de alunos com deficiências, a educação inclusiva é uma abordagem mais ampla que busca promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, em um ambiente educacional regular.

Considerando que a educação inclusiva é uma modalidade educacional que visa a integração de todos os estudantes nas salas regulares, o princípio que rege essa modalidade é uma abordagem humanizada, considerando as particularidades de cada estudante como diversidade e desafio e não como um problema sem solução. Desse modo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), alinha-se aos valores das instituições de ensino, a liberdade, tolerância, convivência, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade que deveria:

> (...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desaventajados ou marginalizados. (Brasil, 1996, p. 6).

Ressaltamos que a educação inclusiva, embora faça referências primeiramente às crianças, também engloba os jovens e adultos. Nessa perspectiva, é conveniente conhecer os objetivos propostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) que expõe:

Primeiro – toda pessoa tem direito à educação: independentemente da cor da pele, classe social ou particularidades intelectivas. As instituições de ensino devem atender a todos, com igualdade.

Segundo – toda pessoa aprende: cada estudante é passível de aprendizado e desenvolvimento, desde que seja respeitado suas especificidades e oferecidas condições para isso (metodologias e ferramentas).

Terceiro – o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular: cada estudante tem suas particularidades e seu tempo para aprender. Essa é uma questão que deve ser considerada.

Quarto – o convívio no mesmo ambiente escolar traz benefícios positivos a todos; empatia, respeito às diferenças, compreensão das regras, entre outros. Por fim, o quinto – a educação inclusiva diz respeito a todos; ao contrário do que muitos pensam, a responsabilidade não é somente do docente que está dentro da sala de aula.

Dessa forma, compondo essa modalidade educacional, apresentamos os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que esclarecem que aproximadamente 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Também é salutar e pertinente considerar os dados apresentados na revista *Science*, que revelam que 10% da mesma população é diagnosticada com algum tipo de TAs e diferentes particularidades.

Em relação ao contexto histórico da educação inclusiva, percebemos que as instituições de ensino nem sempre foram espaços para acolher a todos. Então, essa modalidade de educação nasceu nos moldes da segregação em que os estudantes que eram acometidos por algum tipo de deficiência ou transtorno eram vistos como os "anormais" e lhes eram negados o direito à educação regular e o acesso a espaços e atividades educativas; consequentemente, esses estudantes, eram encaminhados para instituições especializadas. Desse modo, eles eram privados, isto é, excluídos dos momentos de troca com os estudantes que não possuíam TAs.

No entanto, esses momentos com todos os estudantes, juntos, desenvolvem no público inclusivo a sensação de pertencimento ao grupo, a capacidade de desenvolvimento intelectual e a superação das adversidades. Nos outros estudantes, o respeito pela diversidade e o apoio para a efetivação do aprendizado. Todavia, um dos maiores problemas referentes ao conceito de inclusão sempre foi, e continua sendo, a falta de conhecimento a respeito do assunto. Foram necessárias muitas conferências, encontros e momentos permeados de intensas reflexões para iniciar a implementação dessa modalidade educacional no Brasil. Essa modalidade inclusiva começou a apresentar evolução e a ganhar espaço a partir das leis de inclusão, estabelecidas no exterior e no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 caracteriza um marco histórico na perspectiva da ideia de inclusão que suscitou momentos de muitas reflexões sobre esse tema no Brasil e pelo mundo afora. Entretanto, não se pode considerar que a inclusão esteja consolidada, porque ela é um processo. Na década de 80, sobretudo, com a Constituição de 1988, desencadeou-se um conjunto de normas e leis que foram se articulando, no sentido de conduzir para a perspectiva inclusiva a educação.

Dentre essas normas e leis podemos destacar: o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (Brasil, 1990); a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (Brasil, 1996); a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008); e LDI (Lei Brasileira de Inclusão) (Brasil, 2015). A partir dessa década, o Brasil começa a caminhar na perspectiva inclusiva. E apenas no decorrer dos anos 2000 é que foi implantada uma política denominada "Educação Inclusiva".

Nesse âmbito, todos esses documentos, de modo geral, têm em comum a proposta que todas as pessoas têm direito à educação. Nessa linha convergente, a educação é referenciada como direito fundamental que teve seu início em 1988 e vem formatando até a atualidade. Então, anunciar o direito à educação não significa anunciar a educação inclusiva, já que a LDB (Brasil, 1996) em seu artigo 4º, inciso III anuncia que o:

> Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1996).

Fizemos esse recorte, porque preferencialmente, não significa obrigatoriamente, o que abre, precedente para espaços segregadores. A segregação impacta diretamente na formação dos estudantes que não possuem TAs, reforçando o preconceito de que o lugar de todos os que são diferentes, não é o mesmo. Nesses moldes, é preciso ressignificar o papel das instituições escolares para toda a comunidade escolar, com formas de convivências, mais solidárias e abertas à diversidade. É a escola que tem de mudar, e não os estudantes, para terem direito a ela (Mantoan, 2003).

Compreendemos a educação inclusiva a partir dos amparos legais que se tem, sendo assim, pensar a educação inclusiva como uma concepção de educação muito mais ampla do que já se viu. Concepção de estar no mundo, na escola, na sociedade com o outro em suas diferenças e singularidades. Positiva, também é a proposta de abordar a educação inclusiva de forma mais ampla, no interior e na constituição da ideia de diferenças e diversidades. A ideia de educação inclusiva é uma concepção que considera e valoriza as diferenças humanas. Nesse cerne da discussão, Mantoan (2003, p. 7, 8) assevera que:

> Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (Mantoan, 2003, p. 7-8).

Diante do exposto, as instituições de ensino, enquanto concepção de currículo, devem ser flexíveis ao considerar e privilegiar as diferenças. Nesse sentido, Mantoan (2003. p. 34) sintetiza que:

> Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado. (Mantoan, 2003, p. 34).

Nesse cenário, visualizamos uma imensa contradição, isto é, uma vocação para a educação inclusiva em curso, porém temos um sistema e uma política curricular que não convergem nessa concepção. Existe uma pretensão a algo que é inviabilizado pelo próprio sistema de ensino.

A ideia de inclusão não está atrelada, somente, ao seguimento das pessoas com deficiência. Ela é muito mais ampla e começa a ganhar força a partir da luta pelos direitos humanos. Esse movimento, criado a partir dos anos 80, sobretudo, coordenado pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), desenvolve um trabalho de suma importância na área educacional e relacionado com o acesso e participação na educação no mundo todo e a educação inclusiva vai pontuando em diferentes contextos. Num país com tantas desigualdades, não é possível pensar em educação inclusiva, se a educação pública não for de qualidade como nas demais instituições. Não é possível negligenciar a grande desigualdade social.

Essa argumentação está vinculada à ideia de que só aprendemos a respeitar as diferenças no convívio com elas. Isso significa oportunizar acesso não somente à escola, mas na construção do conhecimento, ou seja, na participação, no aprendizado e na permanência. Isso exige processos de democratização de acesso ao conhecimento para todos.

Nessa linha de raciocínio, Mantoan (2003, p. 12) revela que: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Diante do exposto, começamos a nos preocupar com a transformação técnico/pedagógica do ambiente escolar de tal forma que este seja de fato, o local de acesso do saber socializado, garantido a todos indiscriminadamente. Notamos que as instituições públicas de ensino não estão negando as demandas. Todavia, a proposta é pensar o ambiente

escolar como um espaço para todos; já que todos os grupos vulneráveis se encontram nesse ambiente.

Nessa perspectiva, Nascimento (2014, p. 13) assegura que:

> Isso só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano.

Desse modo, as políticas educacionais passam por adequações para a promoção dessa igualdade. Assim sendo, a educação inclusiva como política educacional é um conceito recente, implantado no Brasil em meados dos anos 2000. Lima (2006) esclarece que a educação inclusiva e a educação especial, são modalidades distintas, embora a primeira, tenha surgido a partir da segunda. Então, "A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola" (Brasil, 2007, p. 1).

Essa perspectiva exige a mobilização, não somente da comunidade escolar, como de todos da sociedade, para que a proposta de inclusão possa ter suas particularidades reconhecidas perante as leis de inclusão, e respeitadas em todos os ambientes.

Desse modo, diante do exposto nessa progressão temática, fica claro que a educação inclusiva, que nasceu nos moldes da segregação, já enfrentou e ainda enfrenta muitos desafios para se tornar uma legislação potente com o objetivo de incluir a todos os estudantes, indistintamente, nas salas de aula regulares, através de uma abordagem humanizada que leva em consideração as particularidades de cada TAs.

TAS: O QUE SÃO E COMO IDENTIFICÁ-LOS NA SALA DE AULA

Ao discorrermos sobre os TAs encontrados nas salas de aula regulares, não julgamos ser uma tarefa das mais simples. Então, tanto a família quanto os educadores devem estar atentos ao comportamento das crianças e jovens para identificar possíveis fatores de interferência no processo de desenvolvimento escolar.

No decorrer de nossas pesquisas compreendemos que não há uma causa específica para os TAs, mas sim, algumas teorias a respeito. O quadro a seguir busca auxiliar na compreensão e diferenciação.

QUADRO 1 - Dificuldade de aprendizagem x Transtornos de Aprendizagem

Dificuldade de Aprendizagem	Transtornos de Aprendizagem
Conceito: barreira na aprendizagem que pode ser transitória, isto é, restrita a um período.	Conceito: dificuldades persistentes para aprender habilidades educacionais.
Características: se referem a fatores ambientais, emocionais, problemas com a escolarização e orgânicas.	Características: dificuldades persistentes para aprender habilidades educacionais fundamentais referentes à concentração, atenção, linguagem ou processamento visual de informações, que prejudica a leitura, influencia negativamente na escrita, e até mesmo na questão motora dessa escrita e na organização textual, interferindo também na matemática.
Dificuldade de Aprendizagem	**Transtornos de Aprendizagem**
Exemplos: dificuldades na aprendizagem relacionadas à defasagem acentuadas pelo auge do período pandêmico e que apresenta fortes reflexos no momento atual.	Exemplos: o estudante que chora quando o docente pede para ler ou escrever algo. O choro é um visto como um pedido de ajuda.

Fonte: Elaboração nossa (2022) com base em DSM – IV (Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria – APA), 1994.

Corroboramos Campos (1997) no sentido de que são concepções que diferem entre si, e que são empregadas como se fossem a mesma coisa no ambiente escolar para referenciar os estudantes com lentidão na aprendizagem. Para Alexandre (2010), a aprendizagem como processo de transformação do indivíduo está relacionada com fatores biológicos, sociais e ambientais. Os fatores biológicos se referem a questões visuais, auditivas e de saúde.

Desse modo, quando o docente recebe um estudante e tem dúvidas, é necessário realizar um levantamento na família para saber se a questão está relacionada com parto prematuro, problemas no desenvolvimento, atraso na fala, enfim, todas essas informações juntas, ajudarão a traçar um panorama do desenvolvimento do estudante.

As questões sociais produzem impacto porque é possível que o estudante não tenha acessado conteúdos relevantes por conta do contexto social. Existe, também, a possibilidade do estudante em questão, viver em um ambiente pouco letrado, sem acesso à material impresso e, consequentemente, sem estímulo à leitura. Então, para Campos (1997), a escola não pode partir do pressuposto de que o estudante já tenha adquirido conceitos e conhecimentos.

Outra questão está relacionada ao fato de que o entorno social precisa ser considerado para que a metodologia possa ser definida. Não que o fator social seja determinante, porém impacta a aprendizagem. Já o fator ambiental se refere à atenção. Dessa forma, é possível que a sala de aula esteja muito quente, abafada, com muito barulho ou com mobiliário inadequado; é preciso se atentar para os casos de *bullyng*, e no ambiente familiar para climas

desagradáveis. Essas questões afetam qualquer pessoa. Então, os estudantes manifestam esse incômodo no corpo, de modo que o tempo de atenção é diferente e vai refletir na memorização, e por consequência, na aprendizagem. O planejamento do docente precisa considerar esses fatores na elaboração da intervenção.

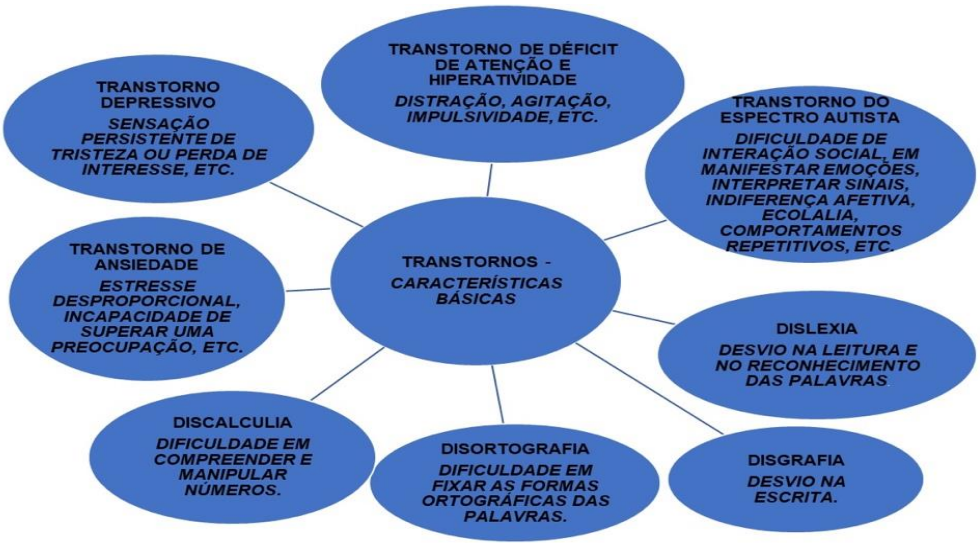
Rebelo (2001) acentua que as DAs podem ser transitórias, isto é, restritas a um período da vida. Podem estar relacionadas com mudanças de instituição de ensino, de turma, problemas emocionais ou em um conteúdo específico; até mesmo por empatia com relação ao docente ou a metodologia utilizada. As causas se referem a fatores ambientais, emocionais, problemas com a escolarização e orgânicas.

Campos (1997), revela que não há uma definição assertiva e exclusiva para a expressão TAs. Os TAs têm origem neurobiológicas e se referem a uma condição permanente. Aqui, as causas estão relacionadas de modo muito significativo às condições genéticas, que podem se manifestar durante o período gestacional ou no início da primeira infância.

Uma característica específica dos TAs são dificuldades persistentes para aprender habilidades educacionais fundamentais referentes à concentração, atenção, linguagem ou processamento visual de informações, que prejudica a leitura, influencia negativamente na escrita, e até mesmo na questão motora dessa escrita e na organização textual, interferindo também na matemática. Desse modo, é necessário redobrar a atenção para dificuldade na leitura, escrita e com a memória (Campos, 1997).

A seguir, dentre os vários tipos de TAs, abordamos os mais comuns no ambiente escolar e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, sintetizados conforme a figura a seguir.

FIGURA 1 - Infográfico Transtornos de Aprendizagem – TAs



Fonte: Elaboração nossa (2022) com base em DSM – V (Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria – APA), 1994.

Justificamos a importância do conhecer para compreender. O desconhecimento é uma barreira que precisa ser superada para a implantação de novas possibilidades. Então, partindo dessas concepções e investigações permeadas nesse trabalho consideramos de suma importância a discussão acerca das concepções em torno de como a comunicação afeta a vida dos sujeitos, fator que é exposto na sequência.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO DO PÚBLICO INCLUSIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS

A comunicação é uma necessidade básica do ser humano e, portanto, trata-se de uma necessidade que também se faz presente nos estudantes que apresentam TAs. Todavia, quando pensamos no público inclusivo, o ato de se expressar sem sempre consiste em uma tarefa fácil, principalmente, quando esse ato precisa acontecer dentro da sala de aula perante aos docentes e aos outros estudantes. Muitos estudantes inclusivos travam, e o ato de se expressar, não acontece. Contudo, para Vygotsky (1993), o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações humanas, isto é, a saudável convivência com o público das salas regulares.

No ambiente escolar, o estudante com TAs aprenderá com as brincadeiras, com as músicas, com as apresentações de teatro etc. Essa comunicação ocorrerá através de olhares, gestos, sinais, dentre outros. A associação entre linguagem e interação humana é sinônimo de

benefícios para todos. Desse modo, é salutar estimular os estudantes com TAs para o desenvolvimento das relações humanas. Reforçamos que a socialização proporciona um imenso impacto positivo no desenvolvimento pessoal desse público de inclusão. Ao discorrer sobre essa temática, Sousa (2017), pontua que:

> A oralidade e a escrita pressupõem que o professor reflita constantemente acerca de seus paradigmas, bem como das adaptações necessárias pensadas na inclusão de todos. Além disso, leva-os a trilharem um percurso na construção de uma aprendizagem epilinguística é o que lhes possibilitará a operacionalização da própria linguagem, comparando, transformando ou, ainda, experimentando novas maneiras de construção, e que não sejam capazes apenas de reproduzir discursos, mas de escrever os próprios. (Sousa, 2017, p.10).

Então, ao pensarmos nos caminhos inclusivos apontamos que a educação contemporânea deva ocorrer de forma contextualizada no ambiente escolar. Para o trabalho que envolve a LI e o público inclusivo, faz-se necessário que o docente promova adaptações e mudanças significativas no ambiente. Nesse sentido, nós docentes exercemos um papel fundamental de mediadores entre os estudantes e o objeto de conhecimento, de modo a orientar o caminho a ser percorrido, com a linguagem apropriada para cada situação proposta. Precisamos primar pela busca de aprendizado, para que os estudantes que sejam capazes de transmitir de forma oral e escrita, conceitos, ideias, reflexões, entre outros. Acerca dessa temática, Santos (2010), pontua que:

> Os professores constroem a democracia no cotidiano por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades em sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares. (Santos, 2010, p. 13).

Diante desse cenário, é necessário, então, que haja de fato uma mudança de postura, de forma a não focar na incapacidade do estudante da educação inclusiva, mas sim, no potencial a ser desenvolvido, focando nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltarmos, nesse contexto, que a família e os educadores ensinam, também, pelo exemplo. Nessa perspectiva, e para gerar o princípio da coerência se faz necessária a capacitação da comunidade escolar como um todo para lidar com o diferente. Nesse âmbito, Mantoan (2003, p. 63-64) afirma que

> As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença

> pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo. [...] (Mantoan, 2003, p. 63-64).

Nessa concepção, enquanto processo educativo torna-se crucial na construção de novas relações pedagógicas, novas formas de identificar as barreiras da segregação social; e pensar nas instituições de ensino como espaços de relações humanizadas e instrumentos de luta pelo direito dessas minorias, estabelecendo, intencionalmente, transformações profundas nas competências pré-estabelecidas no contexto social.

O trabalho com a educação linguística junto ao público de inclusão, demonstra o quanto a linguagem é importante para o desenvolvimento de qualquer estudante e em qualquer idioma, mesmo que tenham limitações ou algum tipo de TAs. Nesse sentido, a área de linguagens, ajuda a fomentar os debates de inclusão social através de estudos potentes em vários idiomas, pois é "um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão" (Vygotsky, 2001, p. 11); visando o desenvolvimento de todos os estudantes com ou sem transtornos, no que se refere a transformação das práticas educativas. Os diversos tipos de linguagens impactam diretamente as situações de exclusão, atuando positivamente no processo de superação dessas práticas excludentes, proporcionando a interação e a socialização entre todos os estudantes (Cavalcante, 2015).

Acerca dessa temática, Santos (2010), pontua que: é por meio da linguagem que o estudante vai agir, interagir e se posicionar em relação ao mundo. A linguagem é essencial para o desenvolvimento humano. No pensamento de Bronckart (1999), a linguagem se manifesta socialmente nos textos, através de marcas humanas. Nessa perspectiva inclusiva, configuramos ser pertinente que a linguagem seja vista como forma integração entre os diferentes grupos existentes no ambiente escolar, para a busca de novas práticas pedagógicas que possam melhor atender as necessidades dos estudantes da educação inclusiva como forma de compreender, mediar conflitos e acesso a novos saberes (Bezerra, 2012; Cavalvante; 2015).

CONCLUSÕES

Existem muitos desafios para que a educação seja, de fato, inclusiva, para que as leis sejam ampliadas e aplicadas e para que todos tenham, cotidianamente, igualdade de direitos, a começar pelo basilar, que se refere à comunicação. O desenvolvimento de propostas estruturantes de melhorias implementadas em conceitos claros e fundamentais funcionam no

sentido de alavancar esses processos que identificam e trabalham para elencar e romper as barreiras da segregação social. Então, pensar nos caminhos inclusivos é pensar a educação contemporânea de forma contextualizada no ambiente escolar.

Diante do exposto, evidenciamos que, a linguagem desde os tempos da pré-história, sempre fez parte do contexto da humanidade, seja ela não verbal ou verbal. Os humanos são seres que necessitam de comunicação. Nessa perspectiva, a linguagem, como forma de interação social no ambiente escolar, traz influências muito positivas para todos, em especial para o público de inclusão. Então, a função de mediador fica a cargo do docente que pensará em ferramentas com auxílio da linguagem mais apropriada para o promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do público em questão.

Nesse sentido, é imperioso que possamos, enquanto professores, identificar e compreender os diferentes tipos de transtornos existentes para, a partir disso, exercermos um papel fundamental de mediadores entre os estudantes e o objeto de conhecimento, de modo a orientar o caminho a ser percorrido, com a linguagem apropriada para cada situação proposta na busca pelo aprendizado de modo, que conseguiremos desenvolver, de forma oral e escrita, conceitos, ideias, reflexões, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, S. F. Aprendizagem e Suas Implicações no Processo Educativo. **Revista de Letras da UEG**. São Luís de Montes Belos. p. 51-60. 2010.

BEZERRA, L. C. S. De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição. In: IX **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ - ALAB, v. 1. p. 1-21, 2012.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Acesso em: 05/03/2022

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC. 2004

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado Federal: Centro Gráfico, p. 292,1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),** Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-leis/L9394.htm. Acesso em: 28/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008. Disponível em: https://brasa.org.br/a-atualizacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva. Acesso em: 04/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília; MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. P. 9-10, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_28fev2022_versaofinal.pdf. Acesso em: 28/02/2022.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** (Trad.) Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, L. M.L. A rotulação de alunos como Portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem": uma questão a ser refletida. In: **Ideias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1997. p.125-39.

CAVALCANTE, V. **Alfabetização e letramento na educação inclusiva: desafios e possibilidades.** Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/handle/10483/15534. Acesso em: 20/11/2022.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GLAT, R.. **A integração social dos portadores de deficiências:** uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Unesco, 2005.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PEREIRA, O. S. Educação integrada: somos todos responsáveis. **Revista Integração**, 3 (6), 1617, 1990.

REBELO, J. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Porto: Edições Asa, 2001.

SANTOS, M. T. C. T. O Projeto Político Pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUSA, I. V. Tecnologia acessível: reflexões sobre a utilização de recursos tecnológicos sonoros como acessibilidade aos textos literários para o aprendiz com deficiência visual**.** **Revista Linguagens & Cidadania**, v. 2, n. 1, 2017.

STRIEDER, R.; NOGARO, A. No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 1, p. 51-73, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** (Trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** (Trad.) Jefferson Luiz. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Sobre as Autoras

Cléia Cristina da Silva
Mestra em Educação (URI/FW). Professora da rede pública do Estado de Mato Grosso. E-mail: a102181@uri.edu.br

Laísa Veroneze Bisol
Doutora em Letras – Estudos literários (UFSM) e Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea (USC-ES); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: laisabisol1@gmail.com.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO PROPOSTA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FORMAÇÃO INTEGRAL

Sandra Rosa de Pinho
Claudionei Vicente Cassol

INTRODUÇÃO

No presente texto, apresentamos os conceitos de metodologias ativas bem como sua caracterização e utilização, segundo a BNCC (Brasil, 2018) e o DRCMT (2018), com o objetivo de pensar possibilidades de auxiliar os/as estudantes com e/ou sem deficiência a serem protagonistas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Fazemos esse movimento a partir dos dois documentos indicados, e metodologia crítica para abordagem qualitativa, com desenho descritivo e analítico a partir do marco teórico de Bacich e Moran (2018); Diniz (2021); Mantoan (2003) e Moll (2008), entre outros/as pensadores/as.

Também, fazemos um esforço para relacionar metodologias ativas e educação de formação integral na perspectiva inclusiva. O texto é composto de três capítulos que enfrentam possibilidades de contribuição das metodologias ativas na perspectiva da BNCC e, no segundo, a concepção de metodologias ativas para o DRCMT – Documento Referencial Curricular para o Estado do Mato Grosso -. No terceiro momento do texto, a intenção é conceber, a partir das análises do capítulo primeiro e segundo, como as metodologias ativas implicam, impactam e auxiliam a educação inclusiva. Que contribuições podem trazer para a formação integral de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Começamos, neste momento introdutório, a trabalhar o conceito de metodologias ativas como interligado às formas não tradicionais de ensino e aprendizagem com vistas ao protagonismo estudantil, considerando seu pré-conhecimento e incorporando-o às novas experiências de construção do conhecimento. Parece ser nesse sentido que Bacich e Moran (2018), ao abordarem as metodologias ativas para uma educação inovadora, asseveram a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas, com condições de impulsionar o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e, principalmente, no que se refere ao protagonismo dos/as estudantes.

Nesse sentido, Colombo e Berbel (2007, p. 126) corroboram, afirmando que "A Metodologia da Problematização dá sua contribuição à educação, ao possibilitar a aplicação à realidade, pois desencadeia uma transformação do real, acentuando o caráter pedagógico na construção de profissionais críticos e participantes". Desse modo, para Moran (2018, p. 41), metodologias são como "grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas". E, metodologias ativas, então, podem ser compreendidas como sendo "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida".

O foco do processo de ensino e aprendizagem, no uso de metodologias ativas, é o/a estudante como protagonista, corresponsável pela construção do conhecimento, utilizando-se de estratégias, recursos e elementos não tradicionais, e com um feedback imediato, que possibilita perceber e avaliar o desenvolvimento enquanto se realizam as tarefas. Esse procedimento é importante pois tão logo um problema é observado, professor/a e estudante podem buscar juntos como suprimi-lo, tornando o ensino e a aprendizagem mais construtivos e interessantes. Na visão de Colombo e Berbel (2007, p. 124), "A riqueza dessa metodologia [ativa] está em suas características e etapas, mobilizadoras de diferentes habilidades intelectuais dos sujeitos, demandando, no entanto, disposição e esforços pelos que a desenvolvem no sentido de seguir sistematizadamente a sua orientação básica, para alcançar os resultados educativos pretendidos".

Para aplicar as metodologias ativas tendo como foco os/as estudantes com necessidades educacionais especiais, é preciso considerar alguns elementos, como a promoção do protagonismo, no qual o/a aluno/a assume papel ativo na construção do seu conhecimento; a construção colaborativa do conhecimento, interação entre estudantes por meio de atividades em grupo, debates e outras estratégias. E, também, a variedade de estratégias pedagógicas, como pedagogia de projetos, recursos tecnológicos, feedback contínuo – todos/as os/as estudantes devem receber retorno e podem saber como tem sido seu desempenho, avaliação formativa ao longo do processo e flexibilidade e adaptabilidade nas estratégias de ensino. Tudo isso requer a abertura dos/as professores/as ao novo, à valorização estudantil e da emancipação dos próprios indivíduos na aprendizagem, dos sistemas, gestões e políticas públicas.

É nessa perspectiva que trazemos a visão de Glasser, para expressar que o/a estudante aprende muito mais quando inserido/a ativamente em um processo de conhecimento que

considere suas particularidades e considere que o/a professor/a, ao lançar mão das metodologias ativas poderá auxiliar e motivar a aprendizagem. Outro fato importante, destacado por Diniz (2022) em relação à pirâmide, é que, a aprendizagem ativa se consolida nas situações em que o/a estudante alcança 70%, 80% e 95%. Nos demais percentuais, a aprendizagem é passiva; ocorre absorção, por um tempo das informações que leu, escutou e viu, sem utilizá-las.

Nesse sentido, a partir das realidades de cada indivíduo, de cada estudante, é preciso construir processos de aprendizagem, de envolvimento, de interação. Parece que há sugestões da BNCC e do DRCMT para desenvolvimento de políticas pedagógicas que considerem incorporar metodologias mais ativas – o que, em nossa leitura, significa também, criar modos, caminhos, ações que envolvam os/as estudantes – no cotidiano das aprendizagens. Estudamos, no momento seguinte, as metodologias ativas, para compreender esses movimentos possíveis de ampliar os conceitos de ativas e transcender as formulações prontas, bem como, a noção de que os programas de aprendizagem estão prontos e são suficientes ao serem desenvolvidos em outros contextos.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E A BNCC

Nesse primeiro capítulo, estudamos as metodologias ativas como uma proposta a partir das concepções trazidas pela BNCC (Brasil, 2018). No entanto, nosso objetivo é motivar para pensar o que e o como os documentos estão compreendendo as metodologias ativas e, se é possível desenvolver atividades com o uso dessas metodologias no sentido que sejam, também, ativas para os/as estudantes com deficiência ou que estejam no AEE. Essa motivação é importante porque para esse público é preciso ajustar, desenvolver outras possibilidades de atividade ou daquilo que se compreende como ativo.

É preciso refletir sobre o que é um/uma aluno/a ativo/a para quem tem deficiência. Num primeiro momento é um/a aluno/a que participa das atividades quando estão adaptadas às suas necessidades específicas e às suas condições motoras e psíquicas. A BNCC (Brasil, 2018) ao abordar as metodologias ativas, sugere que seja criado um ambiente que proporcione a todos/as os/as alunos/as serem protagonistas na construção do conhecimento. Em relação aos/às alunos/as com deficiência, ou àqueles/as do AEE, o documento expressa que para estes/as serem ativos/as, as metodologias ativas devem ser adaptadas às suas necessidades individuais, incluindo-se nesse atendimento, as tecnologias assistivas e materiais didáticos

mais específicos, com estratégias de ensino e aprendizagem. Destacamos nessa abordagem, a importância de cada aluno/a, independente, de suas particularidades ter a disposição oportunidades de aprendizagem.

A BNCC (Brasil, 2018) orienta para a compreensão de metodologias ativas como um conjunto de diferentes abordagens pelo qual o/a estudante torna-se protagonista da própria aprendizagem, por atuar ativamente na construção do seu conhecimento e ter a figura do/a professor/a como mediador/a, como incentivador/a da aprendizagem mais autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. Nesse processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas auxiliam o/a professor/a à provocar no/a estudante seu maior engajamento, com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades de pesquisa e de reflexão.

Reportando aos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que um dos caminhos para a aprendizagem do/a estudante são as atividades lúdicas que permitem uma experiência educativa com a qual aprende a explorar e resolver problemas por meio de práticas criativas. Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) afirma a necessidade de valorizar as atividades lúdicas, articulando progressivamente as experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, de modo que elas consigam ler e formular hipóteses sobre o que veem, possam também testá-las e refutá-las, para elaborar conclusões, e assim, assumir atitudes de construção de conhecimentos.

Dentre as metodologias ativas a serem aplicadas em sala de aula, a BNCC (Brasil, 2018) elenca a) a aprendizagem baseada em problemas – com atividades lúdicas: os/as estudantes são desafiados/as a investigar e a encontrarem soluções para situações-problema mais próximas de sua realidade, podendo essas atividades serem realizadas em grupo, cada um, com um problema diferente para resolver; b) o ensino híbrido – uso de ferramentas e estratégias da educação a distância e da educação presencial tradicional: proporcionar aos/às estudantes a participação em fóruns (online) e depois, solicitar que aprofundem a discussão em sala de aula, de forma interativa; c) o estudo de caso – o/a estudante é o sujeito central para a compreensão e resolução do caso apresentado e discutido: o/a professor/a apresenta um caso real fundamentado/relacionado no conteúdo que está trabalhando, e solicita aos/às estudantes que analisem o caso, discutam sobre ele e apresentem soluções; d) a gamificação – a aplicação de jogos em situações de ensino e aprendizado: o/a professor propõe o desenvolvimento de jogos específicos sobre o conteúdo que está trabalhando, e auxilia aos/às estudantes a competirem ou a, de forma colaborativa, resolver os desafios encontrados nos

jogos; e) a promoção de seminários e discussões – os/as estudantes discutem e se posicionam sobre um assunto por meio da argumentação: em meio ao debate, sugere-se que cada grupo de estudantes responda às perguntas de outros grupos, ou, sendo uma discussão que envolva mais pessoas da comunidade escolar, responda às perguntas desse público; d) a sala de aula invertida – os/as estudantes explanam e explicam os conteúdos: antes dessa explanação, os/as estudantes recebem um material de apoio proporcionado pelo/a professor/a, faz a leitura em casa, para posteriormente participar de debates ou outras atividades práticas em sala de aula.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 60), é importante fortalecer a autonomia dos/as estudantes dando-lhes "condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação". Dentre os benefícios das metodologias ativas para estudantes, identificamos a autonomia, o protagonismo, a confiança, o senso crítico, a responsabilidade e a colaboração. Assim, conforme destaca a BNCC (Brasil, 2018), é importante que o/a estudante saiba dar sentido ao que aprende, que se reconheça em seu contexto histórico e cultural, seja comunicativo/a e criativo/a, um sujeito analítico-crítico, participativo, capaz de superar as dificuldades e enfrentar as adversidades e seja produtivo.

No quadro 1, apresentamos como as metodologias ativas se realizam no ensino e aprendizagem de Artes, segundo a BNCC (Brasil, 2018).

QUADRO 1 - Artes e metodologias ativas

Aprendizagem baseada em problemas	Os estudantes articulam saberes sobre produtos e fenômenos artísticos; envolvem as práticas de criação, leitura, construção, exteriorização e reflexão sobre as formas artísticas.
Sala de aula invertida	Ocorre a interação crítica dos estudantes com as complexidades do mundo.
Aprendizagem baseada em projetos	Os estudantes discutem sobre temas de diferentes componentes, integrando saberes, gerando experiencias de aprendizagem mais amplas e difíceis.
Atividades entre pares	A aprendizagem dos estudantes é alcançada pelas experiencias e vivências as quais são eles protagonistas e criadores, contextualizados numa prática social de saberes.
Ensino híbrido	Há uma diversidade de linguagens que dialogam entre si, possibilitando aos estudantes um diálogo com a literatura e o contato com diversas artes, como o cinema, os recitais, a dança, o circo.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 193-199).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a escola precisa possibilitar aos/às estudantes se expressarem criativamente pelo fazer investigativo, "por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade", em todas as fases da Educação Básica, integrando as linguagens da disciplina com as dimensões de outros conhecimentos, para que assim consigam articular as experiências e vivências informais com os conhecimentos formais.

Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como uma oportunidade de tornar o ensino tradicional mais dinâmico, por considerar o/a estudante como um ser humano também dinâmico, ativo. Trata-se de desenvolver uma prática educativa **mais** inovadora, capaz de contextualizar no ensino e na aprendizagem um conteúdo real para o/a estudante.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E O DRCMT

Vimos que a BNCC (Brasil, 2018) sugere a aprendizagem ativa, afirmando o/a aluno/a como sujeito ativo de sua aprendizagem, independentemente de suas condições (idade, desenvolvimento, deficiência, ...). Da mesma forma o DRCMT (2018) foca na aprendizagem ativa para todos/as os/as alunos/as, de modo que cada um/a deles/as vá além do processo de ensino em si. Para isso, os documentos parecem basear-se em dois princípios: a educação como direito na preservação da dignidade humana e a aprendizagem como um processo ativo e significativo. O foco, porém, permanece nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola.

O Capítulo quarto do DRCMT (2018) trata das diversidades educacionais na educação básica. No item 4.1. dedica-se à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica. O documento prevê que, para atender estudantes da educação especial, os/a professores/as precisam de formação permanente para atuar numa sala de aula que foque, "não a deficiência do estudante, mas o tipo de mediação pedagógica, resposta educativa e de recursos e apoios que a escola disponibiliza para que este estudante obtenha sucesso escolar" (DRCMT, 2018, p. 54). Ainda no Capítulo terceiro, versa sobre os "princípios norteadores para a ação didática", abordando as "Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa" no item 3.6.

Segundo o documento, é necessária uma atenção especial à mediação pedagógica viáveis de aplicação em sala de aula diante dos diferentes componentes curriculares, observando-se as perspectivas teóricas que fundamentam e orientam o desenvolvimento do trabalho do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem, de modo que atue como um/a mediador/a de conhecimento. Observa ainda a necessidade de articulação da forma como o/a professor/a atua nas estratégias pedagógicas, devendo estas serem pautadas nas problematizações percebidas no contexto da sua sala de aula, levando em consideração a construção coletiva do conhecimento junto a estudantes.

Assim, no "contexto da sala de aula, problematizar consiste em elaborar uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Por outro lado, ao problematizar, o professor potencializa a capacidade do estudante em aprender" (Diesel, et al., 2017), pois "instiga a percepção dos estudantes a respeito da necessidade de apropriação dos conhecimentos discutidos no espaço da sala de aula". (Mato Grosso, 2018, p. 36).

Complementando, o DRCMT (Mato Grosso, 2018), cita Paulo Freire para dizer que a educação problematizada visa deixar claro para o/a estudante o seu papel no mundo, bem como, fazê-lo buscar seu lugar no processo de ensino e aprendizagem num espaço onde as diferenças se fazem presentes, onde o/a professor/a e o/a estudante aprendem juntos numa relação dinâmica, numa prática que possibilite ao/à estudante a reflexão crítica e o desenvolvimento de sua autonomia para que apreenda e saiba intervir na realidade. Na sequência, o documento (Mato Grosso, 2018) afirma a relevância da formulação de problemas dirigidos a estudantes como parte do processo de ensino e aprendizagem na educação especial. Para isso, o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 37) cita Pereira et. al. (2009, p. 158) para dizer que a pedagogia de Dewey tem uma visão educativa a qual propõe que

> [...] a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método "dos problemas" valoriza experiências concretas e problematizadora, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas. Que neste caso leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), de desenvolver a capacidade de assumir responsabilidade por sua formação.

Segundo o DRCMT (2018), é diante das experiencias problematizadoras que surge a necessidade do uso de metodologias ativas em sala de aula, na mediação do conhecimento pela mediação pedagógica do/a professor/a, por elas fundamentarem-se no princípio da autonomia e na "personalização do ensino", no qual o/a estudante é um participante ativo e, podendo ele, atuar reflexivo e criticamente na construção do conhecimento.

Compreende-se assim, que o uso de metodologias ativas na educação especial tem como principal objetivo valer-se das situações problemas para promover um processo de ensino e aprendizagem colaborativos, no qual professores/as - mediadores/as do conhecimento - e estudantes - reflexão crítica sobre o objeto do conhecimento - têm papéis definidos, mas atuam juntos, de forma interativa, para o bem individual e coletivo. Nesse processo, segundo o DRCMT (Mato Grosso, 2018, p. 37)

> [...] as metodologias ativas são definidas como processos educacionais interativos de conhecimento, análises, pesquisas, exames e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema, ou seja, uma metodologia ativa racionaliza o processo de ensino-aprendizagem de modo colaborativo, construtivista e contextualizado, no qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e desenvolvimento de habilidades e atitudes no espaço da sala de aula.

Além da aprendizagem baseada em problemas (ABP), outras metodologias ativas estão sendo utilizadas: a pedagogia de projetos, trabalhos em equipes, estudo de caso, sequência didática, ensino por pesquisa, por meio de jogos ou uso de simulações. Nogueira (2022, s/p) explica as vantagens de se trabalhar com a pedagogia de projetos, sendo a principal, "trabalhar com conteúdos de forma conceitual, procedimental e atitudinal, tirando o aluno da passividade de quem apenas escuta e colocando-o como protagonista do seu próprio processo de construção do conhecimento". Essa metodologia, segundo o estudioso, rompe com a linearidade dos conteúdos trazida nos livros didáticos e orientam o trabalho do/a professor/a, proporcionando que a participação do/a estudante na construção do conhecimento seja ativa e significativa, segundo seus interesses e necessidades.

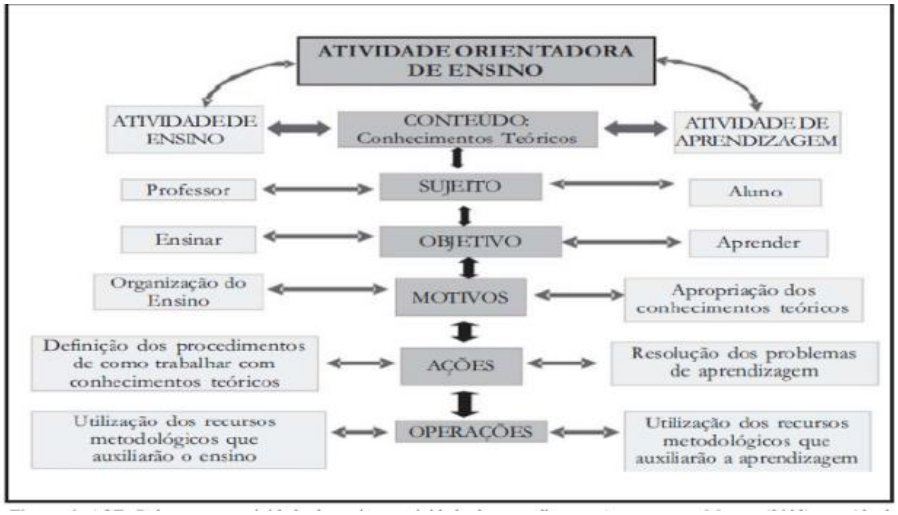
Com essa metodologia, segundo Nogueira (2022, s/p), "o aluno pesquisa, investiga, toma atitudes, decide [...] participa de ações coletivas e escolhas na elaboração de projetos pessoais e/ou coletivos". E outras vantagens para o/a aluno/a, são "o desenvolvimento da criatividade, das relações interpessoais, da cooperatividade e principalmente da resolução de problemas, os quais são muito mais significativos para ele".

A sequência didática pode ser utilizada como instrumento de promoção da aprendizagem significativa. Para Monteiro, Castilho e Souza (2019, p. 292), a sequência didática é "uma estratégia válida e promissora na tentativa de atender as diferenças individuais dos alunos no que se refere à maneira como eles aprendem e se apropriam dos conteúdos abordados em sala de aula". Quando se diz promissora, considera-se a possibilidade de fazer o efeito esperado na aprendizagem de estudantes, inclusive, da educação especial. O que significa o/a professor/a elaborar uma série de atividades ligadas entre si sobre determinado conteúdo, que, etapa por etapa, na visão estudantil sejam atrativas e facilitadoras de sua aprendizagem. Como explica Pais (2002) citado por Monteiro, Castilho e Souza (2019, p. 296), "uma sequência didática é formada por um certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática".

Na compreensão de Miranda (2002), o uso de recursos lúdicos na educação, como os jogos, por exemplo, funciona como laboratório de experiências inteligentes e reflexivas, geradoras e concretizadoras de conhecimento por meio de socialização, afeição, motivação, criatividade e cognição. Os jogos, segundo o estudioso, proporcionam o desenvolvimento integrado das potencialidades e habilidades dos/as estudantes, que por usa vez, devem perceber os conteúdos presentes nos jogos.

Desse modo, as metodologias ativas podem ser articuladas como Atividade Orientadora de Ensino (AOE) para oportunizar formação integral a estudantes, de forma a contribuir nas suas elevações à condição de sujeitos ativos, produtivos, capazes de tomarem decisões e de resolverem problemas, conscientes de seu papel na sociedade e de desenvolver senso de coletividade, sabendo aplicar em seu cotidiano pessoal e profissional o conhecimento historicamente apreendido e produzido (DRCMT, 2018). Na figura abaixo, apresentamos a esquematização da AOE.

FIGURA 1 - Estrutura da Atividade Orientadora de Ensino



Fonte: DRCMT (2018, p. 39).

Acerca dessa estrutura, de acordo com o DRCMT (2018), a função da AOE é orientar e mediar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é tarefa do/a professor/a organizar o ensino visando a aquisição dos conhecimentos e das experiências sociais e culturais humanas pelo/a estudante, de forma tal, que lhe seja propiciado o acesso, a utilização e a criação do conhecimento e, a partir dessa experiência, esteja formado seu pensamento teórico. O ensino é organizado articulando teoria e prática. O/A estudante aprenderá, teoricamente, sobre a realidade.

A AOE é uma atividade pedagógica cujas ações não ocorrem de forma isolada, pois, é composta pela atividade do/a professor/a e a atividade do/a estudante, estando ambas inter-relacionadas. A primeira, como explicam Andrade, Pereira e Lopes (2021, p. 08)

> [...] vislumbra mobilizar "os sujeitos que vierem a tomar parte dessa estrutura social ou por ter nascido nela ou por ter a ela se incorporado por alguma outra razão" contribuindo para que estes "possam se apropriar dos conhecimentos já produzidos e que são essenciais para a sua constituição como unidade social". O significado desta Atividade indica como essencial que "ensina algo que existe como produto das relações entre os homens em atividades concretas advindas da vida em sociedade".

A atividade de aprendizagem, segundo Andrade, Pereira e Lopes (2021, p. 09), "visa apropriação das objetivações produzidas pela humanidade e ocorrem em diferentes ambientes sociais", como a escola. Estes mesmos estudiosos explicam que na atividade pedagógica, professor/a e estudantes refletem psiquicamente, e a apropriação do conhecimento historicamente dá-se por um motivo, uma necessidade, uma condição que leva os/as estudantes a apropriarem-se de um conceito. Na atividade pedagógica, os recursos teórico-metodológicos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento teórico, de modo especial quando o ensino organiza diferentes recursos teórico-metodológicos para os/as estudantes operacionalizarem as atividades de aprendizagem.

As aprendizagens podem ocorrer com uso de jogos, recursos com os quais o/a professor/a pode mobilizar a construção dos conceitos pelo/a estudante, valendo-se de situações surgidas do seu cotidiano. Sobre isso, Moura e Lanner de Moura (1998, 12-14) explicam que

> [...] o jogo com propósito pedagógico pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. [...] O que devemos considerar é a possibilidade do jogo colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos. [...] A problematização de situações emergentes do cotidiano possibilita à prática educativa oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar a solução de problemas significativos para ela. [...] É a história virtual do conceito porque coloca a criança diante de uma situação-problema semelhante àquela vivida pelo homem (no sentido genérico).

Nas atividades como os jogos, as ações podem se realizar de forma individual e coletiva, até que se cheguem a um resultado comum, apropriado e interiorizado por cada um dos/as estudantes. Outra atividade, segundo Moura e Lanner de Moura (1998) seria a contação de histórias para que o/a estudante aprenda conceitos científicos. Para estes estudiosos, em toda AOE é importante a intencionalidade do/a professor/a.

As metodologias ativas e a educação especial: condições, possibilidades e problemas

Na visão de Pavão e Oliveira Pavão (2021), muito se tem discutido sobre as metodologias construídas e utilizadas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, tendo as metodologias ativas ganhado espaço nas discussões, em razão de tratar-se de uma prática educativa marcada pelo diálogo e pelo protagonismo estudantil. No entanto, conforme asseveram Pavão e Oliveira Pavão (2021, p. 18),

> No âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva essa discussão ainda mostra certa timidez e fragilidade. Nesse sentido, essa lacuna demanda ser preenchida por pesquisadores da área, a fim de construir novas possibilidades para o campo e avançar na proposição de uma educação inclusiva que valorize as diversidades e potencialize o protagonismo e a autonomia das crianças e adolescentes com deficiência.

Nesse contexto, é importante pensar na educação especial e nas possibilidades que as metodologias ativas podem representar no envolvimento, no desenvolvimento e no protagonismo de estudantes com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas comuns. Para Pavão e Oliveira Pavão (2021), é necessário analisar acerca do papel da educação no acolhimento de estudantes com deficiência, principalmente, porque cada estudante, com ou sem deficiência, se desenvolve de modo qualitativamente distinto. Em se tratando da educação inclusiva, segundo as estudiosas, deve-se avaliar quais metodologias são as mais adequadas para o processo de valorização dessa diversidade.

Conforme expõe Gritti, Oliveira e Galli (2022), muitas vezes os/as professores/as utilizam metodologias ativas, sem saber que o estão fazendo e pensam tratar-se de uma grande novidade por desconhecer o termo.

> A expressão “Metodologias Ativas” pode parecer novidade para o professor que atua no campo da educação. Mas, pelo menos em suas formas mais simples, os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão. (Gritti; Oliveira; Galli, 2022, p. 136).

O/a professor/a pode valer-se de diferentes metodologias e estratégias de ensino, visando o desenvolvimento das potencialidades estudantis, entendendo que, mesmo diante das limitações dos/as estudantes com deficiência, eles/elas têm potencialidades para serem trabalhadas, por meio da educação compensatória. Esta compreende medidas políticas e

pedagógicas desenvolvidas para compensar as deficiências (físicas, afetivas, intelectuais e escolares) de estudantes, neste caso, da educação especial. “E é aqui que se inserem as metodologias ativas, enquanto possibilidades de fomentar a participação de todos os estudantes e estimular a aprendizagem por outros meios e percursos, a partir das demandas e dos desejos trazidos pelos alunos”, argumentam Pavão e Oliveira Pavão (2021, p. 29).

Assim como Miranda (2020), Pavão e Oliveira Pavão (2021) citam como possibilidades de metodologias ativas em sala de aula: atividades e jogos colaborativos; uso de tecnologias; realização de projetos; aprendizado através de problemas e situações reais (informação contextualizada) e a sala de aula invertida. Cada uma das metodologias tem um plano de ação, um tempo determinado para se desenvolver e precisa ser significativo para que o/a estudante consiga participar de forma colaborativa e com autonomia.

Como vimos, a educação inclusiva é uma possibilidade, e como tal, permeada de condições e problemas que nem sempre são solucionados de prontidão. Há o imprevisível e o inesperado, algo que em momento algum se projetou, uma situação ou caso com o qual não se tem o preparo ideal para lidar. Por isso é importante ter sempre uma estratégia momentânea que permita em tempo hábil replanejar e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa finalização, retomamos às perguntas da pesquisa e àquelas que surgiram no decorrer da reflexão, para reforçar a relevância do estudo, evidenciado que as respostas encontradas contribuem para com o preenchimento de lacunas nessa área de pesquisa e suscitam, sempre, novos questionamentos, novas perguntas, novos estudos. As respostas são essenciais para o alcance dos objetivos elencados, sendo esta uma parte elementar do trabalho. Além disso, destaca o progresso no desenvolvimento do tema, na condução da pesquisa que nos direciona para futuras pesquisas e nos desperta para a necessidade de formação permanente, para estudos em grupos, participação nas construções dos documentos locais, regionais e nacionais e envolvimento da comunidade escolar e comunidade geral no debate constante acerca da educação especial, para que desenvolva formação integral enquanto direito dos/as estudantes.

O que apresentam, a BNCC e o DRCMT, especialmente, sobre a educação inclusiva quanto ao seu conceito, à sua organização, estrutura e desenvolvimento? É a primeira

pergunta. Sobre ela, o texto da BNCC concebe um compromisso com a educação básica brasileira e aí encontramos a educação inclusiva. Entre os objetivos deste documento, temos a proposta da aprendizagem de qualidade e da equidade, respeitando-se as diferenças e valorizando as diversidades. A educação inclusiva é conceituada como um espaço de aprendizagem no qual os/as alunos/as têm suas necessidades particulares atendidas, sejam alunos/as com ou sem deficiência, com ou sem necessidades educativas especiais.

A BNCC traz as diretrizes para a efetivação de uma prática inclusiva e equitativa, enfatizando o uso de recursos pedagógicos diferenciados e demais adaptações no atendimento às diversidades, em busca de promover o desenvolvimento integral independente das particularidades. O objetivo é capacitar para que cada sujeito atue, de modo crítico e reflexivo na sociedade. Ao confirmar a importância da formação continuada dos/as professores/as para que desenvolvam práticas pedagógica inclusivas, afirma a cooperação entre famílias e escolas inclusivas como primordial para a aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais e deficiências. Há uma retórica apelativa e argumentação bem desenhada, porém, sem lastro prático e sem condições de aplicação efetiva pela inoperância do Estado e dos governos, na efetividade da proposta que se estampa na retirada de recursos públicos para a educação, no distanciamento da comunidade e de docentes e escolas dos processos de definição das políticas públicas, especialmente, no período em que esse estudo esteve em desenvolvimento.

O documento do Estado de Mato Grosso, o DRCMT, foi elaborado em um sistema de cooperação entre as Secretarias de Educação de Mato Grosso das redes estadual e municipal, o MEC, órgãos nacionais ligados à educação, entidades e fundações. É um documento que exerce um papel importante na educação inclusiva e em escolas da Educação Básica por conceber, orientar, conceber, organizar, estruturar e desenvolver a educação inclusiva de formação integral a ser desenvolvida no Mato Grosso. Alinhado à BNCC, este orientativo fornece às escolas as diretrizes e princípios da inclusão necessários para a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP. Neste documento, o currículo é conceituado como uma construção social do conhecimento, conectado ao PPP, flexível, dinâmico, com foco na construção do conhecimento.

No DRCMT, a educação inclusiva é um importante espaço de reflexão, no qual gestores/as, professores/as e alunos/as valorizam as diferenças e agem em processo pedagógico para uma educação de formação integral, mediante princípios éticos, políticos e estéticos apresentados nas DCNs e na BNCC. O objetivo anunciado é a construção de uma

sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No DRCMT, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é atendida nas escolas regulares com objetivo de atender alunos/as com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que requer das escolas, (re)estruturação para a acolhida, também adequação do currículo. Essa adequação engloba o que aprender, como deve aprender, quando está apto a aprender e a avalição do progresso de aprendizagem. O documento propõe que para atender aos/às alunos/as com necessidades educativas especiais, as escolas criem em seus ambientes, espaços e ações, como a sala de recursos multifuncionais, acessibilidades em todos os ambientes, diversidades de materiais e recursos, sistema de comunicação eficaz e atividades para atendimento, junto aos/às demais alunos/as. O documento prevê a participação da família e da comunidade nesse processo para a eficácia da educação inclusiva de formação integral.

A leitura do documento e sua compreensão, não pode se dar de modo simples e superficial. Entre a letra das normas e a efetividade, há pessoas, compreensões, políticas públicas e situações complexas de realidade cultural, social, econômica, intelectual e pedagógico-educativas. Não é somente a força da propaganda que efetiva e desenvolve políticas de formação integral, como tem desenvolvido o governo mato-grossense. A caminhada é longa, mas é necessária, no sentido da valorização docente, do aparelhamento das escolas, da qualificação dos espaços pedagógicos e, especialmente, do respeito ao trabalho pedagógico e consideração da vida, da existência, da realização, das professoras e dos professores, da formação continuada e supressão da sobrecarga de trabalho.

Outra pergunta que nos persegue é sobre que possibilidades podem ser visualizadas de relacionar, no campo da ação educacional, a educação inclusiva e metodologias ativas na formação integral nessa modalidade de ensino? Constatamos que existe uma relação entre educação inclusiva, metodologias ativas e formação integral, na perspectiva da educação especial. Dentre as principais ideias, visualizamos a importância da educação inclusiva para alunos/as da educação especial na rede regular de ensino, com oferta de serviços especializados nesses espaços. Em conformidade com o Artigo 59 da LDBEN 9394/96, assevera-se a importância e a necessidades de os/as professores/as receberem formações adequadas para acolher e integrar todos/as os/as alunos/as em uma mesma sala de aula, com possibilidade de atender às necessidades individuais, de modo personalizado.

Sugere-se a utilização de metodologias ativas na educação inclusiva, com as adaptações necessárias para atender às diferenças individuais, valendo-se de recursos pedagógicos específicos como elaboração de atividades adaptadas e a educação de formação

integral, tanto para estudantes quanto para docentes. Neste sentido, deverá buscar o desenvolvimento integral dos/as alunos/as de modo a potencializar as diversas capacidades e singularidades. Revela-se como desafio a implementação da educação de formação integral nas escolas, pela necessidade das adaptações estruturais e curriculares, bem como uma postura diferenciada em relação aos/às docentes e formação continuada para os/as professores/as. Revela-se também, a necessidade de unificar as políticas de educação especial e educação de formação integral, tornando a abordagem educativa mais abrangente para promover o desenvolvimento das aprendizagens. Nesse processo, a inclusão é concebida como oportunidade de os/as alunos/as com deficiência superarem as barreiras e limitações que ainda se fazem presentes na educação.

Compreendemos a importância de contextualizar ensino e aprendizagem com a realidade dos/as alunos/as e dos/as professores/as, das escolas e das políticas públicas, bem como, das demandas da comunidade, alinhando o uso de metodologias ativas, que favorecem a aplicação prática do conhecimento em situações reais, o que torna a aprendizagem significativa. Nesse contexto, vislumbra-se a educação de formação integral mediante uma abordagem interdisciplinar, baseada em projetos, na qual os/as professores/as podem trabalhar temas variados e não se limitar, por força da legislação e de normatizações, às cartilhas e conteúdos estruturados com avaliações externas e estranhas aos processos educativos de formação integral. Destaca-se a avaliação formativa que permite acompanhar o progresso dos/as alunos/as e o ajuste às suas individualidades, como o ritmo de aprendizagem. Incluir atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e de interação no uso pedagógico das metodologias ativas parece motivar os/as alunos/as ao protagonismo.

Porém, a formulação das políticas educacionais para a rede estadual no Mato Grosso, parece operar em sentido oposto, com conteúdos estabelecidos em cartilhas e definidos em gabinetes, distante das realidades individuais. Surge outro questionamento, então: como incluir, como desenvolver educação inclusiva, como desenvolver formação integral com conteúdos impostos por instituições estranhas às realidades escolares e comunitárias? Referenciamos o PNE 2014-2024 como importante instrumento de regulação e orientação da política nacional para a educação que, na Meta 4, definiu a universalização do atendimento escolar na rede regular de ensino para toda população com idade entre 4 e 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com dois objetivos: matricular todas as crianças e jovens com essas características em escolas comuns e garantir um sistema escolar inclusivo. Este documento trata o atendimento

educacional especializado, observando a queda no número de estudantes com essas caraterísticas. O não cumprimento dessa e de outras metas, representam a perpetuação de políticas públicas excludentes e colocam em questão as políticas definidas pela BNCC e pelo DRCMT.

Ao enfrentarmos a terceira pergunta proposta para investigação nessa dissertação, A partir da BNCC, que conceitos de metodologias ativas podem ser relacionados com educação inclusiva e que potências para a aprendizagem e a inclusão podem ser viabilizadas? Constatamos que a BNCC e o DRCMT descrevem as metodologias ativas como estratégias de ensino com relevante potencial para promover a educação inclusiva, proporcionar participação ativa na construção do conhecimento. Dentre as possibilidades da educação inclusiva, a BNCC destaca o protagonismo, a aprendizagem colaborativa, a flexibilidade e a adaptação das estratégias de ensino, as avaliações em tempo real, o desenvolvimento da autonomia, o uso de tecnologias e recursos assistivos no atendimento às necessidades específicas de alunos/as com deficiência, o incentivo à análise crítica e à reflexão, por parte dos/as alunos/as, sobre o que aprendem.

Parece ter validade a perspectiva do uso de metodologias ativas na educação especial e inclusiva para atender à diversidade de estudantes, com e sem deficiência. Porém, é preciso que os/as professores/as analisem quais metodologias são adequadas para valorizar e potencializar o aprendizado, o protagonismo e a autonomia. Há professores/as que já fazem uso de metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, o que denotam o enriquecimento e a melhora nas relações educacionais, em razão de os/as professores/as buscarem diferentes e mais eficazes metodologias, estratégias e recursos para ensinar. No entanto, não é somente aos/às professores/as que cabe a responsabilidade. A ação do Estado precisa ser efetiva, concreta e atenciosa às demandas e ao cumprimento das políticas públicas, com financiamento, atenciosa em relaçao aos espaços e equipamentos pedagógicos, ao financiamento, à formação e valorização docente.

Nesse contexto, referimos a necessidade de considerar o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas limitações, valendo-se da educação compensatória para desenvolver as potencialidades de alunos/as com deficiência. Parece ser imprescindível a adaptação de metodologias ativas para atender às necessidades específicas, criar um ambiente de aprendizado inclusivo e de formação integral. A abordagem das várias metodologias ativas, como projetos, aprendizado baseado em problemas, sala de aula invertida, uso de tecnologias e atividades colaborativas, denotam a

flexibilidade e a diversificação de estratégias de ensino que podem ser utilizadas no atendimento às mais diversas necessidades, com condições de tornar a educação inclusiva uma realidade.

Reconhecemos que a educação inclusiva opera em um campo de considerável imprevisibilidade, entretanto, a preparação para desenvolver o planejado e a atenção ao inusitado, inesperado, deve estar na formação docente permanente e possibilitar estratégias de adaptação, de (re)planejamento, de modo a viabilizar que o processo de ensino e aprendizagem escolar ocorra da melhor maneira possível. A imprevisibilidade da educação inclusiva deve-se à diversidade dos alunos e às suas diferentes necessidades que podem surgir no decorrer do seu desenvolvimento no âmbito escolar, o que exigirá dos professores a capacidade de adaptação e (re)planejamento constante.

Ao desenvolvermos as reflexões dessa dissertação, observamos elementos que contribuem para a integração de metodologias ativas na educação inclusiva e suas implicações para o desenvolvimento de estudantes com e sem deficiência. O ambiente de aprendizado que conta com metodologias ativas, que valoriza a diversidade dos/as alunos/as e o atendimento às suas necessidades individuais, promove a inclusão e o respeito às diferenças, princípios da educação inclusiva. As metodologias ativas parecem incentivar o protagonismo e o engajamento pelo próprio aprendizado e desenvolver autonomia.

Entretanto, deparamo-nos com elementos negativos como os desafios estruturais e a ação do poder público. A implementação das metodologias ativas requer adaptações físicas nas escolas, formação continuada de professores/as, financiamento, cuidado e prioridade efetiva, não retórica, com a educação de formação integral. São dois desafios que demandam tempo e recursos para se concretizar. A integração entre educação especial e educação inclusiva demanda ação cooperativa de políticas públicas para unificar as abordagens e recursos. A falta de alinhamento entre as políticas e o afastamento do quadro de professores/as da formulação e gestão dos processos educativos, dificulta a implementação de metodologias ativas bem-sucedidas e de qualquer metodologia ou processos que se instale de modo estranho.

Diante dos prós e dos contras, sem querer definir uma verdade ou apresentar a solução, condição que não temos, podemos sugerir caminhos para a educação inclusiva com uso de metodologias ativas para além dos modismos e propostas salvacionistas de última hora. Acreditamos em uma abordagem integrada e multidisciplinar, sendo primordial: formação continuada de docentes para a educação inclusiva; alinhamento de políticas públicas

coordenadas e homologadas entre a educação especial e a educação inclusiva com a participação de professores e professoras de sala de aula e pesquisadores/as; capacidade das escolas em se adaptar rapidamente às situações imprevistas e flexibilidade para oferecer a alunos/as com deficiência o suporte que precisam. A realização de avaliação formativa para acompanhar o progresso de todos/as os/as alunos/as, o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de educação inclusiva como contribuição com um ambiente escolar mais acessível e com o apoio devido ao coletivo discente.

A integração de metodologias na educação inclusiva representa o ativo necessário e, talvez, há muito aplicado, desenvolvido, experienciado nas salas de aulas, nas escolas e nas salas de recursos. Enfrentar os desafios como as necessidades de adaptações estruturais, de cooperação política e a imprevisibilidade própria da educação inclusiva são, passos importantes e necessários como o estabelecimento do diálogo com a comunidade escolar – pais, mães, docentes e estudantes –, sistemas de educação e gestões para construir educação inclusiva com identidade, com as características e idealidades que os indivíduos desejam. O caminho para que a integração aconteça, envolve uma abordagem equilibrada, com foco na formação integral.

Para futuras pesquisas relacionadas à integração de metodologias ativas na educação inclusiva, recomendamos, 1) estudo que avalie o impacto a longo prazo para determinar como o uso de metodologias ativas na educação impacta o desempenho, a autonomia e a inclusão social de alunos/as com deficiência; 2) investigar diferentes estratégias de formação docente, incluindo programas de desenvolvimento profissional para identificar abordagens mais eficazes na capacitação e implementação de metodologias para a educação inclusiva; 3) pesquisa que avalie estratégias específicas de adaptação usadas em metodologias ativas para atender as necessidades de alunos/as com deficiência e visualizar as mais eficazes. Ponderamos que nossa pesquisa e as recomendações elencadas podem contribuir para com o avanço do conhecimento e aprimoramento das práticas de educação inclusiva com uso de metodologias ativas. Mas salientamos que, metodologias ativas não são somente aquelas estabelecidas pela literatura acadêmica da moda ou anunciadas por políticas e fundações de interesse econômico-financeiro e estatístico. Ativas são aquelas metodologias, ou todas as metodologias, que contribuem no envolvimento e no aprendizado de estudantes, no caso com deficiência, para consolidar maior autonomia e protagonismo. Elas podem estar em uso, sendo desenvolvidas e suscitando resultados, há muito tempo, nas escolas inclusivas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti de; PEREIRA, Patrícia Sândalo; LOPES, Anemari Roesler LuersenVieira. Os princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e a Educação Escolar como direito. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 3, 2021. p. 1-24.

BACICH, Lílian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas Berbel. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

DINIZ, Yasmine. **Entenda o que são e como trabalhar as metodologias ativas**. Publicado em 19 maio 2021. Disponível em: https://educacao.imaginie.com.br/metodologias-ativas/. Acesso em: 22 set. 2022.

DRCMT. **Documento de Referência Curricular para o Território Mato-Grossense**. MEC / GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO, 2018. Arquivo em PDF.

GRITTI, Alice; OLIVEIRA, Cláudia Ap. Manzoli de; GALLI, Marília Fernanda. Metodologias ativas e inclusão. **Revista Educação em Foco**, ed. 14, 2022, p. 135-149.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MIRANDA, Simão. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, v. 8 n. 14. Brasília, jan./jun. 2022. p. 21-34.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MONTEIRO, Jair Curcino; CASTILHO, Weimar Silva; SOUZA; Wallysonn Alves de. Sequência didática como instrumento de promoção da aprendizagem significativa. **Revista Eletrônica DECT**, v. 9, n. 01. Vitória - ES, 2019. p. 292-305.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; LANNER de MOURA, Anna Regina. **Escola**: um espaço cultural. Matemática na educação infantil: conhecer, (re)criar - um modo de lidar com as dimensões do mundo. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.

NOGUEIRA, Nilbo. **Vantagens de trabalhar com a pedagogia de projetos**. Publicado em: 05 fev. 2018. Disponível em: http://nilbonogueira.com.br/vantagens-da-pedagogia-de-projetos/. Acesso em: 08 set. 2022.

PAVÃO, Ana Cláudia de Oliveira; OLIVEIRA PAVÃO, Sílvia Maria de. (Orgs.). **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria – RS: FACOS-UFSM, 2021.

Sobre a Autora e o Autor

Sandra Rosa de Pinho
Mestre em Educação (URI/FW). Professora na EM Jorge Eduardo Raposo de Medeiros; Professora na EE Bonifácio Sachetti – Rondonópolis-MT.
E-mail:sandrarosadepinho@yahoo.com.br

Claudionei Vicente Cassol
Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW) e CEEDO (Cerro Grande-RS). E-mail: cassol@uri.edu.br.

E-FANZINE NA SALA DE AULA: PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Silvana Dal Pizzol da Costa
Ana Paula Teixeira Porto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A diversificação das estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola é um fator essencial para fomentar um processo educativo qualificado e atender a expectativas discentes por algo motivador e criativo. É nesse contexto que a construção de e-fanzines – fazines em formato digital – também pode ser associada, à medida que os fanzines constituem um recurso didático adequado para a articulação entre os conhecimentos cotidianos e científicos e o contexto no qual os estudantes estão inseridos (Bezerra; Santos, 2016).

Trabalhar os conteúdos previstos no currículo pode ter maior significação ao estudante, se este fizer também uso de ferramentas conectadas ao contexto digital atual, e isso é possível com a produção de e-fanzines. Dessa forma, contemplar práticas com exploração de ferramentas atrativas para o processo de ensino/aprendizagem poderá desenvolver uma maior compreensão e desenvoltura no processo educativo, eu que inclui as competências de leitura e escrita que cada vez mais associam-se a escrever na e para a rede.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa visa a trazer reflexões acerca do gênero e-fanzine, ressaltando seu surgimento como uma variação dos fanzines, e acerca de sua exploração como instrumento pedagógico propício a novas formas de ler e escrever na escola, considerando o contexto dos anos finais do ensino fundamental. Com foco nos estudos bibliográficos sobre o tema da investigação, partimos do pressuposto de que, "Como produções que não possuem estrutura definida previamente, [...] os zines geralmente passam incólumes à produção em série, massificada, típica às produções grã-midiáticas." (Lima E Miranda, 2010, p. 52).

Além disso, os fanzines são considerados instrumentos de expressão dos sujeitos, em distintos contextos culturais, sociais e escolares, pois eles oportunizam aos seus autores a possibilidade de participar de todas as etapas de construção da revista e de exercer sua autoria criativa (Muniz, 2010, Santos Neto, 2010). Dessa forma, os zineiros - os produtores de

fanzines – exploram variadas estratégias de composição das revistas, com uso de texturas, colagens, sobreposições e organizações textuais para compor suas revistas, a partir de uma criação livre, uma vez que os fanzines não dispõem de uma estrutura fixa em termos estéticos e composicionais (Leite; Miranda; Mota, 2020).

A proposta com e-fanzine tem a intenção de transformar os fanzines, ferramenta que foi utilizada em meados dos anos 1930 como um meio de divulgação da contracultura da época, em um instrumento de reflexão e valorização da cultura regional por meio de leitura e produção de texto, em práticas educativas em que os alunos precisam também recorrer a dispositivos digitais para elaboração de e-fanzine. Isso mostra a associação entre leitura, produção de texto e tecnologia digital.

É oportuno salientar que o e-fanzine tem praticamente as mesmas características dos fanzines, porque consiste em uma mudança das antigas revistas físicas para o virtual, mantendo-se o viés temático que cada revista deve conter. Portanto, passa a ser uma revista digital, criada e desenvolvida no ambiente escolar pelos alunos, orientada pelo professor, com objetivo de promover o incentivo à valorização da cultura regional e das experiências de oralidade e escrita, através de relatos escritos, áudios, desenhos, fotos e outras produções que contemplem a temática a ser desenvolvida. A sua utilização permite que os conteúdos tradicionais que a Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta e que têm grande importância para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Para tanto, é fundamental reconhecer o e-fanzine como objeto adequado para práticas escolares de leitura e produção de texto.

E-FANZINE COMO OBJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Para compreender o contexto de surgimento e consolidação dos e-fanzines, é preciso reconhecer a origem do gênero que remonta à publicação de fanzines, compreendidos, conforme o *Dicionário online de Língua Portuguesa*, como uma “Publicação elaborada por e para amantes de ficção científica, histórias em quadrinhos, cinema” (https://www.dicio.com.br/fanzine/, 2020).

Os fanzines resgatam a memória da cultura sobre publicações independentes, fazem parte da memória da imprensa alternativa, assumindo características próprias em cada país onde se estabeleceu, criaram uma enorme onda de novas publicações, sendo veículo de divulgação da contracultura. Jovens questionavam os valores e práticas da cultura dominante

da época, se fixou por muito tempo enquanto veículo de mobilização e contestação social, novos artistas, escritores, desenhistas buscavam novas formas de expressão e espaço no mercado editorial.

> O termo fanzine é a contratação de fantic e magazine, do inglês, significa magazine do fã. O fanzine é uma publicação independente e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa em fotocópias ou pequenas impressoras. É editado por fãs de alguma arte, personalidade, passatempo, gênero ou expressão artísticas, para um público aficionado. (Magalhães, 2004, p. 11).

De acordo com Magalhães (2004), os primeiros fanzines, foram produzidos por leitores assíduos dos magazines comerciais, não tendo pretensão financeira. Foram publicações livres, criadas e divulgadas por meio da imprensa alternativa. Sendo um importante meio de comunicação numa época em que as revistas e jornais eram somente impressos. Criaram uma enorme onda de novas publicações, desta forma, foram um meio de divulgação da contracultura, onde jovens questionavam os valores e práticas da cultura dominante da época. Se fixou por muito tempo enquanto veículo de mobilização e contestação social, artistas, escritores, desenhistas buscavam novas formas de expressão e espaço no mercado editorial.

Desempenharam importante papel de divulgação de pensamentos críticos sobre diversos assuntos, ocorrendo nos quatro cantos do mundo. A partir deles, assuntos importantes foram divulgados auxiliando debates e reflexões, que foram veiculados por meio desta ferramenta, pois se dependesse de licença oficial não seriam publicados, visto que, qualquer pessoa podia desenvolver, produzir e distribuir conforme desejasse.

O fanzine foi um importante meio de comunicação, que no decorrer dos anos, por ter baixo custo e facilidade de produção, teve inúmeros responsáveis pela propagação mundo afora, sendo veículo de divulgação de ideias, criado individualmente ou ainda por grupos que buscavam um espaço na sociedade. Foi um gênero importante da imprensa alternativa mundial, desempenhando importante papel de divulgação de pensamentos críticos sobre diversos assuntos, ocorrendo nos quatro cantos do mundo. Sendo de livre publicação, sem regras, a imprensa oficial não os reconhecia, eram produções consideradas marginalizadas pela imprensa.

A ideia de fanzine surgiu em meados dos anos 30 nos Estados Unidos, como revista alternativa de fãs de ficção científica amadora. Eram editadas e produzidas por fã-clubes, grupos ou indivíduos de forma independente, sendo está a única possibilidade de jovens

autores publicarem suas produções. Somente em 1940 que a denominação fanzine ganhou vida, surgiu quando Ross Chauvenet popularizou o termo nas suas publicações de fãs de ficção científica, fazendo a junção das palavras fanático e magazine de fã (Magalhães, 1993).

Por ser um material que ocasionava um trabalho demorado e desgastante, não havia prazo para sair, sendo aperiódicos e transitórios, variando ainda o número de páginas e a quantidade de edições. Cada edição contemplava quase sempre um único tema, eram considerados jornais amadores, não oficiais ou profissionais. As publicações eram confeccionadas artesanalmente pelos próprios fanzineiros que realizavam todo o processo de produção, desde a criação até a divulgação das obras, normalmente de pequenas tiragens, sem intenção de lucro.

Os fanzines eram considerados revistas "marginalizadas", estavam a margem do mercado, davam voz a manifestações artísticas e culturais, sendo menosprezados pela grande imprensa. Por serem inovadores e resistentes os fanzines se estabeleceram e passaram a ser conhecidos pelo mundo. Passaram a divulgar o trabalho de diversos artistas, sendo veículos de expressão de gêneros artísticos diversos, porta-voz de movimentos que buscavam se fazer presente na sociedade, logo estava inserido no contexto das publicações amadoras de histórias em quadrinhos, terror, literatura policial, música.

No Brasil, em outubro de 1965,

> [...] o primeiro fanzine brasileiro, mesmo voltado para os quadrinhos, pertencia a um clube nomeado de ficção cientifica, o Intercâmbio Ciência- Ficção Alex Raymond, de Piracicaba SP. Este clube era coordenado por Edson Rontani, que editou o fanzine Ficção a partir de outubro de 1965. (Magalhães, 2004, p. 18).

A seguir, apresentamos uma imagem que reproduz a primeira página do primeiro fanzine de ficção brasileiro:

FIGURA 1 – Imagem de um fanzine



FICÇÃO

Boletim do INTERCÂMBIO CIÊNCIA — FICÇÃO "ALEX RAYMOND"

Ano I - Piracicaba (S.P.), Outubro 1965 - Nº1

NOSSA PALAVRA

Muito se pensou e falou na fundação de uma entidade em que se conseguisse reunir, por meio de correspondência, um grande número de aficcionados da história em quadrinhos.

Nosso maior intuito é facilitar a venda e troca de revistas de historietas entre colecionadores e teer comentários sôbre tudo o que se relacione com esta arte de nosso século.

Aqui estaremos de braços abertos esperando a sua adesão e colaboração, contando também com seus artiços, comentários, opiniões, etc.

Guarde o nosso endereço INTERCÂMBIO CIÊNCIA-FICÇÃO "ALEX RAYMOND" - Rua Alfe - res José Caetano, 1980 - PI RACICABA - Est. de S.Paulo

No próximo número: "O TICO TICO", meio século de alegria"

ALEX RAYMOND

A escôlha para patrôno de nosso INTERCÂMBIO não podia ser melhor do que o nome de ALEX RAYMOND, um dos ases da história em quadrinhos internacional, criador de heroís que conquistaram o mundo. São êles: Flash Gordon Jim das Selvas, X-9 e Rip Kirb.

Fonte: Magalhães (2004, p. 18).

Somente na década de 1970 que o termo fanzine passou a ser utilizado, época em que o movimento punk na Inglaterra eclodiu. Mark Perry, um jovem fanático por música punk, publica o Sniffing Glue, incentivando seus leitores a produzirem seus próprios fanzines. Desde então o crescimento dos fanzines enquanto revista amadora foi tão grande que se tornou porta voz deste movimento, gerando a divulgação dos fanzines ao redor do mundo.

Os fanzines que tiveram no Brasil vertentes mais representativas foram as dos quadrinhos (HQ), contribuíram para a difusão e renovação dos quadrinhos locais, indo em confronto ao descaso das editoras, que publicavam os quadrinhos estrangeiros. Criando um espaço de discussão e apreciação dos quadrinhos brasileiros enquanto expressão artística e cultural.

Com o advento das tecnologias digitais, a criação de fanzines tem dado lugar a uma versão eletrônica, originando o surgimento dos e-fanzines. Estes se caracterizam como uma revista digital, desenvolvida, produzida e divulgada pelos estudantes, mantendo a essência dos Fanzines, com intenção de divulgar pensamentos, criações e arte da atualidade. Podendo ser desenvolvido por meio de textos escritos, em forma de áudios, vídeos, com ou sem imagens, conforme a criatividade de cada usuário.

Sendo a tecnologia acessório produzido pelos seres humanos para facilitar a vida em determinados períodos, tendo em vista e evolução tecnológica em escala alarmante e a

multiplicidade de textos ao qual estamos expostos, as escolas necessitam que as tecnologias utilizadas no ambiente escolar estejam alinhadas com o período histórico presente, ou seja, atualizadas com o contexto atual dos jovens. Nessa perspectiva, a revista amadora digital e-fanzine pode otimizar as atividades relacionadas com o currículo escolar, abordando temas tradicionais utilizando estratégias com ferramentas digitais atualizadas.

Um e-fanzine, enquanto ferramenta pedagógica em sala de aula, pode ser usada para trabalhar a leitura e escrita, dando ênfase na valorização da cultura local. Nessa proposição, se utiliza as tecnologias atuais, que não tenham custos para os estudantes, com a função de potencializar as atividades referentes à valorização da cultura regional na escola, com número de edição e páginas a ser decidido pelo escritor, podendo ser escrito, editado e publicado individualmente ou em grupo. Ainda nesta proposta, a edição e publicação são realizadas por meio de aplicativos gratuitos, tornando-se assim mais acessível para professores e estudantes.

Se configura neste novo cenário de tecnologias, no qual a escola precisa estar inserida. Incluir ferramentas digitais no contexto escolar é pensar em uma educação inclusiva com a finalidade de desenvolver competências necessárias para a inclusão social e para o mundo trabalho. Segundo a BNCC (2017), os estudantes devem desenvolver as competências:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9).

Contextualizando os conteúdos previstos de forma significativa, desenvolvendo estratégias atualizadas de ensino, buscando inserir, desta forma a tecnologia em sala de aula, como instrumento motivador para novas aprendizagens. Criando com auxílio desta ferramenta, novas formas de ensinar e aprender, incentivando assim, práticas de leituras e produção textual de uma forma não tradicional, com o uso do e-fanzine, gênero que proporciona a interação de alunos no meio digital.

Neste sentido, o ao fazer uso do e-fanzine, o aluno utilizará de diferentes contextos para explorar o uso da ferramenta, desenvolverá uma revista digital, com criação e produção original, podendo usar criatividade para escrever, desenhar, inserir ou recortar imagens, áudio e vídeos, para posterior divulgação. Usando assim, a leitura e escrita de uma forma não tradicional, podendo transcrever uma simples receita ou desenvolver novas ideias, instigando desta forma diferentes situações de aprendizagem

Diante da necessidade de cativar os estudantes à pesquisa e a produção de textos desde o início de sua formação, o e-fanzine apresenta-se como uma ferramenta que pode ser usada em diferentes estratégias de ensino. Porém, isso deve ser pautado no reconhecimento das potencialidades da exploração de e-zanzine na sala de aula, bem como os desafios de implementação de práticas educativas que o contemplam em contextos de leitura e escrita escolar.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO E-FANZINE NA SALA DE AULA

Entendemos que a prática de leitura e produção textual são habilidades que necessitam de significação para a vida do aluno e também de formas atualizadas de sua abordagem. Tornar os alunos sujeitos ativos no processo educacional e social são desafios que todo o corpo docente precisa enfrentar. Dessa forma, práticas inovadoras de leitura e produção textuais, através da exploração de mídias digitais, neste caso o e-fanzine, podem auxiliar nesse processo.

Esse recorte está associado também a um outro cenário educacional. O baixo desempenho em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ficando o Brasil o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos conforme dados de 2018. Cinquenta por cento dos jovens brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que deveriam até o fim do ensino médio e o índice de leitura permanece estagnado desde 2009, segundo ainda os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, 2018). Esses dados mostram a importância de investir em pesquisas que promovam a leitura e a produção de texto, pois notamos a necessidade de uma aprendizagem na qual os alunos sejam sujeitos reflexivos, que consigam compreender e fazer críticas acerca de suas leituras.

É necessário que a escola propicie práticas por meio das quais a leitura e a escrita sejam desenvolvidas tendo utilidade prática e significativa, estimulando desta forma novas leituras, novas escritas. Isso significa que o planejamento com direcionamento de temas, que podem ser transversais indicados pela BNCC (2017), objetivo, público-alvo, roteiro de seções para a construção do e-fanzine devem ser contemplados na prática escolar em um processo educativo que vê a escrita como uma prática social e a leitura como meio para construção de repertórios de informações e projeção de perspectivas autorais discentes para abordagem de um assunto em suas produções textuais.

A habilidade de ler e escrever poderá através de ferramentas atualizadas agregar maior interesse e satisfação pelos estudantes, podendo ocasionar ainda uma maior compreensão e reflexão dos conteúdos estudados. Com o e-fanzine não se escreve para o professor ler o texto e corrigi-lo, visando a uma revisão. Produz-se texto como uma prática social contextualizada, buscando um público de leitores como alvo.

Além disso, os crescentes acessos às tecnologias digitais demonstram a necessidade de se repensar atividades de leitura e produção textual neste contexto. Percebendo assim a importância da inserção de tecnologias digitais nas práticas de ensino, a ferramenta e-fanzine apresenta-se como uma prática inovadora para devolver um trabalho significativo com leitura e produção textual.

Pensando neste cenário de mudanças, explorar o e-fanzine assume-se como uma possibilidade de inovação na prática pedagógica, com leituras e produções textuais contextualizadas com as tecnologias digitais atuais, podendo haver uma "linha temática" pertinente aos objetivos educacionais na construção de cada e-fanzine. Isso possibilita aliar práticas mediadoras de leitura e escrita atualizadas ao currículo tradicional de forma a oportunizar alternativas de ler e escrever na escola.

Ainda é oportuno apontar a possibilidade enriquecedora da prática apresentada ao trazer a abordagem da cultura e da memória regional, por exemplo. Segundo a BNCC (2017), a valorização de diversas culturas, desde locais até mundiais, e o desenvolvimento de práticas diversificadas de produção artístico-cultural na escola são fundamentais no processo educativo. Compreendendo a importância da valorização cultural, vemos a necessidade de uma reflexão sobre as memórias locais. Através do conhecimento da cultura local, é possível incentivar os estudantes a compreender e a refletir que a partir das diversas memórias, as comunidades definem quais aspectos culturais irão manter, que o fazem de acordo com as tradições deixadas por seus antepassados, pelo hábito adquirido e pelas necessidades atuais da comunidade. (Bosi, 1979).

Aliar conteúdos tradicionais ao com o uso de tecnologias atuais de fácil acesso, introduzido novas práticas de ensino associadas ao estudo sobre cultura regional são ações que a escola precisa desenvolver. Temos no contexto escolar a necessidade constante de estratégias de leitura e escrita que consigam envolver os estudantes no processo de construção do conhecimento, através da inserção de tecnologias digitais atualizadas, instigando assim um aprendizado atrativo e prazeroso. Conforme mencionado, buscamos a transformação de práticas educativas, pois acreditamos que estas, quando bem desenvolvidas podem colaborar

para melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, criando mais possibilidades de leitura e escrita, utilizando tecnologias digitais na sala de aula, ao mesmo tempo, aprimorar as habilidades de investigação científica com enfoque prático voltado à realidade escolar.

Leituras são realizadas por indicação da escola, por obrigação, mas há aquelas realizadas pelo hábito, estas lidas de forma não convencional, por livros digitais, *e-books*, redes sociais e diversos aplicativos. Refletir sobre as significações dessas leituras, incentivando a leitura nas suas diferentes formas, valorizando o tradicional e incentivando o uso de novas formas de ler e escrever, são aspectos que esta dissertação pretende mostrar.

Acreditamos que a escola deva fomentar estratégias de leitura, nas quais a reflexão e a compreensão devam ser desenvolvidas com toda a multiplicidade de textos circulantes na sociedade, formando para a vida cidadã. Nesta perspectiva, faço uso das palavras de Paulo Freire (1996), que diz que formar é muito mais do que puramente treinar o aluno para ter bom desempenho e destreza, precisamos formar para a vida, formar cidadãos capazes de ler o mundo nas mais variadas formas, fazendo uso destas leituras para expor suas ideias, suas concepções de forma digna e critica, construindo possibilidades para a construção do conhecimento.

A reflexão sobre práticas de leituras de uma forma não tradicional é uma necessidade. Acreditamos que explorar leitura por meios digitais e desenvolver estratégias de escrita com o uso do e-fanzine - gênero original que proporciona a interação de alunos no meio digital - foge aos padrões tradicionais, podendo ser uma maneira para os alunos ampliarem seus horizontes, manifestando suas opiniões, desenvolvendo a criatividade através do mundo digital, o qual já faz parte do seu dia a dia. Para Paula Sibília (2012), os alunos vivem hoje fundidos nos aparelhos eletrônicos digitais, mas a escola continua enraizada nos métodos analógicos, talvez este seja um dos motivos pelo qual alunos/escolas não se entendem. Desta forma, buscar por estratégias de ensino atualizadas, que tenham significado para a aprendizagem são desafios que enfrentamos.

Com a intenção de estabelecer novas possibilidades de prática educativa, colaborando para que os métodos analógicos deem espaço para o meio digital, com a perspectiva que a partir das leituras realizadas e a utilização de recursos tecnológicos digitalizados, também se acredita que o aluno possa ter um incentivo maior para suas produções textuais, e possa com a ferramenta e-fanzine criar alternativas de elaboração de texto oral, escrito e visual conforme sua criatividade. Acreditamos ainda que, por meio da aplicação desta ferramenta, poderá

haver uma abertura maior de possibilidades para o uso de ferramentas digitais na prática educativa. Essa possibilidade que o estudo pode trazer, assinala contribuições no âmbito educacional, uma vez que busca incentivar propostas pedagógicas de pesquisa convencional aliando ao uso de novas ferramentas digitais.

Nesse contexto, o e-fanzine será utilizada para leitura e produção de textos desenvolvidos a partir das pesquisas sobre memória e cultura regional, estimulando práticas inovadoras para se trabalhar conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Para que a escola consiga trabalhar a valorização da memória cultural de sua comunidade sem ser vista com um espaço antiquado e desinteressante, é necessária uma mudança de paradigmas, com inserção de novas formas de aprender e ensinar. Neste sentido, o uso de novas ferramentas precisa estar presente na pauta dos planejamentos curriculares – algo que esta pesquisa pretende mostrar, indicando sua potencialidade prática e pedagógica.

A BNCC (2017), no componente Língua Portuguesa, orienta que é necessário proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, criando possibilidades de participação significativa e crítica em várias práticas sociais, que estas devem ser constituídas pela oralidade, pela escrita e ainda por outras linguagens. Para que isso ocorra é necessário criar oportunidades em que os alunos possam se expressar, usando das diferentes práticas de linguagem em situações reais. Nessa perspectiva, esta dissertação vem com este enfoque, buscando explorar as diferentes linguagens por meio da criação de e-fanzines.

No entanto, também precisamos salientar desafios para a implementação de uma proposta como a que apresentamos. O primeiro refere-se a uma necessária predisposição do professor a fazer um trabalho que, a partir de um eixo norteador, induz a várias atividades de leitura e produção de texto, considerando objetos de leitura que não são tão comuns no contexto escolar. O professor precisa então conhecer os textos indicados, porque trabalhar bem com leitura exige a leitura prévia também do professor.

Do docente também se espera mais nesse contexto: ter uma certa fluência digital e simpatia ao uso de diferentes ferramentas em situações de aprendizagem escolar que promovam a leitura e a produção de texto discente. Isso não significa que os professores devem ser especialistas em cada um dos recursos indicados, mas devem saber operá-los mesmo de forma simples para orientar os alunos a usá-los também.

Outro desafio reside nos recursos: só é possível construir e-fanzines com equipamentos básicos, que são computador e internet, um para cada aluno preferencialmente

para que as condições sejam adequadas. Além disso, acesso à internet, para atividades de pesquisa e para uso de plataformas de edição de textos, também é necessário. Recursos que nem sempre estão à disposição de todos os alunos, porém são fundamentais para essas atividades. Celulares individuais podem ser uma alternativa, mas com maiores dificuldades para edições, construções mais complexas como a de inserção de todas as produções em um e-fanzine. A acessibilidade desses recursos torna-se uma condição necessária para um êxito idealizado de implementação de toda proposta.

Quanto aos alunos, talvez o maior desafio não seja no uso das ferramentas digitais, pois muitos, como nativos digitais que são, já têm uma familiaridade com aplicativos, sites, edições, gravações, etc. Parece-nos que o desafio maior pode ser o de construir algo que pode ser, no primeiro momento, desconhecido, o e-fanzine. Afirmamos isso porque são escassas as orientações de como construir um em sala de aula, o que não impede que professores construam suas práticas com e-fanzine a partir das perspectivas que já conhecem acerca do recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos finais do ensino fundamental, em atividades mais complexas de leitura e produção de texto, pode ocorrer maior participação do estudante em situações comunicativas, e, dado o nível da classe, essas interações tendem a ter caráter mais crítico de forma a possibilitar um trabalho com vários gêneros textuais tanto para leitura quanto para produção textual individual ou em grupo.

A ampliação dos gêneros textuais nesta etapa escolar parte dos conhecimentos já vivenciados pelos estudantes, das experiências dos gêneros que fazem uso e circulam na sociedade e a partir disso novos são apresentados para estudo. Por isso, é importante que professores explorem vários gêneros a partir de diferentes situações comunicativas e ainda considerem aqueles que são indicados pela BNCC (2017) como recomendados para cada ano do Ensino Fundamental. Além disso, é preciso reconhecer que

> As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (Brasil, p.62. 2017).

Destacamos que o recorte de pesquisa é relevante por pelo menos dois aspectos: o enfoque em leitura e produção de texto para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que nessas áreas há muitas dificuldades de aprendizagem; e a exploração de e-fanzine como meio de reunir, de forma integrada, atividades de leitura e produção de texto com uso de ferramentas digitais, que possibilitam também uma maior aproximação entre as atividades escolares e o mundo digital.

Acreditamos que atividades mais tradicionais voltadas à promoção de leitura e produção de texto, muitas vezes não despertam a participação dos alunos, e dificuldades em instigá-los durante as atividades são comuns, no entanto, se conseguir utilizar de ferramentas atuais, pode-se desenvolver aulas participativas, que cativem os alunos a pensar no tema e a pesquisar. Também é oportuno ressaltar que a investigação deste trabalho contempla o reconhecimento das histórias, lendas, mitos, tal como previsto na BNCC (Brasil, 2017), e a importância da valorização da cultura regional. Isso levou a pesquisadora a construir a proposta como forma de valorização dessa cultura, sendo que, trabalhar este conteúdo fomenta a construção humana, social e cultural - indispensável na escola. Dessa forma, a proposição apresentada também tem o mérito de contemplar leituras e processos educativos que favorecem a formação do aluno para além da competência de ler e escrever.

Ainda é importante a observação à atenção dada pelo estudo ao contexto atual. Mudança nas práticas sociais decorrentes das tecnologias contemporâneas tem alterado as interações, as formas de trabalho. O acesso a computadores, tablets, telefones celulares faz parte da cultura da maioria da comunidade escolar. Os estudantes têm a cultura digital inserida no contexto familiar, na comunidade, estão envolvidos em formas de interação multimidiática e multimodal, participam de redes de comunicação ativamente no seu cotidiano.

A associação de práticas de ensino na Educação Básica com recursos tecnológicos digitais é uma forma de aproximar a escola e o contexto da atualidade digital, ampliando assim as possibilidades de leitura e escrita por meio do e-fanzine, criada através de aplicativos on-line, de forma gratuita. Essa estratégia estimula os alunos a ler e escrever de uma forma não tradicional, desenvolvendo as habilidades de leitura e produção de textos, sendo uma forma de promover pesquisas sobre textos orais e escritos desenvolvidos na comunidade. Incentivar a construção de memórias, foi um dos objetivos da proposta, pois se acredita que, ao se trabalhar essas memórias, constrói-se a valorização cultural.

Desenvolver atividades em sala de aula, utilizando tecnologias digitais são desafios encontrados na Educação Básica. Ao apresentar a proposta de construção de e-fanzine, procura-se otimizar tecnologias de fácil acesso para uso em sala de aula, sendo uma possibilidade real de uso em diferentes espaços, o que permite o trabalho com a leitura e a escrita de forma não tradicional.

Ressaltamos que a exploração do e-fanzine como objeto de leitura e produção de texto na escola, nos anos finais do ensino fundamental, pode trazer novo viés com o trabalho sobre práticas educativas voltadas a habilidades de leitura e escrita: 1) interação discente na produção colaborativa (em grupo); 2) uso de e-fanzine como meio de produções colaborativas, integradas e associadas a um tema gerador, além de possibilitar o uso de ferramentas digitais nesse processo; 3) leitura e produção de texto articuladas à concepção de prática social de ler e escrever.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, D. B.; SANTOS, A. C. Ensino de Ciências na educação de jovens e adultos: (res)significando saberes na produção de fanzines. **Revista de Educação, Ciências e Matemática,** v. , n. 1, p 93-106, jan/abr 2016. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/3339/1771. Acesso em: 08 ago. 2024.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Tao. 1979.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 30 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011

LEITE, R.C.M.; MIRANDA, R. S.; MOTA, M.D.A. Formação de professores de Ciências para os anos iniciais: relato de uma vivência com a produção de fanzines no curso de Pedagogia. In: SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisangela André da Silva (Orgs.). **Experiências da formação de professores na escola e na universidade**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LIMA, T.R.; MIRANDA, L.L. Subjetividades de papel. In: MUNIZ, C.R. (Org.). **Fanzines:** autoria, subjetividade e invenção de si. Editora UFC, 2010. p. 48-65.

MAGALHÃES, Henrique. **A nova onda dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é Fanzine**. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1993.

MUNIZ, C.R. Na desordem da palavra: fanzines e a escrita de si. In: MUNIZ, C.R. (Org.). **Fanzines:** autoria, subjetividade e invenção de si. Editora UFC, 2010. p. 15- 28.

SANTOS NETO, E. Dos zines aos biograficzines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e a autoria. In: MUNIZ, C.R. (Org.). **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção de si. Editora UFC, 2010. p. 29-47.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Sobre as Autoras

Silvana Dal Pizzol da Costa
Mestre em Educação (URI/FW). Professora da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. E-mail: pos23170@uri.edu.br

Ana Paula Teixeira Porto
Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: anapaula@uri.edu.br

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A AULA INCLUSIVA NO CONTEXTO DIGITAL

Ana Patrícia Henzel Richter
Elisabete Cerutti

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo, pautado em revisão bibliográfica, tem como objetivo geral refletir sobre a Inteligência Artificial (IA) e a aula no contexto digital a partir de dois eixos reflexivos: as abordagens de como a aula pode ser ressignificada com a presença da IA articulada com diferentes tecnologias voltadas para a educação, tendo como foco a inclusão e o quanto as tecnologias assistivas podem ser um suporte à ação docente.

Observamos que, a revisão bibliográfica tem o seu foco no "amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses), com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 131). Já a análise documental "corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada" a partir de fontes como textos, sons, imagens ou documentos oficiais como leis, relatórios, atas etc. (Fachin, 2006, p. 146).

Este texto, portanto, está organizado em dois tópicos, os quais irão se complementar, a fim de, dar conta dos objetivos descritos acima. Cada um dos eixos propostos, versarão sobre uma contextualização da IA, presente na discussão da educação atualmente, assim como, terão foco na ascensão de linhas de trabalho para as tecnologias assistivas a partir de uma aula inclusiva.

O SURGIMENTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA

Em 1985, Richard Feynman (Prêmio Nobel de Física em 1965), ao ministrar uma palestra, indaga o seu público a responder se eles acham que um dia existirá uma máquina capaz de pensar e ser mais inteligente do que os seres humanos. No entanto, Feynman afirma que tais máquinas do futuro não serão capazes de pensar como os humanos, assim como "um

avião não voa como os pássaros", uma vez que "são processos, dispositivos e materiais distintos". Já a questão das máquinas "superarem a inteligência humana", o teórico defende que "o ponto de partida está na própria definição de inteligência humana" (Kaufman, 2022, *E-book*).

Ao refletirmos sobre a inteligência humana, é importante resgatarmos as reflexões de Russell e Norvig (2021) que nos remetem ao *Homo sapiens*. Para eles,

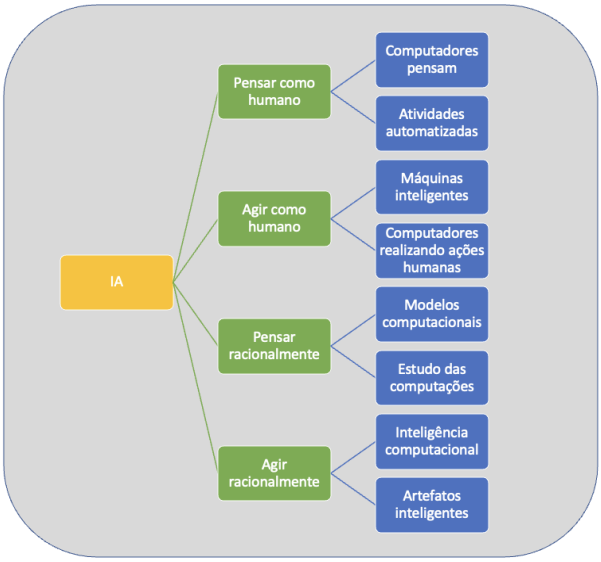
> denominamos a nossa espécie como *Homo sapiens* – homem sábio - porque nossa inteligência é tão importante para nós. Durante milhares de anos, procuramos entender como pensamos, isto é, como um mero punhado de matéria pode perceber, compreender, prever e manipular um mundo muito maior e mais complicado que ela própria (Russell; Norvig, 2021, *E-book*, grifo original).

Diante disso, podemos destacar que o campo de estudos sobre a IA vai mais além, pois "tenta não apenas compreender, mas também *construir* entidades inteligentes (Russell; Norvig, 2021, *E-book*, grifo original).

Teixeira (2019), ao refletir sobre o conceito de IA, observa que a "expressão Inteligência Artificial soa de maneira assustadora" para muitas pessoas, em especial, quando imaginamos que "uma máquina pode fazer aquilo que achamos ser uma exclusividade do gênero humano: pensar e agir racionalmente, executando tarefas para as quais se supõe que a inteligência seja necessária" (Teixeira, 2019, *E-book*). Por outro lado, podemos conceituar Inteligência Artificial "como o ramo da ciência da computação que se ocupa da automação do comportamento inteligente" e, que está pautada "em princípios teóricos e aplicados sólidos nesse campo" (Luger, 2013, p. 21).

Russell e Norvig (2021), considerando fatores da inteligência humana, de forma mais específica, estabelecem "oito definições de IA, dispostas ao longo de duas dimensões" (Russell; Norvig, 2021, *E-book*), conforme representado pela figura 1.

FIGURA 1 - Definições de IA conforme Russell e Norvig (2021)



Fonte: As autoras, adaptado de Russell e Norvig (2021).

Há pesquisas em IA voltadas aos processos destinados ao pensamento, raciocínio e comportamento. Além disso, observamos que, "como em outras disciplinas científicas", estas "são formadas e evoluem a partir de uma combinação de pressões históricas, sociais e culturais". Nesse sentido, "duas das pressões mais proeminentes para a evolução da IA são as tradições **empirista** e **racionalista** na filosofia" (Luger, 2013, p. 27, grifo nosso).

Enquanto a tradição racionalista "teve um proponente antigo em Platão e foi continuada pelos escritos" de Blaise Pascal, René Descartes e Gottfried Wilhelm Leibniz, os quais consideravam que "o mundo exterior é reconstruído a partir de ideias claras e distintas da matemática", com o empirismo temos a crença de que as informações entram em nossa mente através dos sentidos e, além disso, "o conhecimento pode ser aplicado por meio de uma psicologia introspectiva, porém empírica", conforme defenderam empiristas modernos como Thomas Hobbes, John Locke e David Hume (Luger, 2013, p. 27).

Ressaltamos, portanto, que as quatro categorias anteriormente citadas, têm sido seguidas/estudadas "por pessoas diferentes com métodos diferentes". Por exemplo, a "abordagem centrada nos seres humanos" é preocupação da ciência empírica, que envolve "hipóteses e confirmação experimental". Já a abordagem racionalista estabelece uma conexão entre matemática e engenharia (Russell; Norvig, 2021, *E-book*).

Para Teixeira (2019), "os pesquisadores da Inteligência Artificial" entendem que "a mente humana funciona como um computador, e por isso o estudo dos programas

computacionais é a chave para se compreender alguma coisa acerca de nossas atividades mentais" (Teixeira, 2019, *E-book*).

Constatamos que muitos dos programas construídos sob o prisma da IA possuem aspectos racionalistas. Como exemplo, apontamos os primeiros planejadores de robôs com aplicações baseadas em cálculo de predicados. No entanto, o viés racionalista não dá conta de tarefas complexas, como o "entendimento da linguagem humana" (Luger, 2013, p. 27).

Outro conceito que emerge no âmbito da IA diz respeito à **explicação associativa do conhecimento**, a qual "tem um papel significativo no desenvolvimento das estruturas e dos programas representativos da IA", como "na organização de memória com redes semânticas [...] e no trabalho na compreensão da linguagem natural" (Luger, 2013, p. 27).

Destacamos que a **rede semântica** é uma técnica que "constrói categorias utilizando uma rede integrada de relacionamento de palavras", cujo eixo principal é "alavancar relacionamentos de palavras conhecidos para criar categorias de sinônimos ou hipônimos". Um hipônimo, nesse contexto, "é quando um conceito é um tipo" de outro conceito, "de tal forma que há um relacionamento hierárquico" (IBM, 2023).

Ao observarmos o movimento histórico acerca da IA, apontamos que a formulação da ciência e da matemática gerou o pré-requisito necessário aos estudos dela. No entanto, foi somente a partir do uso do computador digital no século XX, que a Inteligência Artificial "se tornou uma disciplina cientificamente viável". Isso, devido ao fato de que tal ferramenta era capaz de suportar e processar programas inteligentes, o que tornou possível "implementar sistemas de raciocínio formal em um computador e testar empiricamente a sua aptidão para exibir inteligência". Nesse sentido, "um componente essencial da ciência da inteligência artificial é esse compromisso com os computadores digitais como veículo para criar e testar teorias sobre a inteligência" (Luger, 2013, p. 30).

Por outro lado, os "computadores digitais não são apenas um veículo para testar teorias sobre a inteligência", isto é, "a sua arquitetura sugere também um paradigma específico para essas teorias: inteligência é uma forma de processamento de informação" (Luger, 2013, p. 30).

Um ponto importante que aqui elucidamos é o que se refere a essência de um programa em IA, o qual, em sua maioria "representa o conhecimento em uma linguagem formal que é, então, manipulada por algoritmos, respeitando a separação entre dados e programa" (Luger, 2013, p. 30).

Diante do exposto, podemos dizer que os *softwares* baseados em IA são escritos em determinada linguagem de programação, e que, à medida em que vão armazenando dados, também vão "aprendendo" conforme o acesso a esses dados ocorre.

Resumidamente, a IA se materializa por meio dos códigos, escritos pela mão humana, e que são inseridos via programação de computadores. Por isso, podemos afirmar que "as ferramentas que criamos para os nossos propósitos tendem a moldar a nossa concepção de mundo a partir de sua estrutura e suas limitações". Assim, muito embora restritivamente, "essa interação é um aspecto essencial da evolução do conhecimento humano: uma ferramenta (e as teorias científicas são, no final das contas, apenas ferramentas) é desenvolvida para solucionar um problema em particular" (Luger, 2013, p. 30).

Existem muitos exemplos de *softwares* baseados em IA e que são empregados nas diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, robôs que auxiliam em cirurgias delicadas, *sites* de busca que acertam com precisão a palavra-chave a ser inserida pelo usuário, controladores de tráfego urbano, programas voltados para a aprendizagem etc.

Destacamos que a IA "é um dos campos mais recentes em ciências e engenharia" e teve início após a Segunda Guerra Mundial. O próprio termo Inteligência Artificial foi cunhado somente em 1956, e, hoje, a IA, junto da biologia molecular é um campo escolhido por muitos pesquisadores. Além disso, a IA é composta por subcampos, ou seja, os relacionados com aprendizagem/percepção e tarefas específicas como jogos de xadrez, demonstração de teoremas matemáticos, poesia, condução de veículos, reconhecimento de voz, diagnóstico de doenças etc. (Russell; Norvig, 2021, *E-book*).

A IA tem seus fundamentos em diversas disciplinas, as quais contribuíram "com ideias, pontos de vista e técnicas", tais como a Filosofia, a Matemática, a Economia, a Neurociência, a Psicologia, a Engenharia de Computadores, a Teoria de Controle e Cibernética e a Linguística. Enquanto a Filosofia colaborou com regras formais que podem ser utilizadas para a obtenção de conclusões válidas, a Matemática pode criar as regras para a obtenção dessas conclusões, e a Economia auxilia na tomada de decisões para maximizar a recompensa, por exemplo (Russell; Norvig, 2021, *E-book*).

Historicamente, o primeiro trabalho sobre IA foi desenvolvido em 1943 pelos pesquisadores Warren McCulloch (neurofisiologista) e Walter Pitts (matemático). Ambos estavam pautados nas seguintes linhas teóricas: "o conhecimento da fisiologia básica e da função dos neurônios no cérebro"; a "análise formal da lógica proposicional criada por" Bertrand Russell e Alfred North Whitehead; e na Teoria da Computação de Alan Turing.

Tal experimento consistia na proposição de “um modelo de neurônios artificiais, no qual cada neurônio podia estar ‘ligado’ ou ‘desligado’”, cuja troca para ‘ligado’ ocorreria por meio de estímulos a um número de neurônios vizinhos. Assim, o estado de um neurônio era considerado “equivalente em termos concretos a uma proposição que definia seu estímulo adequado”. Deste modo, “eles mostraram que qualquer função computável podia ser calculada por certa rede de neurônios conectados e que todos os conectivos lógicos (*E, OR, NOT* etc.) podiam ser implementados por estruturas de redes simples”, como também, “sugeriram que redes definidas adequadamente seriam capazes de aprender”. Salientamos que os estudos de Russell e Whitehead foram determinantes para o surgimento das redes neurais e, em 1950, do primeiro computador baseado em rede neural (Russell; Norvig, 2021, *E-book*).

A Inteligência Artificial, enquanto ciência, tem sua origem em 1956, no Dartmouth College (EUA), através dos estudos de John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon e Nathaniel Rochester sobre “a teoria de autômatos, redes neurais e estudo da inteligência”, os quais “organizaram um seminário de dois meses em Dartmouth, no verão de 1956” com o estudo acerca da possibilidade de construção de uma máquina inteligente, a tal ponto de ser capaz de utilizar uma linguagem “a partir de abstrações e conceitos” e que conseguisse resolver problemas reservados aos seres humanos. Assim, durante o seminário, dois pesquisadores da Carnegie Tech - Allen Newell e Herbert Simon - apresentam o *Logic Theorist (LT)*, um programa de computador que demonstrava teoremas matemáticos (Russell; Norvig, 2021, *E-book*).

Com isso, podemos dizer que foi a partir do seminário proposto por McCarthy, Minsky, Shannon e Rochester que o campo de pesquisa sobre IA, nos vinte anos seguintes, seria dominado por alunos e professores do *Massachusetts Institute of Technology* – MIT (EUA), da *Carnegie Mellon University* – CMU (EUA), de Stanford (EUA) e da *International Business Machines Corporation* – IBM (EUA) (Russell; Norvig, 2021, *E-book*).

Estabelecida a linha do tempo acerca do surgimento da IA enquanto campo de pesquisa, na sequência, iremos observar a conexão existente entre a IA e as Tecnologias Assistivas Digitais (TAD), uma vez que possibilitam um contexto de aprendizagem que busca respeitar as subjetividades dos estudantes.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO SUPORTE À AULA INCLUSIVA

A fim de materializarmos uma conexão entre IA e Educação Inclusiva, é importante expressarmos o significado do termo **tecnologia assistiva**. Citada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015), a tecnologia assistiva "é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços" que tenham o objetivo de promover a "autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" da pessoa com deficiência (Brasil, 2024).

Já no contexto educacional, conforme Galvão Filho (2013), há diversos recursos simples e de custo baixo que podem ser disponibilizados nas salas de aula, tais como: "suportes para visualização de textos ou livros", "fixação do papel ou caderno com fitas adesivas", "engrossadores de lápis" artesanais, "substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas", dentre outras possibilidades (Galvão Filho, 2013, p. 31).

Para além das tecnologias assistivas "analógicas" podemos considerar as **Tecnologias Assistivas Digitais (TAD)**, as quais podem ser utilizadas por meio de computadores, *smartphones* ou outros dispositivos. Para Barbosa, Schneider e Souza (2013), a "Tecnologia Assistiva Digital é importante para a construção ou mediação do conhecimento da pessoa com deficiência". Os autores também ressaltam que, mesmo um "*software* não tendo adaptações específicas para um determinado tipo de deficiência, pode contribuir, promover e mediar o aprendizado dessas pessoas" (Barbosa; Schneider; Souza, 2013, p. 46).

Podemos citar alguns exemplos de TAD, como: leitores de tela, interpretadores de linguagem de sinais, leitores de vídeos digitais, *softwares* de reconhecimento de voz, teclados virtuais, Comunicadores Alternativos e Aumentativos (CAA), legendas em tempo real, teclados adaptados para *web*, assistentes virtuais, aplicativos de acessibilidade, realidade aumentada e realidade virtual. O quadro abaixo apresenta alguns exemplos de ferramenta, cada uma com sua função respectiva.

QUADRO 1 - Exemplos e conceitos sobre Tecnologias Assistivas Digitais

Ferramenta	Função
Leitores de tela	Convertem o conteúdo digital em fala sintetizada. Exemplos: NVDA do *Windows*, o Orca do *Linux*, *VoiceOver* do Mac.
Leitores de livros digitais	Convertem texto em fala sintetizada. Exemplos: *C-Reader*, *ClaroRead* e *Balabolka*.
Interpretadores de linguagem de	Traduzem Libras, no caso do Brasil, em tempo real. Exemplo: *Hand*

sinais	*Talk*, o VLibras e o *ProDeaf*.
Teclados virtuais	Permitem a digitação na tela através de dispositivos como *mouse*, *joystick* ou *touchscreen*. Exemplo: Teclado Virtual do *Windows*, Teclado *Online* do *Google* e Teclado iOS.
Teclados adaptados para a *web*	Oferecem *layouts* e funcionalidades personalizadas. Exemplo: Teclado Adaptado do *Google*, Teclado *Upright* e Teclado *Kinesis*.
Softwares de reconhecimento de voz	Transformam a fala em texto. Exemplo: *Dragon NaturallySpeaking*, *Google Speech-to-Text* e Cortana.
Comunicadores alternativos e aumentativos (CAA)	Utilizam símbolos, imagens e sons para auxiliar na comunicação. Exemplo: *Grid* 3, *Tobii Dynavox* e *LAMP Words for Life*.
Legendas em tempo real	Geram legendas automaticamente para vídeos e transmissões ao vivo. Exemplo: *YouTube Live Caption*, *Twitch Closed Captions* e Amara.
Assistentes virtuais	Podem ser utilizados para controlar dispositivos inteligentes, realizar chamadas, enviar mensagens e acessar informações por voz. Exemplo: Siri, Alexa e *Google* Assistente.
Aplicativos de acessibilidade	Oferecem funcionalidades como lupas digitais, ampliadores de tela, filtros de cor e recursos de geolocalização com audiodescrição. Exemplos: *Seeing* AI, *Be My Eyes* e *Lookout*.
Realidade aumentada e realidade virtual	Podem criar ambientes imersivos e interativos. Exemplo: *Google* Expedições, *Google Maps* e *Roller Coaster* VR.

Fonte: As autoras, 2024.

Os **leitores de tela** e os **leitores de livro digitais** funcionam de forma muito semelhante e são considerados importantes ferramentas para a inclusão de pessoas com dislexia ou baixa qualidade visual. Enquanto o primeiro tem a função de converter o conteúdo digital em fala sintetizada, o segundo converte textos, o que possibilita que pessoas com deficiência visual, além de utilizarem computadores, *smartphones* e *tablets*, possam acompanhar aulas e realizar leituras (UFSCAR, 2024).

Outro destaque são os **interpretadores de linguagem de sinais**, os quais traduzem Libras, no caso do Brasil, em tempo real, o que permite a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes conectados de forma *on-line* (Hand Talk, 2024).

Os **teclados virtuais** e os **teclados adaptados para *web*** também são importantes instrumentos que auxiliam as pessoas com dificuldades motoras. O teclado virtual permite a digitação na tela através de dispositivos como *mouse*, *joystick* ou *touchscreen* e o teclado adaptado para a *Web* oferece *layouts* e funcionalidades personalizadas para facilitar a digitação (Gemini, 2024b).

Os ***softwares* de reconhecimento de voz** são capazes de, a partir da interpretação da voz humana, originar textos. Ao utilizar técnicas de IA e aprendizado de máquina, a fim de identificar os sons e transformá-los em palavras e frases, eles funcionam captando a fala do usuário através de um microfone. Por isso, tornam-se essenciais para pessoas com deficiência

motora, limitação ou dificuldade de usar um teclado físico e, possibilitam que esse público interaja com computadores ou outros dispositivos (IDR&D, 2024).

Os **Comunicadores Alternativos Aumentativos (CAA)** são ferramentas e/ou estratégias que permitem ampliar as possibilidades de comunicação de pessoas com dificuldades na fala ou na linguagem escrita. Diante disso, eles servem como ponte de expressão, permitindo que indivíduos com diferentes níveis de habilidades expressivas se comuniquem e participem da vida social. Os CAA funcionam de maneiras diversas, utilizando fontes como símbolos, gestos, comunicadores dedicados, dentre outros (Assistiva, 2024).

As **legendas em tempo real** e os **assistentes virtuais** também são instrumentos altamente relevantes à Educação Inclusiva, isso porque permitem a comunicação e a interação das pessoas com deficiência visual ou auditiva em ambiente virtual e digital. Enquanto as primeiras são capazes de converter em texto escrito a fala em tempo real e exibir por meio de legendas, os assistentes, utilizando IA, interagem com os usuários através da fala ou texto, o que auxilia em funções como: agendamento de compromissos, definição de alarmes e lembretes, realização de chamadas, envio de mensagens etc. (Gemini, 2024a).

Finalmente, podemos observar a significância da Realidade Virtual (RV) e da Realidade Aumentada (RA) no contexto inclusivo, pois são tecnologias capazes de transformar a maneira como interagimos com o mundo. A RV e a RA funcionam de forma semelhante e estão conectadas. Enquanto a primeira cria um universo simulado através de *softwares* para computadores (ou *tablets* e *smartphones*) e dispositivos como óculos, fones de ouvido e capacetes, a segunda sobrepõe elementos virtuais ao mundo real utilizando, em alguns casos, os mesmos dispositivos. Ambas as tecnologias são caracterizadas como imersivas, pois simulam ambientes que o mundo real e virtual está interagindo, cujo potencial é capaz de transformar a maneira como vivemos, trabalhamos e aprendemos (SEBRAE, 2024).

As Tecnologias Assistivas Digitais e a Inteligência Artificial estão intimamente conectadas, seja através de técnicas que identificam a linguagem humana, seja por meio dos algoritmos que realizam a aprendizagem de máquina, o que faz com que estas tecnologias se complementem. Quatro características fazem da IA um instrumento potencializador da TAD: (i) a possibilidade de personalização e adaptabilidade; (ii) a ampliação da acessibilidade; (iii) o suporte à autonomia e independência; (iii) como ferramentas inovadoras para necessidades diversas.

A personalização e adaptabilidade inclui os sistemas inteligentes por meio de algoritmos que aprendem as necessidades, habilidades e preferências de cada usuário, e as interações intuitivas se estabelecem através de interfaces amigáveis e naturais. Já a acessibilidade ampliada se materializa através da tradução em tempo real, a qual quebra barreiras linguísticas e, a partir da descrição de imagens e ambientes, permitem que as pessoas com deficiência "enxerguem" o mundo ao seu redor.

O suporte à autonomia e independência dar-se-á por meio dos assistentes virtuais inteligentes, que auxiliam nas tarefas diárias dos seus usuários e, através das tecnologias de escuta assistiva, as quais são aprimoradas por legendas em tempo real e transcrição de voz para texto. E, finalmente, a configuração de ferramentas inovadoras para as mais diversas necessidades se tornam realidade através de tecnologias como os *softwares* de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que permitem que as pessoas com deficiência visual ou auditiva estabeleçam um viés comunicativo e, pelas tecnologias de controle assistivo, que permitem o manuseio de computadores ou outros dispositivos eletrônicos através de comandos de voz, expressões faciais, gestos ou mesmo movimentos corporais, ampliando assim, as possibilidades de interação.

No entanto, a IA vai mais além de ser um instrumento complexo e potencializador da inclusão. Aqui, cabe trazermos um exemplo ocorrido com uma aluna matriculada no sexto ano da nossa escola. A professora de História e Práticas Experimentais em Ciências Humanas[12] dessa classe, solicitou que os estudantes trouxessem fotos do tempo em que eram bem pequenos, cujo objetivo foi construir um painel de memórias pessoais para fins didáticos. A menina, por motivos diversos, o que inclui perdas e negligência familiares, não possuía nenhuma imagem desse ciclo de vida, o que fez com que ela se sentisse excluída da atividade proposta. A docente, sensibilizada pelo desconforto da estudante, relatou tal dificuldade com a professora de Cultura Digital, que disse que havia uma solução para tal situação: utilizar um aplicativo para "rejuvenescer" a estudante.

E, de fato, o aplicativo para celular denominado *Snapchat* possui um filtro chamado "*Baby*", que foi capaz de simular a foto atual da menina, agora com 12, para quando ela tinha mais ou menos 4 anos de idade. Esclarecemos que, o *Snapchat* é, originalmente, um *software* utilizado para "trocar mensagens, fotos e vídeos com outros usuários", os quais, também podem "compartilhar *snaps* com seus seguidores publicando conteúdo em seus perfis", o que

[12] A nossa escola (Escola Estadual de Ensino Fundamental Erci Campos Vargas, 20ª CRE, Palmeira das Missões/RS) é de turno integral, por isso a importância de uma matriz curricular composta por componentes integradores.

torna este *app* bastante utilizado devido aos seus “recursos e filtros de câmera” (Sprout Social, 2024).

Diante de tais ferramentas e exemplos de sistemas aqui mencionados, podemos compreender o quanto a IA pode oferecer apoio à Educação Inclusiva, em especial, quando pensamos a realidade das nossas escolas públicas, que seguem carentes de estrutura, materiais didáticos e profissionais nas mais diversas áreas, mesmo que as políticas públicas garantam e amparem o acesso desse público. Entendemos, portanto, que não há fórmulas prontas, assim como uma escola equipada com múltiplas tecnologias assistivas não solucionam todos os problemas se a convivência não for pautada na cooperação, na colaboração e no respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é sempre desafiador e por vários motivos, que vão desde o que é trabalhado conforme a proposta de matriz curricular, até como este está organizado em termos pedagógicos e estruturais. Cada vez mais, precisamos olhar para os nossos estudantes segundo suas subjetividades, ou seja, precisamos entender que cada um traz consigo uma maneira própria de aprender e compreender o mundo. Portanto, é nessa lógica que a Educação Inclusiva deve ser considerada: cada indivíduo é único, singular, diferente e essas diferenças enriquecem as interações sociais.

A nossa pesquisa, para dar conta do objetivo e eixos reflexivos, necessitou percorrer um caminho específico, que iniciou pelas políticas públicas que amparam a Educação Inclusiva nas escolas regulares, para, em seguida, observar a realidade da escola pública, que sob a ótica comparativa, analisa o que expressa a legislação e aponta o que as instituições conseguem materializar para, finalmente, conseguirmos estabelecer uma conexão entre Inteligência Artificial e Tecnologias Assistivas Digitais. Essa relação torna-se importante, visto que entendemos que tais ferramentas podem contribuir pela aprendizagem das pessoas com deficiência.

Diante desse estudo, concluímos que há um longo caminho a ser percorrido para que a Educação Inclusiva seja uma realidade, isso porque há demandas que precisam ser atendidas, em especial, ao que concerne a estrutura física, materiais didáticos e tecnologias assistivas. Para além desses recursos, é urgente o estabelecimento de uma sincronia entre Estado e escola.

A fim de que possamos aprofundar ainda mais a nossa compreensão sobre os recursos assistivos digitais, torna-se importante a análise mais aprofundada de algumas dessas ferramentas, algo que estamos considerando como possibilidade de estudos futuros, uma vez que a inteligência artificial ainda nos apresentará muitos caminhos.

REFERÊNCIAS

ASSISTIVA. Tecnologia e Educação. **O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?** Disponível em: https://www.assistiva.com.br/ca.html. Acesso em: 10 de julho de 2024.

BARBOSA, J. S. L.; SCHNEIDER, H. N.; SOUZA, R. de C. S. A tecnologia assistiva digital: um estudo com objetos de aprendizagem na educação especial. In: SOUZA, R. de C. S.; BARBOSA, J. S. L [org.]. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva.** Aracajú: Criação Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é tecnologia assistiva?** Disponível em: http://gg.gg/1bb4pk. Acesso em: 4 de julho de 2024.

COSTA, D. **Plataformas adaptativas e o ensino personalizado.** Florida, EUA: Must University, 2022. Disponível em: http://gg.gg/13p8h6. Acesso em: 13 de abril de 2023.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia assistiva e educação. In: SOUZA, R. de C. S.; BARBOSA, J. S. L [org.]. **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva.** Aracajú: Criação Editora, 2013.

GEMINI. OpenAI. Inteligência Artificial. **Legendas em tempo real e assistentes virtuais.** Disponível em: https://gemini.google.com. Acesso em: 9 de julho de 2024a.

GEMINI. OpenAI. Inteligência Artificial. **Teclados virtuais e teclados adaptados para web:** funcionamento e aplicações. Disponível em: https://gemini.google.com. Acesso em: 9 de julho de 2024b.

HAND TALK, Plataforma Automática para Língua de Sinais. **Tradução automática para Língua de Sinais via Inteligência Artificial.** Disponível em: https://www.handtalk.me/br/nova-home/. Acesso em: 9 de julho de 2024.

IBM. **Redes Semânticas.** Disponível em: http://gg.gg/13p8hc. Acesso em: 10 de abril de 2023.

IDR&D. **Software de reconhecimento de voz IDVoice.** Disponível em: https://www.idrnd.ai/pt-br/verificacao-de-voz-independente-de-texto. Acesso em: 9 de julho de 2024.

KAUFMAN, D. **Desmistificando a inteligência artificial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022. *E-book.*

LUGER, G. F. **Inteligência Artificial.** 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

ORACLE BRASIL. **O que é um chatbot?** Disponível em: https://www.oracle.com/br/chatbots/what-is-a-chatbot/. Acesso em: 27 de abril de 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência artificial.** Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. *E-book.*

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **O que é realidade aumentada e realidade virtual?** Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-realidade-aumentada-e-realidade-virtual. Acesso em: 9 de julho de 2024.

SPROUT SOCIAL. **Snapchat.** Disponível em: https://sproutsocial.com/glossary/snapchat/. Acesso em: 10 de julho de 2024.

TEIXEIRA, João. **O que é inteligência artificial.** São Paulo: E-Galáxia, 2019. *E-book.*

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **O que são leitores de tela?** Disponível em: https://www.acessibilidade.ufscar.br/acoes-afirmativas/leitores-de-tela/leitores-de-tela. Acesso em: 4 de julho de 2024.

Sobre as Autoras

Ana Patrícia Henzel Richter
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).
E-mail: henzelrichter@gmail.com

Elisabete Cerutti
Doutora em Educação (PUC/RS). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS E VIVÊNCIAS NA CIBERCULTURA

André Luís Dalla Costa
Glenio Luis de Vasconcellos Rigoni
Elisabete Cerutti

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo das últimas duas décadas as transformações que a educação está vivenciando e demandando acerca de processos, pessoas, metodologias e tecnologias com ênfase às tecnologias digitais estão se tornando essenciais e decisivas para uma educação centrada no aluno e formação de habilidades de comunicação, interpretação, análise e desenvolvimento de projetos. O método tradicional em que na escola o professor é o centro da discussão, em que o espaço para a aprendizagem contínua sempre na mesma sala de aula, na qual o aluno se senta "no mesmo lugar" e em "classes enfileiradas", na espera de ouvir o professor discursar, por vezes, com a mesma metodologia, está cada vez mais devassado e na contramão da quarta revolução industrial.

Diante do contexto que estamos vivendo, a educação requer práticas pedagógicas com novos olhares, métodos e conceitos em que o ensino e a aprendizagem sejam moldados através de metodologias ativas, tecnologias digitais e o desenvolvimento de novas habilidades do profissional para o mercado da indústria 4.0, atendendo, as exigências do mercado de trabalho do Século XXI. Diante disso, é necessário que o professor possa estar habilitado e preparado para os desafios da cultura digital, cuja a compreensão, competência, habilidade e atitudes são chaves para se tornar um fluente digital e, consequentemente, desenvolver projetos pedagógicos aliando tecnologias a metodologias inovadoras nos ambientes educacionais. Assim, a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, precisam ser inseridas a partir de um contexto metodológico adequado, inserindo alunos e professores dentro desta perspectiva.

No que tange a quarta revolução industrial, Schwab (2016) traça três pilares que fazem desta, a revolução da tecnologia. Primeiro a velocidade que está evoluindo a passos largos, no qual novas tecnologias surgem a cada instante e formam-se tantas outras cada vez mais

aperfeiçoadas. O segundo pilar trata da revolução digital que aliando as inúmeras tecnologias leva a mudanças, seja de ordem econômica, negócios, sociedade, pessoas, processos, enfim, o digital está modificando nossas rotinas principalmente as pessoas. E, o terceiro pilar é mensurado o impacto que é causado nos países, acerca da tecnologia e suas transformações.

A perspectiva é que são tantos aplicativos, sistemas, plataformas virtuais, *sites*, aparelhos, conteúdos que o usuário já se encontra em um processo de dúvida, insegurança, referente a qual plataforma deve utilizar, que modelo de equipamento eletrônico comprar, se está ultrapassado, se vai atender as necessidades e o que deve aprender neste momento? Não consegue mais acompanhar tanta evolução. São muitas perguntas para serem respondidas e muitas questionamentos que estão por vir, mas se tornam primordiais para que possamos ter um norte do que é real, necessário e que nos faça crescer pessoalmente, profissionalmente, pois a sociedade está passando por mudanças muito profundas e precisamos compreendê-las.

Analisando o quanto a sociedade evoluiu nos últimos vinte anos e o que teremos daqui para frente, principalmente diante das novas posturas profissionais diante da pandemia Covid-19[13], Schwab (2016) aponta o quanto, produtos e serviços facilitam a vida das pessoas a partir de aplicativos e da *internet*, desde o início deste século. Usava-se a *internet* apenas para acessar sites, enviar um e-mail, ouvir músicas, assistir a um vídeo. Atualmente, você compra um produto, realiza pagamentos, chama um táxi, encontra um voo, assiste a um filme, tudo de forma remota, ou seja, feita em qualquer lugar.

Desse modo, vemos que a tecnologia está trazendo benefícios para a sociedade, o acesso e o uso da *internet,* aliada aos aplicativos, estão conseguindo diminuir o déficit de conhecimento e aprendizagem das pessoas, que desta forma podem estar conectadas a outras pessoas, conteúdos e plataformas. Também facilita o acesso às pessoas que moram em lugares distantes, zonas rurais, por outro lado, temos as desvantagens de parte da população, normalmente de baixa renda, que não possui internet instalada em sua região. Pois se hoje tudo gira em torno de estar conectado, esta parcela da população perderá muito espaço mediante ao avanço constante da tecnologia interconectada.

[13] Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

Diante de tantas transformações e ganhos para a sociedade, as tecnologias digitais são notórias para a "quarta revolução industrial". Assim elas passam, também, a ter um contexto significativo para uma educação 4.0, que demanda profissionais com novas habilidades, experiências, conhecimentos em plataformas, aplicativos, interatividade e novas formas de comunicação, que saibam adotar novas metodologias em sala de aula, que possam fortalecer práticas inovadoras desenvolvendo nos alunos maior autonomia, lógica e auxiliando na resolução de problemas. O ser humano já evoluiu, com outras formas de pensar, agir, de se relacionar, e a educação necessita desenvolver novos mecanismos para entender e conectar este aluno às práticas pedagógicas da escola e ao mundo do trabalho.

A tecnologia precisa expandir sua presença no cenário escolar, mas para isso é preciso haver também o diálogo com outras áreas do conhecimento para discutir e analisar as melhores formas de introduzir ferramentas digitais nas práticas de professores e alunos. É nesta linha que, Fava (2014) salienta a importância de as escolas adotarem uma postura mais inovadora, saindo de comportamentos conservadores e obsoletos, percebemos que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, exigente por processos, agilidade, qualidade, dispositivos digitais e metodologias diferenciadas.

A utilização de novas formas de comunicação, são as responsáveis pelas transformações nos hábitos e costumes das pessoas e fazem que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICS - tenham um papel fundamental na vida das pessoas, pois são elas que ditam a velocidade em que nós estamos inseridos, seja no ambiente pessoal, profissional ou educacional.

Em referência às TDICS, Kenski (2014) salienta o quanto a chegada da indústria da informação trouxe novas perspectivas no âmbito da comunicação e do entretenimento. A interação e a comunicação surgem em tempo real, ou seja, em qualquer lugar e a qualquer momento em que um acontecimento ocorra. A informação cada vez mais rápida, necessita de uma comunicação também mais ágil e interativa. Hoje os processos e as pessoas estão conectados em todo o lugar e em tempo integral, cada vez mais é necessário conhecer e ter como expertise o domínio das tecnologias digitais, pois são inúmeros recursos que dia após dia surgem e que tornam a vida mais competitiva, desafiadora e transformadora.

Nesta linha em que as tecnologias precisam ser ressignificadas, o professor também necessita inovar a sua prática pedagógica, desenvolvendo a individualidade dos alunos,

instigando o seu processo de criação, de investigação, de análise, do trabalho em equipe, de serem protagonistas da pesquisa e do futuro no mercado de trabalho.

Ao discorrer sobre os avanços digitais, Moran (2004) já apontava o quanto prometiam se desenvolver as tecnologias de modo geral, como também as destinadas à área da educação, que em um futuro não muito distante se multiplicarão, serão integradas e se tornarão cada vez mais audiovisuais, instantâneas e abrangentes.

Dessa forma, as TDICs estão sendo cada vez mais necessárias pelo fato que a informação está ao alcance de todos e em todos os lugares; seja pelos aplicativos de celular, das *smartsTVs*, plataformas digitais, *lives*, videoconferências, chats, arquivos nas nuvens, enfim, uma gama de serviços e plataformas a disposição de alunos e professores, para buscar o melhor aprendizado possível através destas ferramentas, mas cabe ao professor ser o mediador desta tecnologia, trazer ela para o seu lado, ou seja, é necessário que o professor se atualize, se desenvolva, se aprimore de técnicas e metodologias inovadoras que aliado a estas tecnologias farão uma ponte para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Lévy (2011) salienta o quanto os seres humanos estão sendo "camaleões", ou seja, indo de uma plataforma a outra, de um sistema para outro, de lugares físicos a lugares virtuais, estamos procurando nos adequar, readaptar e com tudo estarmos preparados para uma metamorfose constante. Nunca se falou tanto em tecnologia, informação, comunicação, compartilhamento, aplicativos e segurança de dados como atualmente, seja pela chegada da Pandemia Covid-19 que acelerou alguns processos, seja pelo fato que a quarta revolução é a tecnológica e está em níveis muito acelerados.

Esta revolução só pôde acontecer com a chegada da internet, que propiciou troca de informações, interatividade e comunicação, se instituiu como ciberespaço, um lugar em que todos podem contribuir de diversas formas para a vida profissional, pessoal, científica da população, trazendo práticas, experiências e conhecimento, fazendo com que toda uma sociedade evolua com o tempo, com novas descobertas, novos pensamentos e novas metodologias para serem abordadas e experimentadas. No que tange a definição e entendimento sobre ciberespaço, Lévy (2010, p. 107) aponta que:

> Em resumo, o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação. Encontramos, em graus de complexidade crescente: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e, enfim, os mundos virtuais multiusuários.

Também podemos destacar que o ciberespaço a nível da educação, nos fez uma sociedade mais acelerada, a busca pela informação não acontece somente nas bibliotecas escolares e livros como no século passado, onde o acesso à informação era mais demorado, mais estudado e não tinha a internet como base de pesquisa, assim sendo, é preciso atualmente frisar a importância de se pesquisar de forma qualitativa, em sites confiáveis, de consultar várias fontes e analisar a veracidade das informações acerca de seu conteúdo, pois o mundo tecnológico está urgindo e a informação está a cada instante sendo criada, cocriada e modificada, necessitamos fazer com que a prática pedagógica, a pesquisa, as novas descobertas, sejam pautadas por princípios éticos, com autoria, responsabilidade e que agregue conhecimento científico ao mundo real.

DESAFIOS DE METODOLOGIA E AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCATIVO

A educação 4.0, com a inserção de ferramentas tecnológicas, propiciou inúmeras facilidades aos alunos e professores e, da mesma forma, apresentou desafios diversos, seja na forma de apresentar o conteúdo, no conhecimento de linguagens, aplicativos e equipamentos, na forma de preparação das aulas, com gravação e edição de vídeos, na busca por atenção dos alunos, e ainda na forma de acompanhamento da aprendizagem, ou seja, na avaliação dos alunos. As provas, escritas, presenciais, sem consulta, que dominavam o processo avaliativo, passaram por uma reformulação, os professores precisaram repensar a forma como a avaliação deve ser feita, onde os estudantes têm acesso à informação em tempo real.

Com o contexto de pandemia, a educação 4.0 foi intensificada e o ensino em sua totalidade, incluindo todos os segmentos da educação, precisou, de uma forma imediata, se adaptar a não presencialidade. As escolas, professores e funcionários usaram de imaginação e bom senso para continuar educando, todos buscavam respostas e maneiras diferentes para minimizar os problemas, ninguém imaginava que este período se alongaria por mais que alguns dias, porém até esta data, mais de um ano se passou e ainda estamos na “educação remota emergencial”.

O primeiro semestre de 2020 foi de muito aprendizado, para professores e alunos, e muito trabalho para os docentes tendo que adaptar suas aulas para o formato remoto. Alguns professores gravavam as aulas e disponibilizavam para os alunos assistirem em qualquer horário, de forma assíncrona, outros procuravam apresentar as aulas através de programas e

plataformas, pouco conhecidas e utilizadas pela maioria dos envolvidos, de forma síncrona, obedecendo os horários das aulas normais. Na escola básica, as atividades remotas apresentaram uma dificuldade maior, diversas tarefas necessitaram que os pais exercessem a função de professor, auxiliando nas tarefas, contando estórias e passando mais tempo em contato com os filhos, as tarefas foram enviadas aos alunos de forma não virtual, cabendo também aos pais e responsáveis buscar e levar trabalhos na escola. Em todos os níveis a dificuldade de adaptação foi intensa e demandou dedicação de todos envolvidos.

Do segundo semestre de 2020, até o momento (primeiro semestre de 2021) ainda não foram retomadas as atividades presenciais, porém instituições, professores e alunos se encontram mais preparados para as aulas remotas, buscando diversas formas de atrair a atenção dos alunos. A prática no uso das tecnologias, plataformas e softwares educativos, trouxe mais conhecimento para todos os envolvidos, e estando mais familiarizados com este cenário, já conseguem determinar quais as melhores práticas educativas.

Uma questão muito importante dentro de toda esta mudança repentina é: de que forma verificar o aprendizado dos alunos? As antigas, e muito utilizadas, provas presenciais não se mostraram assertivas no ensino remoto.

Analisando alguns autores, percebemos que a avaliação da aprendizagem é uma temática bastante divergente quanto as formas e instrumentos de execução, alguns entendem que deva ser mais rígida, com provas objetivas ou descritivas, outros, que ela seja parte do processo educacional, avaliando os alunos diariamente. Porém, o conceito de avaliação é bastante semelhante aos diversos autores, que apresentam muita convergência em seus princípios e definições.

Na concepção de Luckesi (2002), é uma ação qualitativa, do professor em relação aos avaliados.

> [...] avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (Luckesi, 2002, p. 33)

Segundo a definição de Sant'Anna (1995), estabelece um caráter de maior importância à avaliação no contexto educacional. Seguidos por outros autores, que acordam que as avaliações são de fundamental importância para o bom andamento da educação.

> A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional. (Sant'Anna, 1995, p. 7)

A avaliação também faz parte do processo educativo, conforme documento elaborado pelo Ministério da educação e Cultura – MEC (Brasil, 2007)

> [...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Com a necessidade imposta pela pandemia, a avaliação, tradicionalmente executada através de provas, passou a não ter muita eficiência, tendo em vista que os alunos acabavam fazendo as mesmas com auxílio de colegas e mesmo buscando respostas em diversos outros meios de informação, a famosa "cola" ficou muito difícil para o professor identificar, assim, a avaliação da aprendizagem teve que evoluir, e relembrar seus conceitos básicos, onde não necessita ter sua base somente em provas tradicionais (escritas, individuais e sem consulta). Após as primeiras percepções que as antigas provas, quando aplicadas virtualmente, não estavam medindo a aprendizagem do conteúdo dos alunos, os professores adaptaram este processo, passando a valorizar mais a interação do aluno durante as aulas, trabalhos individuais e em grupo, atividades virtuais, artigos escritos, apresentação oral de trabalhos e até mesmo provas personalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era da conectividade, comunicação, tecnologias, transformações estão acontecendo a todo momento e entendemos que a educação deva procurar acompanhar e se adaptar a essas mudanças, pois vislumbramos uma aprendizagem com novas metodologias, mais interatividade, mais real do que somente o virtual, também se vislumbra o desenvolvimento de novas habilidades para o aluno com ênfase na colaboração, solução de problemas,

pensamento crítico, curiosidade, iniciativa, comunicação oral, escrita digital, análise e interpretação de informações.

Quando referenciamos sobre tendências que teremos pós-pandemia, não podemos ter noção do que acontecerá no futuro, com a devida precisão, pois compreendemos como noções de futuro, tendo consciência que estas transformações não acontecerão de forma instantânea, e sim gradualmente com a evolução do entendimento das partes envolvidas.

No texto de Nóvoa podemos perceber a mesma preocupação com relação a perspectivas de um tempo futuro, onde podemos estabelecer algumas ações no presente para alcançarmos os objetivos futuros. Na área da educação, podemos nos antecipar em relação a algumas perspectivas, estabelecendo uma relação entre educação, a utilização das TDICs, formas e modalidades de ensino:

- As aulas não serão totalmente presenciais, coabitarão no mesmo ambiente alunos presenciais e remotos, e tanto as universidades precisarão estar preparadas, com infraestrutura para atender esta demanda, quanto os professores, no seu modo de apresentar a aula e interagir com os alunos;

- O professor será um mediador do conhecimento, a informação já está disponível em qualquer tempo e local, cabe ao aluno saber procurar em locais de maior confiabilidade e ao mestre transformar esta informação em conhecimento e aplicabilidade ao aluno;

- As avaliações terão critérios mais diversificados, não apenas provas, acentuando uma tendência que já está acontecendo nas universidades, em aprender resolvendo problemas. Mas, para que se confirme esta tendência, é importante que as provas como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), exames de ordem, concursos, e outros, sigam esta mesma padronização;

- As avaliações serão contínuas, não apenas em etapas, praticamente a cada aula ou conteúdo, e o aluno precisará atender critérios mínimos de domínio do assunto e conhecimento para avançar. As “recuperações”, quando necessárias, serão com menos conteúdo, e maior frequência, podendo ainda oferecer uma apresentação do assunto estudado de uma forma diferente da inicial;

- Currículos adaptados as necessidades locais de mão de obra e negócios, oferecendo mudanças e adaptações constantes nas grades curriculares para não saturar o mercado, evitando extinção de cursos por baixa procura;

- O ensino será mais personalizado, principalmente o ensino médio e superior, onde os estudantes farão o currículo, de acordo com seus interesses, o que terá como consequência um acompanhamento mais intenso e personalizado aos alunos;

- Muitos cursos sobre "como fazer" gratuitos, ou com valor ínfimo oferecidos pela internet, auxiliando na busca de informação por parte de alunos e professores;

- Uma interação muito grande entre universidades de diversos países, se conectando em seminários, conferências, discussões, apresentações, feiras, gerando um conhecimento bastante difundido globalmente.

Nesse sentido, apresentamos um cenário, que nos dá margem para entender que é crescente o surgimento de novas plataformas, aplicativos, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, dispositivos móveis cada vez mais interligados e adaptáveis a cada usuário. É nesse mesmo contexto, também, que se altera o conceito em relação ao aprender no mesmo tempo e espaço, em que se encontra aluno e professor. Este cenário vem em decorrência das novas gerações que utilizam a tecnologia e dispositivos como ferramentas, desde o seu berço.

Em sua complexidade, o educar exige do educador ênfase, no que antes havia menos integração, tais como, as competências afetivas, intelectuais e éticas. Essa complexidade aumenta, em relação a educação estar saindo, cada vez mais, da sala de aula presencial e ocupar espaços virtuais e profissionais, onde os professores deixam de ser o centro da informação e passam a ser mais o mediador, o facilitador do processo de aprendizagem.

Os saberes são infinitos, cada aluno e cada professor age com seu conhecimento e aprendizagem adquirida em suas trajetórias, esta trajetória é ministrada pelo despertar do professor que tem em suas mãos o poder de fazer com que o caminho do aluno se torne colaborativo, participativo, com riqueza de aprendizagem e troca de experiências em uma cultura digital que transborda pelo conhecimento mútuo, de uma inteligência coletiva (Levy, 2007) sendo mais bem aproveitada em meio a cibercultura.

REFERÊNCIAS

FAVA, Rui. **Educação para o século 21**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editoria 34, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 10 out 2024.

MORAN, José Manuel. **Perspectivas (virtuais) para a educação**. (Texto também publicado em: Mundo Virtual. Cadernos Adenauer IV, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004, p. 31-45.) http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180625_cadernosadenauer_anoiv_n.6_2003_p.31_45.pdf . Acesso em 10 out 2024.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

Sobre os Autores

André Luís Dalla Costa
Mestre em Educação (URI/FW). Professor do SESI /Erechim.
E-mail: dallacostaandreluis@gmail.com

Glenio Luis de Vasconcellos Rigoni
Mestre em Educação (URI/FW). Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/ER). E-mail: glenio.rigoni@gmail.com

Elisabete Cerutti
Doutora em Educação (PUC/RS). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: beticerutti@uri.edu.br

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS: PROJETO REA BRASIL

Jane Maria Fiori
Luana Teixeira Porto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar de literatura e entender que se trata de um tipo de arte muito vasto e que apresenta muitos estilos significa registrar o delineamento e a motivação para a leitura da literatura, perpassando pela fase inicial, até a escolha e preferência por determinados gêneros/tipos de obras, bem como observar a fase pós-leitura, para que se possa levar em consideração como é produzido o material lido intuitivamente, em termos de compartilhamento das histórias e discussões agregadas pelas obras. Abordar essa temática em relação à leitura do público adolescente é uma inquietação constante da autora, que é professora, e ora se faz pesquisadora, em meio ao desenvolvimento desta pesquisa.

Buscamos refletir sobre o conflito existente entre os interesses peculiares dos alunos e as reais exigências escolares, apontando alternativas para a mediação harmoniosa deste embate, com o intento de satisfazer tanto os alunos, composto pelo público adolescente, quanto seus professores e escola. Para isso, cumpre destacar, nestas considerações preliminares, que este estudo propõe uma análise reflexiva e provocativa sobre Educação Literária a partir de uma abordagem sobre uso de Repositórios Educacionais Abertos - REAs.

E essa proposta de estudo considera o fato de que estamos a par dos prejuízos formativos decorrentes da falta de leitura literária e de que entendemos que a formação de leitores literários exige da escola e dos demais membros dos setores do processo educativo ações que estimulem o pensamento, a criticidade e a criação, apresentando materiais de leitura diversos, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, desde os primeiros anos escolares.

Nesse sentido, pensando na Educação Literária diante do contexto atual, das tecnologias de informação e comunicação, buscamos estudar a exploração de recursos pedagógicos digitais na abordagem da literatura e formação do leitor a fim de promover uma Educação Literária. Para tanto, a pesquisa apresenta os recursos disponibilizados pelos

Repositórios Educacionais Abertos (REAs) um movimento no qual liberdade e colaboração são palavras de ordem.

Esse entendimento é fundamental, pois, na internet, existem diversos materiais gratuitos que estão protegidos por direitos autorais, o que impede que eles sejam copiados, alterados e compartilhados por terceiros. Dessa forma, é essencial que os educadores aprendam a maneira adequada de utilizar conteúdos produzidos e liberados por outras pessoas no ambiente digital.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E REA

A Educação Literária deve ter a atribuição de atrair o leitor como pensador, e nos convidar a pensar no protótipo da Educação Literária que é empregado no sistema político-educacional brasileiro. Para entendermos esses possíveis termos, recorremos à pesquisadora Leahy-Dios (2004, p. 4):

> A construção de uma Educação Literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos.

A autora enfatiza que educar literariamente um sujeito significa torná-lo cidadão, conscientizá-lo do seu lugar social, provocando sua criticidade ao realizar suas leituras. Ao manifestar os conhecimentos através do estudo da literatura, iremos ampliar e oferecer um cenário para a defesa de seu posicionamento, para criar e depois executar a escolha pela leitura. Em razão disso, a investigação literária deve ser incentivadora a sensibilizar o leitor, abeirar o que ele desconhece.

Assim, não restam dúvidas quanto à relevância de pesquisas que propõem estudos sobre o ensino da literatura e a promoção da Educação Literária como uma reflexão social e cultural para a formação do sujeito enquanto indivíduo reflexivo, crítico e conhecedor de seu papel na sociedade, o que pode ser alcançado por meio do exercício da leitura.

Nessa perspectiva, pensar em um ensino que promova a Educação Literária, é uma forma de contemplar, sobretudo, a terceira, das dez Competências Gerais da Educação Básica,

previstas na BNCC: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 1). Esta competência tem uma relação direta com o ideal de que a escola deve ser o local propício às manifestações artísticas. Assim, na instituição de ensino e com as práticas docentes, os discentes podem dispor de contato com obras literárias de diversas regiões do país e, mais, de outras culturas, países e épocas, o que vem a contribuir com o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino da literatura nas instituições escolares tem sido realizado de forma desatenta, utilizada à complementar as aulas de língua portuguesa. Ocorre com frequência o trabalho cotidiano, em sala de aula, somente com texto literário para uma complementação de uma interpretação e como um subterfúgio ao estudo da gramática. Quando a literatura é trabalhada de fato, sem o pretexto de explorá-la para ensinar as tipologias textuais ou os gêneros literários isolados, será possível pensar em uma efetiva educação literária, a qual pode ocorrer com o apoio de recursos tecnológicos.

Quando falamos de REAs, precisamos saber que os materiais se trata de recursos educacionais abertos, ou seja, materiais produzidos com fins educativos e, sendo disponíveis gratuitamente para estudantes e professores. Conforme explica Hellen Gandin, (2022, p. 14),

> Os Recursos Educacionais Abertos, também conhecidos pela sigla REA, são materiais que podem ser explorados a partir de uma finalidade pedagógica e que estão disponíveis de forma aberta, ou seja, em domínio público ou sob licença aberta, pois assim práticas de apropriação serão permitidas. Em sua maioria, os REA estão disponíveis em repositórios digitais e, através do licenciamento aberto, possibilitam práticas de apropriação, adaptação e reuso, práticas essas que oferecem ao docente maior flexibilidade e autonomia para o planejamento personalizado e para a seleção de recursos conforme a proposta pedagógica desejada.

Esse entendimento é fundamental, pois, na internet, existem diversos materiais gratuitos que estão protegidos por direitos autorais, o que impede que eles sejam copiados, alterados e compartilhados por terceiros. Dessa forma, é essencial que os educadores aprendam a maneira adequada de utilizar conteúdos produzidos e liberados por outras pessoas no ambiente digital.

De acordo com a definição dada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2002, pode ser considerado recurso educacional aberto qualquer tipo de ferramenta, material ou técnica de ensino e pesquisa, desde que seja suportado por uma mídia e esteja sob domínio público ou sob uma licença livre, de forma a permitir sua utilização ou adaptação por terceiros com a finalidade de avaliá-los.

Partindo-se desse conceito, pode-se discutir a promoção da leitura/literatura e sua contribuição no trabalho docente para a Educação Literária por meio de conhecimento de REAs centralizados nesse eixo. Entende-se, nessa perspectiva, que formar leitores de literatura, no contexto atual permeado por influências da cibercultura, pode ser um processo alicerçado no uso de REAs, que permitem uma interação entre proposições de ensino e aprendizagem focadas na formação leitora e tecnologias, especialmente as digitais.

Nesse sentido, este estudo investiga, a partir da amostragem de dois REAs, como a educação literária pode ser contemplada nesses recursos, com o intuito de identificar traços positivos desses recursos, bem como os desafios que ainda contemplam para a formação de leitores de literatura.

O Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: "desafios e perspectivas" (Projeto REA-BR-2008), iniciou em 2008, com a realização de eventos de sensibilização em São Paulo e Brasília. Sua missão é "prover inovação em política pública de educação e na forma de pensar e garantir o acesso ao conhecimento necessário à educação de qualquer indivíduo" (Brasil, 2008, p. 1). Nesse espaço, é possível encontrar mais de 40 projetos nacionais, internacionais e projetos mistos.

Quanto ao movimento de REAs no país, destacamos o disposto no PNE, que estabelece 20 metas e estratégias a serem cumpridas entre 2014-2024, que tratam da educação em todos os níveis, além da formação e plano de carreira para professores e a gestão e financiamento da educação.

Os objetos de análise são dois. O primeiro é focado na análise do Projeto REA Brasil, que consiste em materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, disponíveis em qualquer suporte ou mídia, preferencialmente em plataformas ou formatos livres (softwares livres), que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira flexível, permitindo que sejam utilizados, distribuídos ou adaptados por terceiros. O segundo objeto de análise aborda o REA chamado "Projeto Folhas", da Secretária do Estado do Paraná, o qual consiste em um projeto do governo estadual para professores vinculados à SEED – Secretária de Educação do Paraná. Neste programa, os docentes efetivos contribuíam com planos de aula, sempre de forma multidisciplinar.

Dessa forma, em termos objetivos, a proposta desta investigação evidencia a Educação Literária e a possibilidade de abordagem da literatura brasileira por meio da internet e dos recursos digitais disponibilizados pelos Repositórios Educacionais Abertos, com vistas à avaliação de recursos digitais para a promoção da leitura/literatura e para o trabalho docente.

Tomamos como questionamento central o seguinte: que recursos pedagógicos digitais disponíveis em Repositórios Educacionais Abertos podem ser explorados para promover a Educação Literária?

A Base Nacional Comum Curricular define que “a literatura é a arte da palavra”, mas também é um instrumento de interação social e de comunicação, um meio de transmissão da cultura, dos conhecimentos e ensinamentos de determinada comunidade. Assim, não é oportuno que a literatura, patrimônio cultural, não esteja nos bancos escolares.

Além disso, a exposição do ponto de vista do escritor nas obras literárias diante da realidade, faz com que o leitor reflita sobre si e sobre o outro. Assim, a literatura, de modo geral, expressa uma grande contribuição e propicia, ainda, um questionamento do senso comum, estimulando atitudes críticas fundamentais à construção de um processo de transformação social. Logo, a literatura precisa estar em contato com o aluno, pois a criticidade dos que conseguem relacionar diversas áreas do conhecimento por meio da leitura literária, torna esses sujeitos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

A leitura de literatura, além de ser prazerosa, oportuniza a evolução intelectual e cultural do leitor, além da ampliação do desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. O convívio com textos ficcionais e a identificação com personagens em situações de impasse e superação, estimula, nas crianças e jovens, a empatia, que auxilia a lidar melhor com os desafios e a respeitar a diversidade.

Os livros literários podem ser utilizados como embasamento para projetos pedagógicos interdisciplinares, momento em que o professor pode e deve explorar o contexto histórico/geográfico das obras, sempre relacionando-os, conceituando-os e relacionado com outras disciplinas. Dessa forma, estudar a leitura literária, por meio de uma pesquisa que a associa à Educação Literária, é uma estratégia para pensar a formação crítica do estudante e também nas estratégias para a concretização de uma educação significativa.

Na sequência, apresentamos mais um argumento que justifica a realização deste estudo, e essa motivação se ampara na perspectiva de que a Educação Literária, entendida, em termos gerais, como as suas manifestações (sendo elas as literárias ficcionais, poéticas e dramáticas) e, por conseguinte de suas convicções, fortalece a vivência do leitor em si, e sua vivência em sociedade.

O objetivo de apresentar o tema da inclusão digital no ambiente escolar como uma ação educacional que envolve o professor — ao capacitá-lo para a apropriação e uso ideal de

recursos tecnológicos — e o aluno, como sujeito no espaço de interação e comunicação de novas formas de colaboração, interatividade, conhecimento e cidadania.

A rápida evolução tecnológica em diversos setores da sociedade está exigindo dos profissionais da educação uma constante atualização. Nos cursos superiores, a formação de novos docentes enfrenta um novo desafio: o de ensinar as práticas educativas associadas às tecnologias para aprimorar o conhecimento nas aulas. Importa salientar que o professor formando precisa estar ciente e compreender em quais situações a utilização da tecnologia irá ajudar no aprendizado dos alunos.

Analisando o novo perfil do profissional e suas capacidades essenciais, Betts (1998, p. 28) ressalta que:

> Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências [...]. Essas três competências — aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina — são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas.

O novo profissional da educação, pronto para encarar essas mudanças, precisa usar sua criatividade para melhor aproveitar situações de aprendizado, com a capacidade de compartilhar de suas experiências novas com equipes interdisciplinares (na escola e em grupos de estudo pedagógicos), engajado na facilidade de adaptar-se a diferentes situações, com uma capacidade crítica diante das disciplinas técnicas e humanistas. É um novo paradigma a ser alcançado.

O professor, ao utilizar os recursos tecnológicos a favor das metodologias/conteúdos, se torna um mediador do conhecimento, de forma a democratizar e dar proeminência ao fato de a tecnologia estar presente “de um a outro lado” no ensino, andando lado a lado com o ensino, podendo contribuir no conhecimento do discente.

Em tempo, evidenciamos que certos professores ainda não têm segurança e não se sentem capacitados, enquanto outros, são mais entusiasmados e, com isso, acabam utilizando os recursos tecnológicos sem planejamento, o que reflete na ideia de que a tecnologia seja um mau recurso, em razão do mau uso.

> O fato é que nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet [...] e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz (Meneguelli, 2010, p. 49).

Nessa compreensão, constata-se a dimensão da apropriação dos recursos tecnológicos no âmbito escolar e, também, no cotidiano do aluno. Portanto, é primordial que a inclusão digital esteja disponível e as tecnologias façam parte do rol de instrumentos/ferramentas/mecanismos de ensino, para que, de fato, seja viável a possibilidade de inclusão social também nesse aspecto.

É aceitável que as tecnologias que vão surgindo sejam inseridas nas práticas tecnológicas, e é necessário reconhecê-las e entendê-las, para que possam se incorporar no ambiente de troca de informações e conhecimentos, e assim fazer real sentido na formação do sujeito cidadão, de forma com que ele a exerça democrática e conscientemente.

Ademais, este trabalho procura atender também a preocupações de professores com o perfil de aluno contemporâneo, que tem o intuito de evidenciar a necessidade de o docente ultrapassar a fundamentação técnica e fragmentada, para agir em situações novas e problemáticas, que conduzam a ações decisórias e a capacidade de iniciativa, através de uma postura flexível, permeada por uma visão sistêmica e estratégica.

Nessa perspectiva, Morin (2001) ressalta o papel do docente frente ao uso das tecnologias de informação e comunicação de forma apropriada e contextualizada, mantendo-se sempre em constante atualização e preparação para desempenhar sua função.

E diante disso o estudo pode favorecer a reflexão sobre a formação e a prática docente, pois o saber docente se nutre da prática e das teorias da educação, sendo estas, de fundamental importância na formação docente, pois permite aos sujeitos envolvidos, uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles. Em meio a tais considerações, percebe-se que o papel da formação abrange os processos de criação, envolvimento, reflexão e aprendizagem, à medida que capacita os sujeitos envolvidos para que estes busquem uma postura de pesquisadores e transformadores.

Por fim, em um contexto que demanda domínio de recursos digitais e fluência digital para diferentes áreas de atuação, é salutar investigar como a educação, especialmente a educação literária, podem explorar esse mundo digital e aproveitar os recursos produtivo que REAs podem oferecer.

As tecnologias tornam o ensino mais atrativo e rompe as barreiras dos muros das instituições, reforçando que se bem aplicadas, podem ser excelentes ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, na visão dos docentes e discentes:

> [...] as escolas promovem situações e vivências, transitando para além dos seus muros, integrando as tecnologias aos conhecimentos de senso comum e aos conhecimentos tradicionais e cientificamente estudados no espaço educativo, despertando, assim, o interesse do aluno para o cotidiano e para o processo de cidadania. E, se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re)construção crítica da imagem mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos (Porto, 2006, p. 49).

Ao preparar o profissional para o uso das ferramentas e buscar sua melhor usabilidade e forma em outros segmentos, nos propõe uma observação, de há uma tendência que os discentes, bem como os docentes, aprovem o uso de ferramentas digitais no ensino de uma forma mais familiar, principalmente após a pandemia mundial que estamos vivenciando. Mesmo que todos estejam aptos a utilizá-las, visto que, apenas dessa forma é possível conseguir que ocorra a compreensão pelos alunos e a correta transmissão do conteúdo pelo professor, bem como que não ocorra uma defasagem no tempo de aula, o que pode acontecer quando os usuários não estejam treinados para o correto uso das ferramentas.

Um ponto que vale destacar neste estudo, é que, possivelmente, alguns profissionais tenham se posicionado de forma desfavorável à utilização de tecnologias no ensino após o retorno ao que se conhecia como “normal”, que se deve ao fato de, talvez, pelo momento atual vivido por todos, embora as facilidades da tecnologia, com elas também vêm uma grande carga de novos aprendizados, que podem ter se tornado, pelo longo período de distanciamento, maçante e cansativa.

Devemos chamar a atenção para a relação da palavra “tecnologias” que vem sendo utilizada exclusivamente para retratar o ensino de forma virtual, com o apoio de ferramentas tecnológicas. O que se sabe que não é verdadeiro, afinal, a definição do termo tecnologia e de todas as suas possibilidades, pode sofrer algumas alterações. Na sociedade atual, a grande parte da população possui algum tipo de acesso às tecnologias com domínio de alguma das ferramentas. Entretanto, ferramentas digitais específicas para o ensino não estão na rotina, inclusive da comunidade acadêmica. Esse fator pode ser afirmado pela experiência observada e relatada no início da pandemia do novo coronavírus, quando alunos e professores apresentaram dificuldades em realizar uma aula com um aproveitamento semelhante ao obtido anteriormente, na presencialidade física.

Podemos também fazer uma crítica, a qual busca trazer a possível necessidade de uma incorporação à grade acadêmica da formação docente, de um treinamento ao uso dessas

ferramentas, bem como à didática a ser utilizada nesse modelo de ensino. As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede e

> os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma (Moran, 2013, p. 36).

Tendo em vista essas informações, podemos prever que existe uma tendência quanto ao uso cada vez maior de tecnologias educacionais na rotina acadêmica. No entanto, não se pode afirmar que toda a comunidade acadêmica é favorável ao seu uso, sendo apontadas ressalvas principalmente quanto à habilidade de uso, geralmente adquirida a partir de um treinamento prévio. A respeito das ressalvas da comunidade acadêmica, a maioria está relacionada com a forma de transmissão do conteúdo, em razão do gosto pelo modelo tradicional da docência. Essa tendência de maior uso das tecnologias, inclusive no ambiente acadêmico, se deve à expansão que as ferramentas estão tendo em diversos segmentos, estando cada vez mais presentes nas nossas rotinas. Por certo que podem acabar gerando algum desconforto, devido ao fato de se ter novas ferramentas disponíveis, que demandam de conhecimento e preparo para uso, mas se (e quando) bem utilizadas, podem trazer resultados satisfatórios quanto ao ensino e aprendizagem.

O trabalho de Sabrina Bagetti, intitulado "*Produsage* e Recursos Educacionais Abertos (REA): cultura participativa nas práticas escolares", apresenta especificamente as dimensões da Educação Aberta, e, para melhor entendermos o tema, passamos à sua exposição, por meio da figura 1:

FIGURA 1 – Dez dimensões da Educação Aberta (2019)



Fonte: CIEB (2019, p. 12).

As dimensões da Educação Aberta encontram-se intimamente relacionadas à inovação e ao uso das tecnologias educacionais, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Conforme Inamorato et al. (2016), essa inovação se refere às instituições públicas e privadas, e é estruturada segundo as características e leis de cada país, mas como marco, as dimensões podem servir de base para outros países do mundo. Outro ponto importante com relação a essas dimensões, seria a busca de estratégias para impulsionar a colaboração entre as instituições de ensino que oferecem cursos de formação de professores.

> O desafio para os educadores não é pensar a tecnologia como uma ferramenta que simplesmente substitua dispositivos analógicos. É preciso ir além: os educadores devem pensar sobre como cultivar a criatividade, o protagonismo, o empreendedorismo e a confiança dos alunos. E fomentar a reflexão sobre como agir com responsabilidade em um mundo permeado por mídia digital em que se pode criar novas oportunidades de engajamento e aprendizado (CIEB, 2019, p. 14).

Esse cenário deu origem ao *Open Educational Resources* (OER), ou Recursos Educacionais Abertos (REA). O termo REA foi adotado pela primeira vez durante o Fórum sobre o Impacto de *Softwares* Didáticos Abertos no Ensino Superior nos países em desenvolvimento, realizado em 2002, sob a gestão da UNESCO. Outro marco que merece importante destaque, foi o Congresso Mundial sobre REA, que gerou, em 2012, a chamada Declaração de Paris, um documento que sistematiza a definição conceitual dos REA mais utilizada, compreendidos como:

> [...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (Unesco, 2012, p. 1).

Os REAs têm como foco a diversidade de materiais educacionais constituídos em diferentes gêneros, como os livros didáticos, livros científicos, artigos acadêmicos, vídeos, *softwares*, imagens, áudios e demais produções compartilhadas em rede com licença aberta. Portanto, abrange materiais de suporte à educação que podem ser acessados, utilizados, compartilhados, remixados e modificados livremente, que contribuem para potencializar o conhecimento curricular e incentivam práticas escolares colaborativas de autoria e (co)autoria entre professores e estudantes.

Com isso, a definição conceitual da Unesco (2012) visa romper com a "tradição de propriedade intelectual na educação", que impede a utilização e a adaptação de materiais produzidos por terceiros, sem expressa autorização dos detentores dos direitos autorais (Starobinas, 2012, p. 123). A mudança de postura, anunciada pela adoção de licenças abertas, constitui um estímulo para que professores busquem conteúdos abertos, que possam potencializar suas práticas de forma inovadora, viabilizando através da adaptação, a transformação dos conteúdos estáticos em conteúdos dinâmicos.

Ao encontro desses entendimentos, os estudos de Jacques (2017b, p. 15) apresentam que os REAs são compreendidos como "composições éticas e estéticas que alicerçam a educação aberta ao democratizar o acesso ao conhecimento, ao considerarem a pluralidade de ideias e contextos educacionais os quais serão compartilhados", em meio da (co)autoria aberta em rede. Esse movimento promove inovação didático-metodológica nas práticas escolares, tendo em vista que o compartilhamento dos REAs, sob licenças com alto índices de abertura, promove remixagem dos materiais para sua utilização em diferentes contextos.

A abertura das licenças dos REA, diz respeito às liberdades destacadas nos estudos de Wiley (2014), que considera que para uma produção ser REA, é necessário contemplar os princípios basilares, compreendidos como os 5Rs. Cronologicamente, os estudos do autor estabeleceram os quatro primeiros Rs: redistribuir, reutilizar, rever e remixar. Recentemente, adicionou-se uma quinta liberdade: a de reter o material.

O estudo de Juliana Sales Jacques, intitulado "Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos", defendido em 2017, aborda historicamente os REAs, sua conceituação e o fato de no seu escopo conceitual, serem materiais que se apresentam sob domínio público ou são licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam acessados, utilizados, adaptados e redistribuídos por terceiros. Por seu formato livre e aberto, potencializam a flexibilidade no (re)planejamento das práticas pedagógicas, permitindo a recriação livre de situações de ensino aprendizagem compartilhadas, em formato digital ou impresso, sob domínio público ou licenças permissivas à produção de obras derivadas.

Ao compreender o conceito de REA, percebemos a essencialidade da teoria e da prática no processo de produção e adaptação. Isso porque, ao (co)autorar, produzimos outros dizeres que geram efeitos de sentidos diferentes daqueles produzidos no dizer *a priori*. A (co)autoria, portanto, requer pesquisa-ação, a fim de que haja a produção de algo novo, ou seja, que haja interpretação e reflexão do/sobre o que já foi dito, e esse movimento leva a uma

nova produção teórica sobre o objeto de estudo. “O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (Orlandi, 2004, p. 70), o que, no movimento REA, implica além da produção ou adaptação livre de equívocos conceituais, “com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (Orlandi, 2004, p. 69), o compartilhamento aberto.

Defendemos essa ideia, porque o (co)autor “deve dizer coisas que tenham um sentido para o interlocutor determinado (o outro, seja ele efetivo ou virtual)” (Orlandi, 2004, p. 75). No momento em que produzimos à luz dos princípios de REA, nossa produção tem de contemplar as liberdades que compõem um REA. O interlocutor, nesse domínio, é o outro que se apropriará da nossa produção. Esta terá sentido se for interpretável, ou seja, se produzir auto entendimentos, formação da consciência crítica que gera mudanças, tanto no campo do discurso quanto no campo dos REAs. Os recursos se amparam na concepção de Educação Aberta, que se caracteriza, entre outros aspectos, em razão do acesso aberto a repositórios de pesquisas científicas e a utilização de *software* de código aberto para fins educacionais.

Compartilhando da mesma concepção, Amiel (2012, p. 26) destaca que essa abertura

> […] implica fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência, como parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada. O ciclo de produção de recursos educacionais abertos é uma porta de entrada e um convite para essas atividades, e servirá de exemplo para outras.

Para tanto, argumentamos que um REA, para o ser de fato, precisa contemplar a abertura necessária, a fim de que a cultura de compartilhamento seja parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada”, como defende Amiel (2012) no excerto acima. Isso porque, se compartilharmos recursos que não podem ser readaptados, essa cultura de compartilhamento acaba fazendo parte de uma atividade individual que tem fim em si mesma. Somente as possibilidades de acesso e reutilização de um recurso educacional, para nós, não o caracteriza efetivamente como REA dentro de uma cultura REA, embora reconheçamos que essa abertura é um avanço no combate às cópias ilegais inerentes à cultura *copyright*.

Ao analisar a definição da Declaração de Paris sobre REA (2012), percebemos que a abertura precisa ir além do acesso e da utilização, o que reforça o argumento de que para o fortalecimento de uma cultura REA, as licenças (nesse caso, entram as licenças técnicas também) têm de permitir produções derivadas. Observamos que, na definição proposta pela UNESCO, as liberdades apresentadas são aditivas e não alternativas, haja vista a adição (conjunção “e”) dos termos em vez da alternância (conjunção “ou”). Se inferirmos que os REAs contemplam o somatório de todas as liberdades apresentadas, um recurso educacional

cuja licença permita apenas acesso e reutilização, coerentemente com o sentido aqui produzido, não é produto de uma consciência crítica, mas é caminho para tal. Essa abertura diz respeito às quatro liberdades que destacamos anteriormente, as quais abordam além da utilização, a reutilização de recursos educacionais em diferentes contextos, considerando as quatro ações: redistribuir, reutilizar, rever e remixar.

O quinto R apresentado posteriormente, que vem de "reter" o material. Portanto, a) reter: o direito de fazer e guardar cópias próprias do conteúdo (por exemplo, *download*, duplicar, armazenar e gerenciar); b) reutilizar: o direito de usar o conteúdo de várias formas (por exemplo, em uma classe, em um grupo de estudo, em um site, em um vídeo); c) rever: o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o conteúdo em si (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma); d) remixar: o direito de combinar o conteúdo original ou revisado com outro conteúdo aberto para criar algo novo (por exemplo, incorporar o conteúdo em criações personalizadas); e) redistribuir: o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, suas revisões, ou seus remixes com os outros (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo). Dessas cinco liberdades, os atos de rever, remixar e redistribuir podem manter o ciclo produtivo de REA, constituindo-se em um movimento potencializador de (co)autoria.

Como podemos perceber, já há um campo teórico de discussão sobre REA assim como já há projetos de estímulo à criação de REAs no Brasil, os quais podem ser analisados para observação de suas potencialidades e desafios ao seu uso no cotidiano docente e discente. Para ilustrar essa possibilidade, analisandos um REA: Projeto REA Brasil.

PROJETO REA BRASIL

O Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: "desafios e perspectivas" (Projeto REA-BR-2008), iniciou em 2008, com a realização de eventos de sensibilização em São Paulo e Brasília. Sua missão é "prover inovação em política pública de educação e na forma de pensar e garantir o acesso ao conhecimento necessário à educação de qualquer indivíduo" (Brasil, 2008, p. 1). Nesse espaço, é possível encontrar mais de 40 projetos nacionais, internacionais e projetos mistos.

Quanto ao movimento de REAs no país, destacamos o disposto no PNE, que estabelece 20 metas e estratégias a serem cumpridas entre 2014-2024, que tratam da educação

em todos os níveis, além da formação e plano de carreira para professores e a gestão e financiamento da educação.

Das 13 contribuições enviadas pela comunidade REA-Brasil, o PNE (2014-2024) sancionou e apresentou os REAs como estratégias em duas metas, 5 e 7:

> Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental:
> 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.
>
> Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:
> 7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para *softwares* livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (Brasil, 2014, p. 1).

O Portal sobre o PNE do Ministério da Educação comprometeu-se a fornecer conteúdo para apoiar os diferentes entes federativos no desafio de elaborar os planos estaduais e municipais em consonância com o Plano Nacional. Ações como esta, podem potencializar a atuação da comunidade REA a respeito da adoção de políticas públicas que deem preferência aos Recursos Educacionais Abertos. Considerando esses objetivos, passamos a analisar o REA, buscando responder, de forma objetiva ao quadro de análise apresentado na metodologia.

O REA está indicado no seguinte endereço: https://aberta.org.br/. A página de abertura é a seguinte:

FIGURA 2 – Página de abertura



O REA se propõe a ser um canal de socialização de informações, que podem ser exploradas por professores e gestores para um processo de ensino e aprendizagem voltado a práticas e a uso de recursos digitais. Entre as propostas educacionais, constam produções e projetos conforme ilustra a imagem a seguir:

FIGURA 3 – Propostas apresentadas pelo REA



Fonte: https://educadigital.org.br/producoes/

É possível apontar que este REA procura dar subsídios ao docente para este ingressar no mundo digital, pois expõe livros; entrevistas; material para uso em sala de aula; diversidade de informações para pensar uma educação conectada com a virtualidade. Esse REA também se caracteriza por apresentar todos os conteúdos de forma livre, baixando os arquivos, todos podem ser usados desde que referenciadas as fontes. No entanto, o REA não divide o seu conteúdo aberto por temas ou disciplinas, o que pode dificultar a identificação

rápida das necessidades do professor. Assim, não há, por exemplo, uma categoria específica para a literatura, mas há conteúdos expressivos para pensar a educação literária. Entre os quais, selecionamos dois, que apresentam dados importantes para uma exploração rica da arte em sala de aula. A seguir, apresentamos uma análise do REA a partir de itens de análise que consideramos pertinentes.

QUADRO 1 – Análise do Projeto REA Brasil

Item de análise	**Objetivo da análise**
Papel do professor	Papel do professor está centrado no compartilhamento de referenciais, de forma colaborativa. É área que constitui uma comunidade de aprendizagem onde os professores de todo o País podem compartilhar suas ideias, propostas, sugestões metodológicas para o desenvolvimento dos temas curriculares e para o uso dos recursos multimídia e das ferramentas digitais. Dessa forma, o REA permite ao professor um espaço para criar um intercâmbio de experiências para o desenvolvimento criativo de novas estratégias de ensino e aprendizagem. As atividades disponíveis na plataforma são sugestões de professores, em uma proposta colaborativa. Qualquer pessoa pode acessar as sugestões, deixar comentários, classificá-las ou baixá-las.
Estatuto do conteúdo	Analisando os conteúdos do REA-Brasil, identificamos que são voltados para a aprendizagem e para a informação acadêmica, trazendo artigos científicos para dar subsídios aos docentes e sua formação. Não está centrado em uma abordagem com viés prático-pedagógico.
Autores	Neste REA, qualquer profissional pode ser um autor. Ou seja, todos os profissionais de educação, desde que inscritos e logados no ambiente do Portal; caso contrário, as aulas poderão ser somente lidas, classificadas, comentadas ou baixadas. Uma vez logado, o professor terá a possibilidade de criar sua própria aula, inserindo recursos disponíveis no menu Recursos Educacionais. Ele poderá deixá-la em seu espaço pessoal para acesso e edição posteriores ou publicá-la para que outros professores a visualizem e deixem seus comentários
Modelo de criação de conteúdo	Após analisar a plataforma, concluímos que o conteúdo exposto é colaborativo e socializador, pois há abordagem de assuntos variados sempre de pesquisadores que disponibilizam suas referências.
Conteúdo	O conteúdo do REA-Brasil tem o seu principal foco em leitura diversificada, baseada em indicações provenientes de pesquisa acadêmica.
Objetos de aprendizagem	Os objetos de aprendizagem são temas que favorecem a formação dos professores.
Avaliação	O REA é satisfatório no sentido de trazer indicações de leitura, de fontes de consulta a

	professores. Isso é interessante, pois as mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

Considerando-se a análise acima, podemos considerar que Projeto REA Brasil é uma fonte importante para subsidiar a leitura e a formação de professores, porém, não tem um caráter prático no sentido de apresentar sugestões metodológicas para o desenvolvimento de uma prática de leitura literária na escola. Isso implica reconhecer que a Educação Literária e a possibilidade de abordagem da literatura brasileira por meio da internet, por exemplo, e dos recursos digitais disponibilizados pelos Repositórios Educacionais Abertos, com vistas à avaliação de recursos digitais para a promoção da leitura/literatura e para o trabalho docente, pode ser dificultada se não houver adaptação de REAs ou uma criação dele com fins mais próximos ao ensino e à apreciação da literatura na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que este estudo reflete sobre educação literária e o uso de recurso digitais para sua promoção na sala de aula, adotando-se a análise sobre a exploração de REA. No estudo, centrado na análise de REA Brasil como um caso haja vista a existência de vários outros REAS, é possível assinalar potencialidade desses recursos, especialmente como fonte de acesso a materiais que podem ser de valia aos professores em seus planejamentos didáticos e como instrumento digital que permite acesso rápido a diferentes referências. São os REAS, nessa lógica, uma referência que se complementa a outras mais tradicionais, como o livro didático, para o fazer pedagógico nas aulas de literatura.

Além disso, por permitir o compartilhamento de produções de professores, mediante cadastro, é uma forma de mostrar como os professores que estão nas escolas planejam, que perspectivas adotam, de quais mecanismos usufruem em seus cotidianos. É, assim, uma amostragem da realidade educativa.

No entanto, há limitações. A mais significativa centra-se no fato de que não se pode esperar que tragam soluções, roteiros práticos de aplicação em salas de aula; são referenciais

para subsidiar o planejamento docente, devendo seu uso ser associado a outras fontes e ferramentas. Constatamos que os recursos pedagógicos digitais nos REAs não dispõem de material/atividades diretamente ao estudante, para que ele possa consultar apropriando-se de conhecimentos direto com a plataforma em estudo. Assim sendo percebemos essa lacuna, que se evidencia também porque somente alguns professores têm acesso de "planos de aulas", ou seja, de material do qual podem utilizar em suas aulas com os alunos em sala de aula e assim dar sua devolutiva, ou seja, fazer seu comentário ou complementação.

A análise mostra que precisamos repensar a forma/formato de como estão sendo alimentadas as plataformas REAs, para termos o subsídio disponível, e de forma mais prática para quem for consultar, ou seja, pesquisar. Em outros termos, para que os REAs de fato possam oferecer contribuições mais significativas, é preciso ter reformulações em suas estruturas e objetivos com o fim de se tornar uma referência mais didática aos professores, tendo um viés mais instrumental. Isso não significa afirmar que as reflexões, leituras, indicações que constam nos repositórios não sejam importantes, sinaliza apenas que entendemos ser relevante uma ampliação de configuração para um campo mais prático.

Em suma, considerando as discussões sobre REAs, bem como a análise dos repositórios, podemos concluir que a educação literária pode ser potencializada com uso de REAs. O repositório analisado ajuda nesse sentido, porém ainda é lacunar, precisa de adaptação para que possa se constituir em fontes mais qualificadas para práticas de educação literária das escolas. Por isso, um trabalho de pesquisa futuro, dando continuidade a reflexões esboçadas neste texto, pode ser um caminho produtivo para indicar como os REAs podem ser mais bem construídos para o foco no eixo específico da educação literária.

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA; Bianca, ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.

BAGETTI, Sabrina. ***Produsage*** **e Recursos Educacionais Abertos (REA)**: cultura participativa nas práticas escolares. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2019.

BETTS, Davi Nelson. Novos paradigmas para a educação. **Revista do Cogeime**, v. 13, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

GANDIN, Hellen Boton. **Recursos educacionais abertos para qualificação leitora em língua inglesa:** vivências digitais e interculturais para o ensino médio. 2022. 133f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen). Frederico Westphalen, 2022.

INAMORATO, Andreia et al. **Opening up education**: a support framework for higher education institutions. Seville: Joint Research Centre, 2016.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior**: atos éticos e estéticos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2017.

JACQUES, Juliana Sales. Potencialidades dos REA no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede. **EaD em FOCO**, v. 7, n. 1, p. 15-26, 2017b.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MENEGUELLI, Flaviana. O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. **Nova Escola**, São Paulo, ano XXV, n. 236, p. 31-53, out. 2010.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**: o espírito do tempo. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

PORTO, Teixeira Ana Paula; PORTO, Luana. Uso de blogs no processo de aprendizagem de literatura no ensino médio. **Tear:** Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.1, 2012. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1699/1365. Acesso em: maio 2022.

Sobre as Autoras

Jane Maria Fiori
Mestra em Educação (URI/FW). Professora efetiva de Língua portuguesa da Rede Pública do Paraná- PR. E-mail: neidefigueiredo55@hotmail.com.

Luana Teixeira Porto
Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: luana@uri.edu.br.

PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA IDOSOS

Éberson Fadanelli
Ana Paula Teixeira Porto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade brasileira, diversos indicadores sinalizam a aproximação da população ao universo digital, seja pelo acesso cada vez mais popularizado à internet, seja pela exploração de vários dispositivos tecnológicos, especialmente os digitais, mesmo que a utilização ainda seja desigual e presente de forma mais ampla em camadas sociais favorecidas economicamente. Conforme dados da TIC Domicílios 2023, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mais de 80% da população tem acesso à internet, 54% consomem conteúdo disponível na internet. Os jovens e adultos ainda são o percentual mais assíduo às redes e os mais conectados a dispositivos, como celulares, tablets, computadores, plataformas, aplicativos, etc, de acordo com o estudo.

Esse comprova presença da cibercultura na via social. Para Lévy (1999), a cibercultura "expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer" (LÉVY, 1999, p. 15). Assim, de acordo com o autor, a cibercultura caracteriza um novo mundo, pautado em um estilo de vida "virtual", em que a tecnologia, com sua diversidade e complexidade, conecta e aproxima as pessoas de forma virtual, modificando a cultura humana.

Partindo-se desse conceito, podemos verificar que estamos imersos na cultura digital em distintos níveis de apropriação e familiaridade, pois muitas ações que desenvolvemos estão interligadas aos distintos usos que fazemos de um determinado aparato tecnológico. Parte desse envolvimento deve-se ao momento em que nascemos, crescemos, envelhecemos e a relação que a sociedade estabelece com as tecnologias, atribuindo a estas distintas funções. A geração atual de jovens e crianças nasceu praticamente conectada a ferramentas de computadores, sendo ligada de maneira mais natural a mídias digitais. Jovens e adolescentes vivenciam e acreditam ser fundamental a interação com pessoas de maneira *online*, muitas vezes relegando a segundo plano o contato físico e as relações interpessoais presenciais. Já

outras gerações, nas quais se incluem adultos e idosos, vêm aprendendo a lidar com o universo digital de forma menos frequente como forma de suprir distintas demandas e, em contextos mais escolarizados, de forma mais criteriosa com atenção aos riscos e benefícios que a imersão das tecnologias digitais traz ao dia a dia.

Considerando a importância de discutirmos conexões entre tecnologias digitais e nossa vida social, propomos um debate acerca de um recorte restrito: o letramento digital para idosos, buscando trazer algumas reflexões que apontam perspectivas de fomento a esse tipo de letramento a esse público particular. Como temos uma população idosa em frequente ascensão, como mostra a projeção do Censo (Brasil, 2023) de que em 2025 teremos 30% da população etária formada por idosos, torna-se ainda mais relevante discutirmos a formação digital que se tem nessa fase da vida e especialmente prospectar como ela pode ocorrer. Dessa forma, nosso objetivo é apresentar alguns pontos de reflexão sobre como o letramento digital mostra-se relevante para idosos, como pode ser otimizado, destacando, nesse processo, como é a aprendizagem sobre o digital nessa fase da vida.

Para tanto, é preciso inicialmente esclarecer dois pontos essenciais: o conceito de letramento digital e a percepção acerca de idoso. Em seguida, passamos a contemplar um recorte de perspectivas acerca do letramento para idosos com apresentação de reflexões sobre como esse processo pode ocorrer, quais assessoramentos são fundamentais e quais perspectivas metodológicas podem ser exitosas. Destacamos que nosso percurso reflexivo está amparado em pesquisas bibliográficas nas áreas de Educação, Tecnologias e Saúde, em um viés interdisciplinar que nos ajuda a compreender um universo complexo: o desenvolvimento de competências digitais de idosos.

LETRAMENTO DIGITAL

Conceito surgido a partir do termo inglês *literacy*, que significa literacia, o letramento é um fenômeno que resplandece em diversos países a partir dos anos de 1980 como designação de um processo relacionado ao ler e escrever, sistematizando uma diferenciação em relação à alfabetização. Conforme explica Soares (2004, p. 6) “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização, alphabétisation*.”

A autora explica que

> Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população (Soares, 2004, p. 6)

Partindo-se dessa perspectiva, podemos compreender o conceito de letramento como um termo relativamente novo no campo da Educação. Refere-se à habilidade de desconstruir e analisar criticamente mensagens e informações que recebemos. Diferente da alfabetização, que se concentra na capacidade de ler e escrever, o letramento busca desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica dos textos e das informações. Ao sinalizar as perspectivas que subjazem à adoção dos termos alfabetização e letramento no Brasil, Soares (2004, p. 7) explicita que há "uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita".

Nossa compreensão, a partir dos estudos de Soares (2004) e Goulart (2014), é de que alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, mas que se associam no processo formativo do sujeito, como objetivamos sintetizar no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Alfabetização e letramento

Alfabetização	Letramento
Fase inicial do ensino e aprendizado da leitura e escrita com foco na decodificação de letras, fonemas, palavras e frases	Aprimoramento do ensino e aprendizado da leitura e escrita, estas com fins sociais, pautadas em contextos sociais e culturais de interação
Conhecimento fundamental para o processo de escolarização	Ampliação de conhecimentos de leitura e escrita, em fase posterior ao processo de alfabetização
Inserção dos sujeitos no universo da escrita, para saber escrever	Inserção dos sujeitos no universo de práticas sociais escrita
Escrita centrada na decodificação do código	Escrita pautada em práticas sociais
Leitura centrada na compreensão do que se lê, com identificação de orações e frases	Leitura centrada na compreensão contextualizada e crítica do que se lê, a partir de um viés social, político, cultural

Fonte: elaboração dos autores (2024).

A partir dessa abordagem, compreendemos ser essencial o investimento em práticas educacionais que permitam o letramento, pois, em um contexto permeado de dados e

informações provenientes de diversas fontes — desde mídias sociais e notícias até propaganda e entretenimento —, letrar-se é essencial para saber ler e se expressar em situações variadas com competência. Isso porque o letramento é uma habilidade que vai além da simples decodificação de palavras, envolve a capacidade de compreender explícitos, mas sobretudo implícitos de um texto, avaliar a credibilidade das fontes, identificar preconceitos, conceitos de um texto, compreender o contexto em que as informações são apresentadas de forma sistemática e crítica.

Nesse sentido, podemos pontuar que o conceito de letramento abrange vários aspectos: leitura para além de decodificação da escrita; contextualização dos objetos de leitura, distinguindo seus objetivos, linguagem, estrutura, níveis de informação, etc; compreensão crítica, capaz de promover a reflexão e o questionamento acerca do que se lê; análise das fontes, com avaliação de sua confiabilidade. Em suma, ser letrado requer o desenvolvimento de competências de compreensão, análise e interpretação crítica do que lemos.

Além disso, quando nos referimos a letramento, devemos pensá-lo em uma perspectiva plural de letramentos, também chamada de multiletramentos. Ela surge da Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo New London Group em 1996, e pontua que letrar é um processo que envolve distintos tempos e espaços e em variados campos que dão origem aos letramentos político, racial, digital, matemático, literário, científico, acadêmico.

Especificamente em relação ao letramento digital, destacamos que este consiste na capacidade de usar e compreender informações de vários formatos e fontes, incluindo a apropriação da nova tecnologia e a prática de leitura e escrita em tela. Identificamos, portanto, que o letramento digital incorpora a noção cultural e social compartilhada em grupo das funcionalidades das tecnologias na sociedade do conhecimento, o que permite uma visão crítica sobre mídias, plataformas, fontes de informação. Esta é uma relevante perspectiva educacional adotada pela Base Nacional Comum Curricular (2018) para os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente na área de Linguagens no eixo jornalístico-midiático. O avanço da política educacional para adolescentes é um passo fundamental para o letramento digital ser elemento norteador da formação do estudante.

No bojo de nossa proposição, defendemos que o letramento digital é um direito de aprendizagem também para idosos, que também estão sendo cada vez mais inseridos no contexto da cibercultura e que nem sempre tiveram a oportunidade, em contextos formais de aprendizagem em suas trajetórias escolares, ter experiências educacionais com o ambiente

virtual e os dispositivos que se valem deste. Com o crescimento do número de idosos projetados pelo IBGE (2020), é imprescindível a qualificação dos idosos para um melhor uso das tecnologias digitais.

Nesse contexto, o letramento digital, entendido como processo importante para a ampliação de possibilidades de interação com a escrita e a leitura em ambiente digital, é também uma necessidade para todos, independente de gênero, classe social, nível de escolaridade, faixa etária. Isso se justifica porque é através do letramento digital que ocorre a inclusão digital que permite a todos reconhecerem e saberem manusear as mídias digitais em todos os sentidos (Ribeiro; Coscarelli, 2020).

Contudo, acreditamos que há particularidades para a implementação de práticas de letramento digitais para idosos, as quais exigem compreender essa fase da vida e a forma como eles aprendem e interagem no universo digital.

IDOSOS E FORMAS DE APRENDIZAGEM

A pessoa é considerada idosa, segundo o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), quando atinge idade igual ou superior aos 60 anos, em um conceito que define o idoso em função de critério cronológico apenas. O Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) prevê vários direitos ao idoso, dentre os quais o direito a educação, cultura, esporte e lazer. Ainda, no artigo 21, o documento orienta que o poder público deverá oportunizar aos idosos o acesso há educação, criando a flexibilização de currículos e metodologias específicas a esse público. Já no parágrafo primeiro do artigo 21, traz-se que “os cursos especiais para idoso incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (Brasil, 2003).

Sendo assim, a criação de leis que amparem os idosos na sociedade principalmente, oportunizando direitos para que eles possam utilizar perante a sociedade, é um passo importante para construção de uma nova visão sobre as demandas de idosos. No Estatuto do Idoso, há um relevante avanço quanto ao direito à educação, bem como quanto à vinculação dos idosos à informática e a tecnologias, o que dá lastros para essa reflexão que propostos neste capítulo que defende a perspectiva do que letramento digital deve ser fomentado em políticas públicas e práticas educativas específicas para idosos.

Porém, é preciso levar em conta que idosos apresentam alterações biológicas, psicológicas e sociais que, com o avançar da idade, são progressivas e naturais, além de

variáveis de indivíduo para indivíduo. Dessa forma, o envelhecimento não se refere apenas a uma questão biopsicológica, mas também a uma questão social (Antunes; Almeida, 2019), uma vez que não envelhecemos da mesma forma em função de influências de variáveis derivadas: "do meio ambiente; das condições de trabalho; da classe social e do modo de vida" (Alves Junior, 2004, p. 61). Tais alterações trazem um novo contexto de vida ao idoso, que necessita de adaptação a realidades diversas, como tempo ocioso decorrente de aposentadoria, problemas de saúde que exigem maior atenção, isolamento social, etc. Isso não significa que eles não tenham condições para novas aprendizagens, como as que se relacionam ao letramento digital.

Conforme Pereira e Serra (2011), a nossa sociedade capitalista tem sempre a intenção de produção, e o envelhecimento é visto como um problema, pois indivíduos do grupo de idosos em alguns casos passam a conseguir produzir menos e, desta forma, são considerados indivíduos que produzem menos riquezas e são "inúteis a sociedade". Para combater essa visão excludente, duas ações são fundamentais: investimento em políticas e práticas educativas específicas para idosos, como sinalizaremos na próxima seção deste capítulo; e reconhecimento de como eles aprendem.

Ampliando a abordagem sobre como os idosos aprendem, segundo Pereira e Serra (2011), a neurociência explica que o cérebro possui uma plasticidade, da qual resulta a possibilidade de remodelar-se conforme as experiências vividas, e, no caso do idoso, ele acaba tendo modificações através das percepções, ações e comportamentos executados em seu cotidiano. Por isso, quanto mais ativa estiver a pessoa idosa, realizando atividades em seu cotidiano, melhor será sua resposta frente às plasticidades cerebrais.

Ainda Pereira e Serra (2011) contextualizam que o ser humano está em uma constante aprender, ou seja, até a morte seguimos aprendendo, e, quando estamos aprendendo, consequentemente estamos vivendo melhor. No entanto, isso acontece quando a pessoa idosa se condiciona em manter convivendo em grupo, pois a convivência contribui também para a aprendizagem, e isto é benéfico para o idoso e seus pares.

Retomando a questão da plasticidade cerebral, a definição de Oliva e Reis (2009, p. 130) é a seguinte: "o termo plasticidade sináptica refere-se às respostas adaptativas do sistema nervoso (SN) frente aos estímulos percebidos" sendo assim os autores sublinham que a maioria dos sistemas do cérebro são plásticos, ou seja, se modificam com a experiência, assim podemos entender que as sinapses envolvidas neste processo são alteradas pelos estímulos ambientais.

Oliva e Reis (2009, p. 130) salientam que “A experiência permite a aquisição de conhecimentos e de informações pelo SN provocando alterações anatômicas em diversos locais do encéfalo e essas alterações modificam a intensidade das conexões entre as células”. Assim a ciência explica que a continuidade de interações e experiências vividas, ou seja, a continuidade da aprendizagem ocorre no cérebro adulto pelos estímulos levando a esta plasticidade cerebral. Dessa forma Kandel (2000, apud Oliva; Reis 2009, p. 130) esclarece que “As modificações sinápticas não se restringem a algum período do desenvolvimento e ocorrem em todos os momentos em que há aprendizagem”.

Considerando essa informação sobre plasticidade cerebral, podemos entender que, no idoso, o conhecimento também pode estar ocorrendo, pois a plasticidade cerebral não é imune a esse público e também continua ocorrendo mesmo com o passar dos tempos. Isso de justifica porque, através das sinapses, ocorre a troca de informações no cérebro, e quanto mais ele for estimulado e mantido ativo, melhor será a continuidade destas trocas. Ou seja, a chegada do envelhecimento não é impedimento para novas aprendizagens e isso mostra a relevância de novas oportunidades para que o desenvolvimento do idoso seja fomentado por meio de práticas educativas, pois

> A Educação no entardecer da vida concretiza-se, fundamentalmente, na transformação dos tempos livres em tempos de Educação e de aprendizagem. Nesse sentido, as iniciativas que priorizam a Educação são também oportunidades para que o idoso continue seu percurso de desenvolvimento por meio do acesso ao conhecimento, à formação e à cultura. (Barros et al, 2019, p. 1128)

Além disso, Fernandes e Salgueiro (2014) observam que o envelhecimento ocorre dependendo de sujeito para sujeito, ou seja, cada indivíduo aprende, interpreta suas vivências e estímulos e principalmente aprende de maneira diferente, cada um de nós somos seres únicos e diferentes. Desta forma Fernandes e Salgueiro (2014, p. 1) os esclarecem que “algumas capacidades cognitivas podem deteriorar-se, mas, com o treino podem ser recuperadas e enriquecidas”. Todos podem aprender em seu ritmo, tempo e conforme suas condições.

Também Fernandes e Salgueiro (2014) pontuam que, juntamente com o envelhecimento, está o declínio cognitivo, e quando o idoso consegue manter a cognição é possível se manter a autonomia e funcionalidade do idoso, pontos estes fundamentais a qualidade de vida do idoso. Como dito acima a cognição é modificável, os estímulos podem alterar a plasticidade cerebral, e, se o idoso não continuar dando continuidade nas alterações

cognitivas e plasticidades cerebrais, pode gerar incapacidade e limitações. Consequentemente isso fortalece a formação de idosos dependentes de familiares em ações simples do cotidiano. Por isso, tornam-se fundamentais entender a importância da continuidade da aprendizagem independentemente da idade e investir na continuidade das plasticidades cerebrais na terceira idade.

Partindo da premissa de que a plasticidade cerebral acontece em todos os momentos e pode estar acontecendo até mesmo com os idosos, adentraremos em algumas discussões acerca dos processos de educação e aprendizagem dos idosos. Unicovsky (2004) explica que a mesma sociedade que muitas vezes exclui o idoso da sociedade vem demostrando preocupação com a inserção deles, e uma das formas da inserção do idoso encontrado é a educação, eixo central para novos aprendizagens voltadas ao viver e envelhecer com qualidade de vida.

Unicovsky (2004) observa que alguns programas de ensino aprendizagem para idosos vêm possibilitando atender as necessidades citadas acima, trabalhando de maneira sistemática com procedimentos pedagógicos que busquem uma consciência crítica para um envelhecimento bem-sucedido. Por envelhecimento bem-sucedido, podemos entender idosos felizes e realizados, inseridos na sociedade. Um dos grandes desafios segundo a autora, é conseguir criar estratégias que chamem a atenção do idoso, ou seja, criar motivação no idoso em querer aprender o que se pretende ensinar, estas estratégias devem priorizar o reaprender a aprender. Segundo a autora, a educação continuada aos idosos vem possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e a participação ativa em diferentes atividades presentes na sociedade atual.

Em perspectiva semelhante a essas ideias, Roldão (2009) relata que buscar novas aprendizagens proporciona melhor compreensão da sociedade em que o sujeito está inserido, além disso, observa o autor, atividades intelectuais produzem novas sinapses, que retardam o aparecimento de possíveis demências. Um outro motivo citado por Roldão (2009) é que o contato do sujeito com pessoas de sua faixa-etária, com objetivo único de aprender, pode estar proporcionando segundo “crescimento pessoal e desenvolvimento da personalidade, modificação de comportamentos e assunção de comportamentos mais saudáveis” (Roldão, 2009, p. 66).

Assim, de acordo com Unicovsky (2004), para haver um processo de ensino e aprendizagem em adultos no caso de idosos, deve haver um trabalho em conjunto em que professor e aprendiz dividem expectativas e ansiedades e de maneira coletiva criam

estratégias para serem superadas. Para que isto aconteça de maneira efetiva, é importante que o professor mediador tenha conhecimento do desenvolvimento físico, psicológico e social do idoso, sendo consciente das limitações características da idade.

Ainda Unicovsky (2004) sublinha que a aprendizagem é um processo contínuo que se inicia no nascimento e se prolonga em todas as fases da vida, basta o idoso acreditar em suas potencialidades e buscar novos conhecimentos. Assim Unicovsky (2004, p. 242) "os idosos nesse processo apresentam um papel fundamental na construção e reconstrução do aprender, pois eles desencadeiam construções básicas de conhecimento de um ser autônomo, produtivo e extremamente cooperativo".

Também é importante salientar, segundo Paiva (1999), que, quando se pensa em qualquer prática educativa na terceira idade, deve-se levar em consideração alguns objetivos. Paiva (1999, p. 41) destaca um deles: "permitir a transmissão de novos conhecimentos e valores; atualizar capacidades potenciais; eliminar o isolamento social e afetivo". Nesse contexto, é sempre válido lembrar que é fundamental manter os idosos ocupados, pois um dos problemas clássicos deste público é a solidão.

Ainda outro quesito que deve ser levado em consideração quando se almeja novas aprendizagens do idoso, segundo Paiva (1999), refere-se aos estímulos que trabalham com a percepção visual. Nesse sentido, há melhores resultados quando se trabalha a percepção auditiva. Ainda a mesma autora afirma haver a necessidade de estabelecer um tempo maior para a realização das tarefas propostas. Paiva (1999, p. 42) explica que "é importante incluir a interação, o lazer, a recreação e a diversão como meios para atingir os objetivos educacionais" em processos educativos voltados à terceira idade.

Outro ponto que deve ser salientado, segundo Unicovsky (2004), quando nos propomos a ensinar idosos, é propor atividades claras com objetivos estabelecidos com planejamento, o que exige a definição clara do enfoque, objetivos, metodologias pertinentes e análise dos resultados. Além disso, deve haver a preocupação com atividades que não cansem exageradamente os idosos. Em resumo, devemos priorizar atividades que estimulem e motivem os idosos a estarem realizando. Isto é possível quando o professor conhece seus alunos e entende seus verdadeiros anseios e necessidades de aprender.

Ainda Unicovsky (2004) explica que, quando buscamos ensinar os idosos, devemos levar em conta alguns princípios, tais como oportunizar uma aprender fazendo, pois as pessoas idosas podem aprender tão bem como os jovens quando podem envolver-se com a aprendizagem e ter a aprendizagem pautada em seus interesses. Outro ponto que deve ser

considerado é fornecer *feedback* de seu progresso, elogios constantes também devem ser realizados. Ainda, ao expandir novos conhecimento aos idosos, os idealizadores desse processo devem ter como ponto de partida o conhecimento inicial do idoso, demonstrar funções práticas de suas novas aprendizagens.

Unicovsky (2004) defende que a aprendizagem em grupos ou duplas tem melhores resultados que a aprendizagem individual, e nesse contexto, "Surge, então, a necessidade de investimento em práticas educativas que propiciem uma efetiva participação dos idosos como possuidores de potencial para produção de conhecimento e não como meros consumidores." (Unicovsky, 2004, p. 243). Aprendizagem de forma colaborativo é uma das estratégias adequadas para o desenvolvimento de idosos.

Fica claro após estas discussões que o idoso tem capacidade e possibilidade de adquirir novas aprendizagens, segundo o que a ciência explica, pois no ser humano a aprendizagem é um processo contínuo e não tem idade para ser finalizada. Os idosos podem e devem ser estimulados a novas aprendizagens para manterem-se atualizados e pertencentes à sociedade atual. Um exemplo de possibilidade de novos conhecimentos é aprender sobre as tecnologias, extremamente importantes para a imersão nos vínculos sociais.

Também salientamos que um objetivo quando se proporciona aprendizagem aos idosos é tentar oportunizar a melhoria na qualidade de vida a pessoas da terceira idade, e de alguma forma proporcionar a inserção deste público na sociedade, resgatando a cidadania e uma participação ativa na vida social e familiar, o que muitas vezes é também um desejo dos próprios idosos. Na nossa visão, o letramento digital é uma das alternativas que supre essas necessidades.

PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA IDOSOS

Nesta seção, temos a pretensão de fazer algumas discussões acerca dos processos educativos, nos quais idosos podem e devem estar inseridos, para melhorar seus conhecimentos sobre conectividade e interação com as tecnologias. Para isso, iniciamos nossas reflexões com destaque à importância que a sociedade em geral, o poder público e as instituições de ensino-aprendizagem devem ter quanto à necessidade de investimentos de uma cultura-base de acesso e de qualificação dos idosos às tecnologias e a sua exploração.

Isso requer investimento em políticas públicas claras que permitam que o direito à educação previsto do Estatuto do Idoso (2003) seja posto em prática de forma sistemática,

contínua e inclusiva, além de pautada no contexto específico do idoso, considerando que, na fase em que se encontra, a aprendizagem não ocorre da mesma forma que nas demais etapas da vida. Isso requer que todas as políticas educacionais para idosos sejam pautadas nas características destes. Nesse sentido, cabe destacar que

> É um lamentável equívoco considerar a educação de idosos na mesma perspectiva utilizada em outras etapas da vida. Os programas educacionais para idosos devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características desse sujeito, que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas, algo que lhes confira autonomia para decidir o que, como e quando desejam aprender (Cachioni; Todaro, 2016, p. 182)

Considerando a forma de aprendizagem de idosos e a importância de investimento em políticas públicas com foco da educação desse público, sintetizamos no quadro 2 nossas proposições que poderiam ser sugestões de organização de iniciativas educacionais locais, subsidiadas pelo poder público municipal, estadual e federal, como forma de garantia ao direito à educação previsto o Estatuto do Idoso (2003).

QUADRO 2 – Políticas Públicas de Educação para Idosos

Objetivo geral	Orientar o poder público na instituição de políticas locais voltadas à valorização do idoso por meio de políticas educacionais específicas para essa fase da vida
Metas	Possibilitar que a população idosa tenha acesso à Educação por meio de ações específicas voltadas a seus interesses, necessidades e contextos Fomentar a aprendizagem ativa para idosos como meio de possibilitar qualidade de vida, inclusão social e educacional e inserção cultural
Eixo central	Educação para Idosos
Eixos secundários	Subtemas voltados à educação de idosos, como letramento digital, uso seguro de plataformas e aplicativos, cursos presenciais e on-line sobre temas diversos, incluindo a autocompreensão sobre envelhecimento Subtemas selecionados de acordo com as especificidades da população idosa de cada localidade, bem como os interesses delas
Público-alvo	Idosos a partir de 60 anos
Mediadores	Profissionais do campo da Educação e Saúde com formação prévia sobre envelhecimento e aprendizagem de idosos, além de experiência como docentes ou instrutores mediadores novas aprendizagens
Metodologia de aprendizagem	Valorização de metodologias ativas por meio da exploração de distintos recursos e métodos

Órgãos responsáveis	Setores públicos multidisciplinares, com atuações distintas nas áreas de Educação e Saúde e envolvendo professores, médicos, enfermeiros, assistentes sociais

Fonte: elaboração dos autores (2024).

Essa proposição surge da necessidade de políticas e programas educacionais permanentes para idosos, reconhecendo que estes, assim como adultos, jovens, adolescentes e crianças, têm necessidades próprias da faixa etária e formas de aprendizagem que requerem metodologias distintas. Além disso, entendemos que, se queremos uma sociedade inclusiva e qualidade de vida para a população, precisamos investir também na educação de idosos não só com iniciativas isoladas de organizações não governamentais, faculdades e empresas, mas especialmente por meio de políticas públicas fomentadas pelo poder público que atinjam todo o território nacional, de forma a atender às necessidades e às singularidades dos idosos.

Nesse processo de direito à educação do idoso, inclui-se o letramento digital. Sob essa perspectiva, em relação à interação de idosos com tecnologias digitais, salientamos que esse público usufrui do uso dos recursos digitais por distintos objetivos. Um deles é o de ocupar o tempo livre com o manuseio de aplicativos de jogos, leitura de textos, interação em redes sociais, por exemplo, e isso acaba estimulando o cérebro e fazendo o idoso interagir e socializar-se com a realidade de hoje que envolve tecnologia e o contexto digital como um todo. Idosos são, nesse sentido, sujeitos incluídos no universo digital. Há, nessa perspectiva uma ilustração do quanto pessoas experientes podem aproveitar o que o universo tecnológico proporciona para a vida social e têm condições de se apropriar delas. Estudos mostram que esse público experiente já soma um número significativo de pessoas que explora tecnologias para buscar informações e apresenta atitudes positivas em relação à tecnologia móvel (Kuerbis et al., 2017; Park; Mclaughlin, 2010).

Defendemos, nesse sentido, a perspectiva de que o letramento digital de idosos deve ser contemplado em políticas públicas, em sintonia com outras políticas de saúde, cultura, lazer, como meio de incentivo à continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem de idosos. Isso porque a continuidade da aprendizagem ajuda não apenas na ativação das relações cognitivas, mantendo ativas as sinapses, como também no envelhecimento saudável da pessoa com mais experiência de vida. Ainda permite um outro olhar para o idoso à medida que o reconhece como um sujeito, integrado à sociedade e a sua cultura digital, como alguém que podem

Um ponto relevante refere-se a fatores positivos do contato de idosos com dispositivos tecnológicos, como computadores, tabletes e celulares: trata-se do aprimoramento do bem-estar subjetivo entre os idosos sinalizado em pesquisa de Nimrod (2019**).** A interação, seja para informar-se, entreter-se, relacionar-se com pessoas próximas e familiares, aprender algo novo motiva o idoso a manter-se ativo em atividades variadas. Isso limita seu isolamento aos meios culturais e sociais. Dessa forma, essas interações associam-se também ao engajamento social e à diminuição da solidão, porque, quando conectados em atividades on-line, os idosos estão interagindo, como assinalam os estudos de Szaboe Allen e Stephens; Alpass (2019**).** São outras formas de interação e relacionamento que devem ser otimizadas para que a exploração da cultura digital seja também uma forma de inclusão social de idosos.

Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, seguidas de habilidades perceptivas/cognitivas e afetivas/motivacionais mediante a prática de jogos digitais (Wang; Hou; Tsai, 2020**).** O conhecimento de jogos, assim como sua criação em plataformas, pode ser uma opção para manter ativo o processo de aprendizagem de idoso, com uso de plataformas e sites.

Estudos de Páscoa e Gil (2015) apud Sousa (2018) com indivíduos da terceira idade em uma outra vertente de pesquisa constataram que as redes sociais e principalmente o uso do Facebook, ajudam a manter um envelhecimento ativo, principalmente no que se refere à saúde mental e autoestima, o que é de suma importância para todas as pessoas, mas primordial ao público da terceira idade.

As atividades educativas para esse público podem ser de forma presencial ou maneira remota, com pequenos grupos mediados por um profissional. Acreditamos que se deve levar em conta se o público pretendido no curso faz uso das tecnologias e se consegue dominar estes recursos. É importante ainda considerar que, por ser um grupo singular que necessita de uma maior atenção, ao se projetar um curso para a terceira idade, deve-se incluir a possibilidade de atendimentos personalizados, com pessoas capacitadas com experiência com esse público, profissionais que tenham facilidade em retornar as explicações e alternar metodologias nas explicações teóricas.

Além disso, defendemos que, sempre que possível, é relevante priorizar a prática nas atividades, pois o idoso, em geral, prefere aprender fazendo; também nestas atividades práticas deve haver um maior tempo para realização; outro item que deve ser pensado nos cursos é a utilização de grupos pequenos de idosos em cada curso, e, se forem grupos maiores, fazer uso de um ou dois monitores, auxiliando os professores, usando a técnica de estar

circulando na classe para observar e sanar possíveis dificuldades. Em todas as opções, um atendimento quase que individualizado e personalizado é um fator relevante para estímulo à aprendizagem do idoso.

Por fim, é de suma importância haver nos cursos um acolhimento aos idosos, por exemplo, com abraços presenciais ou virtuais, em que se propiciem nestes abraços virtuais aos idosos o aconchego, o afeto, a atenção aos idosos, com intuito de procurar reproduzir um ambiente familiar, afável. Com acolhimento, que valoriza a ternura e a empatia também em processos formativos, os idosos podem se sentir mais à vontade no curso e ainda motivados para fazê-lo.

Com ambiente acolhedor, profissionais capacitados para atender o público com suas peculiaridades de aprendizagem, cremos que os idosos poderão sanar suas dificuldades com naturalidade, sem medo e sem constrangimento, fomentando resultados mais promissores quanto ao desenvolvimento de novas competências e habilidades. Ainda destacamos outro fator preponderante nesses projetos: o mediador que ministrar o curso deverá ser um bom ouvinte, pois os idosos geralmente gostam de manter um diálogo frequente e próximo as pessoas que aproximam e dão atenção a eles. E isso também é acolher, prospectar um ambiente prazeroso de aprendizagem.

Desta forma, ao se propor um curso para idosos, acreditamos que devemos levar em consideração os fatores citados acima, para podermos proporcionar um curso que produza aprendizagem e mantenha os idosos interessados na sua realização. Também é importante ressaltar cursos que promovam a qualidade de vida nos idosos, e consigam inserir os mesmos cada dia mais nos vínculos familiares e sociais da sociedade contemporânea.

Para um processo educacional para idosos com eixo específico no letramento digital, consideramos que a implementação das propostas formativas pode ser pautada em alguns princípios basilares, indicados na ilustração a seguir. Defendemos que o letramento digital, tão necessário para inclusão social e digital, pode trazer resultados benéficos para outros campos da vida do idoso, mas para isso a atenção a alguns fatores é relevante para que o letramento digital possa atender a distintas demandas sociais de idosos.

ILUSTRAÇÃO 1 – Letramento digital para idosos



Fonte: elaboração dos autores (2024).

Além dessas considerações, é preciso pensar em outras recomendações a serem contempladas em planos educacionais de letramentos para idosos, tendo estes como sujeitos ativos de uma aprendizagem personalizada para sua condição. Compartilhamos a perspectiva de que estas estratégias também são necessárias nesses contextos quando idosos são alunos em práticas educativas de letramento digital:

> a) apresentar, principalmente, as qualidades pessoais de ser paciente, calmo e atencioso; b) dominar os conhecimentos sobre as tecnologias e a didática na condução do ensino; c) identificar e adequar a proposta educativa aos déficits sensoriais dos alunos idosos; d) planejar atividades de usabilidade prática da tecnologia na vida cotidiana; e e) favorecer a autonomia do aluno idoso durante a aprendizagem. (Fauzino et al, 2020, p. 13)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos destacar neste capítulo, idosos são sujeitos com particularidades próprias de aprendizagem, com capacidade de aprendizagem e com necessidades de planejamentos que considerem a sua realidade nessa etapa de vida: a do envelhecimento. Isso inclui os processos que tangem ao letramento digital, os quais devem ser considerados para qualquer proposição educativa que vise ao desenvolvimento educativo desse público.

A inserção dos idosos no mundo tecnológico pode oportunizar uma série de benefícios se implementada de forma segura e crítica. Ela auxilia-os a se sentirem mais ativos e os estimulam a aumentar sua lista de contatos ao estabelecer novas relações mesmo de maneira virtual, fato este que permite a ocupação de seu tempo de maneira significativa e a diminuição da solidão - um dos problemas clássicos da terceira idade.

Ademais, sublinhamos que idosos necessitam de ações práticas que se direcionam a processos formativos, pois, como, em alguns casos, este público não possui domínio sobre as ferramentas tecnológicas, ele necessita de capacitação para melhor imersão a estas ferramentas. Uma formação que precisa ser delineada por profissionais de distintos campos, da Educação e da Saúde e regulamentada por políticas públicas específicas que atinjam necessidades de idosos e suas peculiaridades. Sob esse prisma, pode haver melhoria do uso de tecnologias digitais os idosos, o que pode ser otimizado por práticas de letramento digital para idosos, oportunizando a eles usufruir benefícios que a cultura digital pode ofertar a todas as idades. Isso se associa à ideia de que,

> Quando se discute o letramento digital de idosos, é preciso considerar que o contexto em que eles se situam na atualidade não é mesmo no qual eles se formaram e que, portanto, as formas de aprender, interagir e também ler alteraram-se, exigindo que as práticas de letramento sejam pautadas em novos modelos em que o uso das tecnologias digitais seja algo presente.” (Pertuzzati; Fadanelli; Porto, 2022, p. 26)

O letramento digital para idosos cumpre, dessa forma, distintas funções: sociais, no sentido de possibilitar a interação com o outro por meio de recursos como os das redes sociais; de lazer e cultura, à medida que permite acesso a uma variedade de produtos culturais

disponíveis na rede; de saúde, com a exploração de aplicativos, por exemplo, que permitem o monitoramento de informações; de educação, pois possibilita a continuidade de processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. **A pastoral do envelhecimento ativo.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

ANTUNES, Maria Conceição; ALMEIDA, Nádia. Envelhecer com sucesso: contributos da Educação. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 81-107, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/43153/ Acesso em: 20 jul. 2024.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier, et al. A Educação no entardecer da vida. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1115-1135, out./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fTMqJzp4R5ZsnJctc78jQgg/# Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasil: Ministério da educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm Acesso em: 12 jun. 2024.

CACHIONI, M.; TODARO, M. A. Política nacional do idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à Educação formal. In: ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. (Orgs.). **Política Nacional do Idoso:** velhas e novas questões. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. p. 175-198.

FERNANDES, Sara Isabel Diegues; SALGUEIRO, Pedro Augusto de Oliveira. **Estimulação cognitiva em idosos institucionalizados.** Dissertação (Educação Social), Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação. Bragança: SP, p. 154. 2014. Bragança. Disponível em: Acesso em: 31 jul 2020.

FLAUZINO, Karina de Lima, et. al. Letramento Digital para Idosos: percepções sobre o ensino-aprendizagem. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 45, n. 4, e104913, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/MqjNdsyQX759p6RysMQkk9z/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 17 jun. 2024.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?format=pdf Acesso em: 12 jul. 2024.

KUERBIS, Alexis et al. Older adults and mobile technology: factors that enhance and inhibit utilization in the context of behavioral health. **Mental Health and Addiction Research**, United Kingdom, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NIMROD, Galit. Aging Well in the Digital Age: Technology. In: Processes of Selective Optimization with Compensation. **Journals of Gerontology**: Social Sciences, v. XX, n. Xx, p. 1-10, 2019.

OLIVA, Angela Donato; DIAS, Giseli P.; REIS, Ricardo. A. M. Plasticidade Sináptica: Natureza e Cultura Moldando o Self. **Psicologia:** reflexão e critica, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 128-135, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/8kbHtYrrRwBz6NHNGCNXqFc/abstract/?lang=pt Acesso em: 04 jul. 2020.

PAIVA, Vilma Maria Barreto. Fundamentos psicopedagógicos para uma ação educativa em gerontologia social [online]. In: PAIVA, Vilma Maria Barreto.; SZAJMAN, Abram. A terceira idade. Ano X nº 18 Dezembro de 1999. Sesc São Paulo. Disponível em: . Acesso em: 04 ago. 2020.

PARK, Richard; MCLAUGHLIN, Anne. **Designing displays for older adults.** Boca Raton: CRC Press, 2010.

PEREIRA, Leticia Gravano Pacheco; SERRA, Dayse. **A importância da aprendizagem na terceira idade.** Monografia (Especialização), Universidade Cândido Mendes – Instituto a Vez do Mestre. Belo Horizonte, p. 56 2011. Disponível em: . Acesso em: 31 jul. 2020

PERTUZZATI, Bibiana Zanella; FADANELLI, Eberson Luiz; PORTO, Ana Paula Teixeira. Mediação de leitura literária através de redes sociais: proposições para o letramento digital de idosos. In: MORAIS, Solange Santana Guimarães; ASSIS, Emanoel Cesar Pires de (Orgs.). **Ensino de Jovens, Adultos e Idosos:** alfabetização, letramentos e mediação literária. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 11-32.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Autêntica, 2017.

ROLDÃO, Flávia Diniz. Aprendizagem contínua de adulto-idosos e qualidade de vida: refletindo sobre possibilidades em atividades de extensão nas universidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano,** Passo Fundo: RS, v. 6, n. 1, p. 61- 73, 2009. Disponível em: . Acesso em: 03 ago. 2020.

SZABO, Agnes et al. Longitudinal Analysis of the Relationship between Purposes of Internet Use and Well-being among Older Adults. **Gerontologist**, v. 59, n. 1, p. 58-68, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 1-17, jan/abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 jul. 2024.

SOUSA, Erick Vinicius Leite. **Análise de acessibilidade web para pessoas da terceira idade no Facebook.** Monografia (Bacharel em Ciências da computação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 63. 2018. Disponível em:

https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3465/1/ERICK-SOUSA.pdf Acesso em: 10 jul. 2020.

UNICOVSKY, Margarita Ana Rubin. A educação como meio para vencer desafios impostos aos idosos. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 2. 241-243, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/7hJ74SSTLKrs8b6cntJwJtP/abstract/?lang=pt Acesso em: 03 ago. 2020.

WANG, Ya-ling; HOU, Huei-Tse; TSAI, Ching-Chung. A systematic literature review of the impacts of digital games designed for older adults. **Educational Gerontology**, London, v. 46, n. 1, p. 1-17, 1 jan. 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03601277.2019.1694448 cesso em: 03 ago. 2020.

Sobre o Autor e a Autora

Éberson Fadanelli
Mestre em Educação (URI/FW). Professor do Centro Universitário UNISEP. Diretor do Colégio Estadual Dr. Arnaldo Busato – EFM.
E-mail: ebersonfadanelli@hotmail.com

Ana Paula Teixeira Porto
Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: anapaula@uri.edu.br

OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO MATEMÁTICO: O QUE A BNCC PRECONIZA PARA OS ANOS INICIAIS?

Maria Aparecida da Costa
Lucí dos Santos Bernardi

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento matemático são conceitos fundamentais no processo educacional, e desempenham papéis cruciais no desenvolvimento cognitivo e na capacidade de compreensão e construção do conhecimento. Contextualizar esses termos envolve compreender não apenas suas definições, mas também a importância de os integrar de maneira abrangente no ambiente educacional.

A alfabetização matemática vai além da simples decodificação de números e símbolos matemáticos. Ela implica na capacidade de entender, interpretar e comunicar informações por meio da linguagem matemática. Esse processo é essencial para munir os indivíduos com as habilidades necessárias para enfrentar desafios quantitativos em diferentes aspectos da vida cotidiana. Sua contextualização remonta às bases do ensino fundamental, onde os alunos começam a construir as primeiras noções de quantidade, forma, espaço e medida. Nessa fase, os educadores desempenham um papel fundamental ao criar ambientes que incentivem a exploração, a experimentação e a compreensão conceitual – elementos fundamentais para o desenvolvimento contínuo.

O letramento matemático, por sua vez, incorpora a matemática em situações do mundo real, compreendendo a leitura e a escrita matemática como práticas sociais. Envolve o uso do conhecimento matemático em contextos variados, permitindo que os aprendizes compreendam como utilizar suas habilidades para resolver problemas do dia a dia. Assim, concorda-se com Soares (2003), ao afirmar se que tanto o processo e alfabetização, quanto o letramento matemático são dois processos simultâneos e interdependentes, isto é, a técnica e o aprender seu uso nas práticas sociais.

No contexto escolar, a alfabetização matemática é promovida através de atividades que desenvolvem a compreensão numérica, a resolução de problemas e o raciocínio lógico. Essas atividades podem incluir jogos, investigações matemáticas, resolução colaborativa de

problemas e o uso de recursos tecnológicos. A abordagem pedagógica busca não apenas transmitir conceitos, mas também desenvolver a confiança e a autonomia dos alunos em relação à matemática. A contextualização se estende aos desafios enfrentados pelos educadores na promoção efetiva da alfabetização e letramento matemático. Diferentes alunos podem apresentar diferentes estilos de aprendizagem, níveis de habilidades e experiências prévias com a matemática. Portanto, os educadores precisam adotar estratégias diferenciadas para atender às necessidades variadas de seus alunos.

O avanço tecnológico também desempenha um papel na contextualização da alfabetização e letramento matemático. Ferramentas digitais, *softwares* educacionais e recursos *online* oferecem oportunidades para explorar conceitos matemáticos de maneira interativa e envolvente, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e atualizada para o ensino.

Sendo assim, a alfabetização e o letramento matemático são processos interligados que formam a base para o entendimento e a aplicação eficaz da matemática na vida cotidiana. A contextualização desses conceitos no ambiente educacional visa não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar uma apreciação pela matemática como uma ferramenta poderosa e relevante. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de indivíduos capazes de enfrentar desafios quantitativos com confiança e compreensão.

Neste artigo, o foco recai na análise de como a alfabetização matemática e o letramento matemático estão situados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), um documento oficial orientador e normativo do ensino Fundamental da Educação Básica brasileira, através de um estudo qualitativo bibliográfico e documental. Como âncora teórica, apresentamos os modelos de letramento proposto por Street (2014), autônomo e ideológico, que apresentaremos a seguir, antecedendo a análise do documento normativo em questão.

LETRAMENTO: O MODELO AUTÔNOMO E O MODELO IDEOLÓGICO

Na obra “Educação Matemática: da Teoria à prática” de D’Ambrósio (2009), o autor afirma que dentre a principal proposta desta, é a adoção de uma nova postura em relação ao ensino e à aprendizagem dos conceitos matemáticos nas abordagens em sala de aula, com inovações na prática docente. Defende que a Educação e a Matemática são estratégias contextualizadas e interdependentes de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo

para as pessoas dos mais diferentes grupos culturais, e teria como principal objetivo o avanço quanto à satisfação de suas necessidades e além delas. Na visão do autor, a educação tem diversas variáveis a serem consideradas, pelas direções que apresentam, tais como, a busca da realização das aspirações e inquietações do aluno no processo educativo, e sua inserção na sociedade e as expectativas desta em relação a ele (D'Ambrósio, 2009).

Compreende-se que a Educação Matemática dá oportunidade aos estudantes de utilizarem os conceitos e raciocínios matemáticos na leitura da realidade que os cerca, além de auxiliá-los no desenvolvimento do pensamento mais complexo, mais formal, e dar significado ao discurso matemático. Esse discurso é definido por Danyluk (2015, p. 24) como "a articulação inteligível dos aspectos matemáticos compreendidos, interpretados e comunicados pela pessoa, dentro de uma civilização. Ao compreender o mundo objetivo onde vive, a pessoa não apenas se locomove no seu horizonte, como também encontra o de seu-outro".

Representa apreender as possibilidades que a educação matemática lhes oferece. D'Ambrósio (2009, p. 7-8) vê a disciplina matemática como

> [...] uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural. Isso se dá da mesma maneira com as técnicas, as artes, as religiões e as ciências em geral. Trata-se da construção de corpos de conhecimento em total simbiose dentro de um mesmo contexto temporal e espacial, que obviamente tem variado de acordo com a geografia e a história dos indivíduos e dos vários grupos culturais a que eles pertencem – famílias, tribos, sociedades, civilizações. A finalidade maior desses corpos de conhecimento tem sido à vontade, que é efetivamente uma necessidade, desses grupos culturais de sobreviver no seu ambiente e de transcender, espacial e temporalmente, esse ambiente.

D'Ambrósio (2009) discute a Educação Matemática destacando como fundamentais os seguintes elementos: o conhecimento (sua geração, organização intelectual e social e difusão); a história da Matemática; Educação, currículo e avaliação; a pesquisa e o novo papel do professor; a prática em sala de aula; globalização, multiculturalismo e etnomatemática, que trata-se de um método de pesquisa e de ensino em que se criam condições para que o pesquisador compreenda e reconheça o modo como um conhecimento matemático foi gerado e que a produção desse conhecimento se dá em diferentes tempos e espaços.

Contudo, há um distanciamento entre a realidade nas escolas e os fundamentos preconizados pelo autor, no sentido de proporcionar práticas associadas ao contexto sociocultural em um cotidiano escolar voltado muito mais à perspectiva individual do estudante.

Consideramos que os estudantes precisam aprender a ler matemática significativamente, que, segundo Danyluk (2015, p. 25), constitui em

> [...] ter a consciência dirigida para o sentido e para o significado matemático do que está sendo lido. É compreender, interpretar e comunicar ideias matemáticas. É nesse ato de conhecimento que os atos de criticar e de transformar se fazem presentes, realizando o movimento da consciência direcionado para as coisas. Dessa forma, o leitor não é consumidor passivo de mensagens. Ele é um receptor de mensagens que tem a possibilidade de examinar criticamente aquilo que lê e, ao mesmo tempo, reelaborar o discurso lido no seu mundo-vida, abrindo novos caminhos e criando novas alternativas.

Nesse sentido, podemos olhar para os letramentos a partir de uma pressuposição de que o domínio do código escrito não está restrito a uma capacidade individual, mas sim, está relacionado às práticas sociais. O questionamento acerca dessa supremacia gerou a dicotomização entre essas duas modalidades, que reverberou em dois modelos de letramento: o **modelo autônomo** e o **modelo ideológico**, relacionados à perspectiva individual e social do letramento, respectivamente (Street, 2014).

Ao mirarmos os documentos orientadores e normativos nacionais, inferimos que uma das questões que se interpõem ao objetivo de promoção de um ensino contextualizado e significativo está na pretensa homogeneização dos agentes impactados por eles, ou seja, os estudantes de todo o país.

Para compreendermos o contraponto, à luz do letramento matemático, se faz necessário examinarmos os dois modelos: ideológico e autônomo, cujas principais características são apresentadas no quadro 1.

QUADRO 1 – Modelos de letramento

Modelos de letramento	Características
Ideológico	Proposto por Street, é representado por um conjunto de práticas sociais implicadas no âmbito social, cultural e político; as práticas de letramento evolvem o indivíduo enquanto ser social; predominância de aspectos críticos, reflexivos e situados ao meio sociocultural.
Autônomo	Representado pelas competências e as habilidades individuais de leitura e escrita; a língua é neutra e o letramento é único e universal; desenvolvimento ligado ao ambiente escolar; predomina a modalidade técnica do ato de ler e escrever.

Fonte: Adaptado de Hissa e Costa (2021).

Conforme assegura Street (2014) no modelo de letramento autônomo tem-se um conjunto de práticas sociais as quais estão ligadas à leitura e à escrita. E esse modelo, não está necessariamente voltado ao contexto social. Quanto ao modelo de letramento ideológico, as

ações não se limitam apenas em ensinar aos alunos a escrita e a alfabetização, mas sobretudo, oportuniza a compreensão e a interação social com que se escreve, constitutivo de resultados entre determinado grupo (Street, 2014).

Com essas definições, é possível inferir que o modelo de letramento autônomo pode ser entendido como um modelo funcional que se emprega e se restringe apenas em situações que exijam habilidades de escrita e leitura. Por outro lado, o modelo de letramento ideológico, imprime a concepção de que a leitura e a escrita são responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder, no contexto social (Mello; Mokva, 2015).

Nas escolas, conforme Skovsmose (2008), a matemática é, na maioria das vezes, ensinada de modo que ela se encaixe no problema apresentado. Entretanto, é preciso ensinar a matemática de modo que os/as estudantes consigam manipulá-la além de superar a concepção da ideologia, de que há apenas uma só forma de olhar para um problema e resolvê-lo.

Nesse sentido, Skovsmose (2008) explica que ao falar da aplicação dos conteúdos matemáticos na realidade dos/das estudantes, é preciso fazê-lo de forma a aproximar-se da realidade, e não como um modelo formatado ou formatador, o que obstruiria as aplicações matemáticas. E essa ideologia é vivida no contexto de sala de aula, quando, por exemplo, em um problema foca-se somente no seu resultado, sem considerar o processo, ou ainda, quando se foca somente no processo e se esquece de observar o que ele alcançou. Dessa forma, é preciso ensinar aos estudantes o que e como argumentar matematicamente.

Quanto à vertente do modelo de letramento **autônomo**, Cristofolini (2010, p. 27) explica que nessa vertente:

> [...] as pessoas aprendem a dominar o sistema de escrita (técnica, habilidade técnica e neutra) e esse conhecimento, por si só, teria efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas; nesse modelo, as suposições culturais e ideológicas são apresentadas como se fossem neutras e universais.

Outra característica muito particular do letramento autônomo, segundo Hissa e Costa (2021, p. 442) é "prática ou proposta descontextualizada do contexto social, além da predominância de aspectos técnicos e da falta de aspectos críticos e reflexivos a respeito dos usos da leitura e da escrita". Enquanto a característica peculiar do letramento ideológico é a "prática ou proposta pedagógica totalmente situada e contextualizada ao meio sociocultural".

As vertentes ideológica e autônoma se entrelaçam. Cristofolini (2010, p. 27) esclarece que

> [...] no modelo autônomo as pessoas aprendem a dominar o sistema de escrita (técnica, habilidade técnica e neutra) e esse conhecimento, por si só, teria efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas; nesse modelo, as suposições culturais e ideológicas são apresentadas como se fossem neutras e universais. Já o modelo ideológico propõe que o letramento deve ser entendido a partir de práticas sociais e ideológicas; o próprio domínio da técnica surge de forma situada, uma vez que "o engajamento no letramento é sempre um ato social".

O modelo autônomo admite diferentes práticas de letramento, umas melhores outras piores, e pode ser mensurado e classificado, expõe Cristofolini (2010). Nesse contexto, Hissa e Costa (2021, p. 438) fazem a seguinte crítica:

> [...] o modelo autônomo de letramento estabelecido por Street representa uma compreensão de letramento como ato de ler e escrever dissociado do âmbito sociocultural. Ele foi assim descrito para fazer um contraponto ao modelo social, cunhado como ideológico por Street, dada a implícita relação de poder e mais valia que tal modelo visa iluminar. O modelo ideológico, assim, representa uma concepção de letramento que visualiza as práticas de leitura e escrita dentro de um contexto sociocultural. E este contexto, como já sabemos, é múltiplo, heterogêneo e muito desigual em se tratando de educação em um país como o Brasil.

Desta forma, partindo do que se trata os dois modelos de letramento, deve-se pensar no modelo que melhor oportuniza aos estudantes uma formação que pense as práticas sociais, visto que este é um indivíduo social e é papel da escola formar cidadãos críticos, conscientes de suas ações e capazes de transformar o seu meio

UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 1918), inicialmente realizamos uma leitura prévia do documento, e na sequência, realizamos um estudo com um olhar mais focado nos descritores Alfabetização matemática e Letramento matemático, seguindo com a análise efetiva.

Inspirados em Létourneau (2011), para o comentário propriamente dito do documento, organizamos em quatro etapas principais: Primeira etapa: *contextualização do documento em relação a indagação intelectual da pesquisa*, ao campo seu temático e sua esfera de investigação; Segunda etapa: *determinação do contexto histórico e da origem* do documento, informar sobre as condições que envolveram sua produção e compreendê-lo em relação à conjuntura na qual ele se insere; Terceira etapa: *reconstituição do esquema e análise do documento,* trazendo as principais partes do texto, suas sutilezas e particularidades, e a Quarta etapa: *Avaliação final,* apresentando elementos de respostas acerca da indagação proposta.

Assim, na sequência, apresentamos as quatro etapas do documento pesquisado.

i) Contextualização do documento em relação a uma indagação intelectual

Com o intuito de contextualizar a documentação e atendendo aos objetivos deste estudo, emerge a seguinte indagação central: como a alfabetização e o letramento matemático estão abordados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e quais são as perspectivas teórico-metodológicas delineadas por esse documento?

A BNCC representa um marco normativo significativo no cenário educacional brasileiro, consistindo em um documento que estabelece diretrizes, normas e regras fundamentais para a educação no país. Esta base normativa se aplica tanto ao setor público quanto ao setor privado, proporcionando um conjunto de aprendizagens essenciais destinadas a todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2018).

No contexto da BNCC, a Alfabetização Matemática e o Letramento Matemático são áreas centrais que refletem a preocupação em promover uma educação matemática abrangente e contextualizada.

A Alfabetização Matemática, conforme delineada na BNCC, vai além da simples aquisição de habilidades numéricas básicas. Ela engloba o desenvolvimento de competências que permitem ao estudante compreender, interpretar e aplicar conceitos matemáticos em diferentes contextos. A base normativa destaca a importância da construção progressiva do conhecimento matemático, começando desde os primeiros anos da Educação Básica.

O letramento matemático, por sua vez, é concebido como a capacidade de utilizar a linguagem matemática de maneira crítica e contextualizada. A BNCC enfatiza a importância de integrar a matemática em situações do cotidiano, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em contextos reais. Dessa forma, a base normativa busca alinhar a aprendizagem matemática com as demandas e desafios que os estudantes enfrentarão ao longo de suas vidas.

A BNCC estabelece as bases normativas para a alfabetização e o letramento matemático, incorporando perspectivas teórico-metodológicas que buscam uma educação matemática mais significativa e alinhada às necessidades do século XXI. Essa abordagem normativa contribui para a construção de um ambiente educacional que visa formar indivíduos competentes, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

ii) Determinação do contexto histórico e da origem do documento

Para compreender a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da alfabetização e letramento matemático, é crucial explorar seu histórico, concepção e os motivos que levaram à sua criação.

A BNCC é um documento normativo que estabelece um conjunto progressivo e orgânico de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica no Brasil. Sua origem remonta à Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. O documento também está alinhado ao artigo 210 da Constituição, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos e regionais do país (Brasil, 2018).

A necessidade de uma base curricular comum surgiu da diversidade de práticas e objetivos educacionais observados no território brasileiro. Antes da BNCC, cada estado e município podia definir seus próprios currículos, o que resultava em discrepâncias significativas na qualidade e abrangência da educação oferecida. A BNCC, portanto, emerge como um esforço para unificar e elevar o padrão educacional em todo o país.

A concepção da BNCC vai além de uma lista de conteúdos a serem ensinados; ela se propõe a oferecer um conjunto de aprendizagens essenciais, abordando competências, habilidades e valores. Nesse contexto, a BNCC desempenha um papel fundamental na definição de expectativas claras para o desenvolvimento integral dos alunos ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

O documento não apenas atende às disposições constitucionais, mas também reflete uma abordagem contemporânea da educação, incorporando uma visão mais aberta e integrada. A BNCC busca alinhar o currículo escolar com as demandas da sociedade atual, incluindo as competências necessárias para enfrentar os desafios do século XXI, como é o caso da alfabetização e do letramento matemático.

Ao definir as competências matemáticas esperadas, a BNCC fornece um guia claro para os educadores, auxiliando na construção de práticas pedagógicas que promovam a alfabetização e o letramento matemático de maneira eficaz. A inclusão dessas competências na BNCC evidencia o reconhecimento da importância da matemática não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma ferramenta essencial para a compreensão e participação ativa na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme estabelecido no artigo 26, que determina a necessidade de uma base nacional comum nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sua foi um processo complexo e participativo que teve início em 2015, sendo aprovada em dezembro de 2017 e implementada em 2018.

O documento contou com a contribuição de universidades, órgãos governamentais e setor privado. No entanto, houve críticas em relação à democratização do processo, destacando-se que a consulta pública não ocorreu de maneira tão ampla quanto divulgado pelo governo, e pressões de grupos privatizantes e empresariais foram observadas (Vitoretti *et al*., 2022).

A BNCC fundamenta-se em desenvolver competências, alinhando a educação brasileira a padrões internacionais. O foco está no que o aluno deve saber e ser capaz de fazer, promovendo a educação integral que atenda às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. As 10 competências gerais abordadas incluem a valorização do conhecimento construído historicamente, o desenvolvimento da abordagem científica, o repertório cultural, o uso de diferentes linguagens, práticas tecnológicas, valorização da diversidade, capacidade de argumentação, habilidades socioemocionais, empatia, autonomia, cidadania e responsabilidade social.

Contudo, críticas à BNCC surgem pela centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades, às vezes em detrimento de preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e a emancipação do cidadão (Branco *et al*., 2019).

Focando na Alfabetização e Letramento Matemático no Ensino Fundamental I, a BNCC estabelece diretrizes claras. No entanto, a ênfase em competências pode gerar inquietações, uma vez que algumas análises sugerem que ela poderia negligenciar aspectos sociais, de equidade e emancipatórios da educação. O documento propõe um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais, mas a preocupação reside na possibilidade de que a centralidade nas competências possa comprometer o enfoque em valores sociais e emancipatórios na formação dos alunos.

Sendo assim, a BNCC é um marco normativo significativo, estabelecendo diretrizes e competências gerais para a educação no Brasil. Contudo, as críticas quanto à centralidade nas competências indicam a importância de equilibrar a formação técnica com a promoção de valores sociais e a emancipação do cidadão. A análise mais específica sobre a alfabetização e

letramento matemático revela a necessidade contínua de reflexão e ajustes para assegurar uma educação integral e equitativa.

iii) Reconstituição do documento e análise do documento

Iniciamos o mapeamento de conceitos e definições relacionados à alfabetização e letramento, antes de adentrarmos nas especificidades da matemática, conforme apresentado no documento em análise. Em relação à alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda as noções iniciais direcionadas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, defende que:

> A ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, cuja finalidade é garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59)

A BNCC sinaliza a alfabetização como a "apropriação do sistema de escrita" e antecipa o letramento, embora ainda não o aborde conceitualmente. No âmbito das Linguagens, destaca que a alfabetização é o foco nos dois primeiros anos, definindo-a de maneira objetiva como um processo em que o estudante adquire conhecimento do alfabeto e da mecânica da escrita/leitura. Isso se resume, essencialmente, à capacidade do indivíduo de "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em elementos gráficos (Brasil, 2018, p. 89).

Segundo o documento, esse processo engloba o desenvolvimento de uma consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto em suas diversas formas, incluindo letras impressas, cursivas, maiúsculas e minúsculas. No entanto, a BNCC não oferece uma definição explícita de quando uma pessoa é considerada alfabetizada.

A compreensão da alfabetização, conforme indicada pela BNCC, está atrelada à capacidade de lidar com o sistema de escrita, compreendendo tanto a decodificação quanto a codificação dos elementos linguísticos. A ênfase na consciência fonológica e na variedade de formas do alfabeto destaca a complexidade desse processo, indo além da simples identificação de letras, envolvendo a compreensão das relações entre sons e símbolos gráficos.

De acordo com o documento, esse processo envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto em suas mais variadas formas (letras

impressas, cursivas, maiúsculas e minúsculas). Então quando uma pessoa é considerada alfabetizada? A BNCC responde da seguinte maneira:

> Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (Brasil, 2018, p. 90)

A BNCC delineia uma distinção entre alfabetização e letramento, sugerindo que a alfabetização se concentra em um processo mais mecânico e isolado. Nesse contexto, a ênfase recai sobre proporcionar ao educando um contato e domínio prévio do código linguístico, visando o desenvolvimento das competências e habilidades de codificar e decodificar, ou seja, de escrita e leitura. O documento preconiza que esse processo deve ocupar o centro das ações pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, o letramento é apresentado como a habilidade de leitura e escrita que deve ser cultivada nos estudantes desde os primeiros anos do ensino fundamental. Essa habilidade é vista como essencial para que o aluno possa articular seu conhecimento linguístico com outras habilidades cruciais para o seu desenvolvimento. A BNCC destaca a importância de integrar o letramento ao meio social do estudante, permitindo-lhe fazer uso efetivo dessas habilidades no contexto em que está inserido. Além disso, orienta que o letramento não se restringe apenas à leitura e escrita convencionais, mas que abranja novos letramentos, principalmente os digitais. A abordagem educacional deve incorporar diversas linguagens, promovendo o multiletramento, que compreende as dimensões cultural e digital dos alunos, inclusive no aprendizado da língua inglesa.

A BNCC delineia a alfabetização como um processo mais focalizado na aquisição do código linguístico, enquanto o letramento é apresentado como uma habilidade mais abrangente, integrando as práticas de leitura e escrita ao contexto social do estudante, inclusive no ambiente digital. Preconiza o uso de novas tecnologias, linguagens e modos de interação para ampliar as práticas de letramento na língua inglesa. Destaca a importância de utilizar essas ferramentas de maneira ética, crítica e responsável, indicando um movimento em prol da ampliação e contemplação de diferentes letramentos, colaborando com os processos de letramento. No entanto, o documento não desenvolve, de forma específica, um conceito ou sentido preciso para o letramento.

Na área de Ciências da Natureza, a BNCC enfatiza o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico. Isso implica não apenas compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, mas também transformá-lo com base nos conhecimentos teóricos e processuais das ciências. A BNCC destaca que apreender a ciência não é a finalidade última do letramento, mas sim o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, crucial para o exercício pleno da cidadania. Isso sugere que, enquanto os dois primeiros anos têm o foco na alfabetização, as Ciências têm a oportunidade de ampliar os contextos de letramentos.

Na área de Ciências Humanas, a geografia introduz um conceito importante: a alfabetização cartográfica. Essa abordagem é vista como fundamental para mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas, permitindo a interpretação de paisagens e a compreensão de fenômenos socioespaciais. Os estudantes são incentivados a desenvolver a capacidade de leitura do mundo por meio de fatos, desenhos, plantas, maquetes e diversas representações, garantindo a percepção e domínio do espaço.

Em suma, a BNCC aborda diversas áreas do conhecimento, destacando a importância de diferentes letramentos e habilidades específicas para cada contexto, desde o uso ético da tecnologia até o desenvolvimento do pensamento espacial e científico. A proposta é promover uma educação que vá além da mera aquisição de conhecimentos, capacitando os estudantes para uma atuação significativa no mundo e na sociedade.

Por fim, a centralidade de nosso trabalho, trazendo as especificidades da Alfabetização e do Letramento Matemático.

A BNCC não utiliza o termo Alfabetização Matemática, buscamos compreendê-lo na forma de “ver” a matemática no ensino fundamental, que, articulando os campos de aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade, deve garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações, por meio de tabelas, figuras e esquemas. Além disso essas representações devem ser associadas a uma atividade matemática que envolvam conceitos e propriedades (Brasil, 2018).

Acerca do Letramento Matemático, argumenta que:

> O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no

> mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). (Brasil, 2018, p. 266)

É fundamental observarmos que o conceito de letramento apresentado está ancorado na proposta do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma avaliação externa e sob responsabilidade do INEP no Brasil, a qual avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. Em nota de rodapé indica a seguinte definição:

> Segundo a Matriz do Pisa 2012, o "letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e predizer fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias." (Brasil, 2018, p. 266)

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) tem sido alvo de críticas contundentes em diversos espaços e por diferentes educadores, especialmente no que se refere ao letramento. Carvalho (2021) destaca que o PISA talvez seja utilizado apenas como um termo "mais rebuscado para as competências, as habilidades e o cotidiano", evidenciando uma percepção crítica sobre a aplicação e interpretação desse programa.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume um papel central ao definir oito competências específicas de matemática que devem ser garantidas aos estudantes. A BNCC argumenta que, quando essas competências são bem trabalhadas, promovem o desenvolvimento de várias habilidades dos alunos, influenciando positivamente em sua interação com o mundo e no desenvolvimento cognitivo.

No entanto, mesmo diante dessas afirmações, a BNCC não está isenta de críticas. Muitos pontos suscitam atenção e demandam uma reflexão mais profunda. Algumas dessas críticas incluem questionamentos sobre a aplicabilidade prática das competências propostas, a falta de contextualização em situações reais e a necessidade de uma abordagem mais holística no ensino da matemática.

Contrapondo as críticas, a BNCC enfatiza que o desenvolvimento das habilidades matemáticas deve estar diretamente relacionado a algumas formas específicas de organizar a aprendizagem matemática. Essas formas devem se basear na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria matemática, reforçando a ideia de que

a matemática não deve ser vista de maneira isolada, mas integrada ao contexto mais amplo do aprendizado e da aplicação prática.

Portanto, a BNCC busca articular o ensino da matemática com a realidade vivenciada pelos estudantes, visando desenvolver habilidades que extrapolam o simples conhecimento técnico. No entanto, as críticas existentes indicam a necessidade de um contínuo aprimoramento e avaliação dessas abordagens, garantindo que as competências propostas atendam de maneira eficaz às demandas educacionais do país. Essa discussão crítica se mostra essencial para promover melhorias significativas no ensino da matemática e no desenvolvimento integral dos estudantes.

> Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional. (Brasil, 2018, p. 266)

Ainda é preconizado nesse documento que a matemática deve retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço e as experiências desenvolvidas na Educação Infantil para iniciar uma sistematização dessas noções:

> [...] a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. (Brasil, 2018, p. 276)

Dessa orientação decorre que o ensino e a aprendizagem da matemática, contam sim com a alfabetização e do letramento matemático, valendo-se do conhecimento de mundo em conjunto com o conhecimento construído em sala de aula com foco naquilo que o estudante vive fora da escola. Significa a possibilidade de trazer para a sala de aula a realidade do estudante e trabalhar a matemática com dados mais próximos do real, trazendo

> [...] aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes. (Brasil, 2018, p. 267)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza, no âmbito da matemática, um enfoque no desenvolvimento do educando que destaca a importância do processo de aprendizado. A BNCC propõe que a aquisição de uma noção em um contexto específico, sua abstração e aplicação em outros contextos envolvem habilidades fundamentais, tais como formular, empregar, interpretar, avaliar e criar.

No entendimento da BNCC, os alunos devem ser incentivados a pensar sobre as consequências de modificar dados ou adicionar/remover condições em um problema matemático. Além disso, a BNCC busca promover uma abordagem mais ativa, na qual os alunos formulam problemas em diferentes contextos, estimulando o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva em relação aos conceitos matemáticos.

Portanto, a BNCC busca uma abordagem mais ampla e integrada no ensino da matemática, visando não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, questionamento crítico e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Essa abordagem reflexiva e contextualizada pretende preparar os alunos para enfrentar desafios matemáticos de forma mais abrangente, contribuindo para uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos matemáticos.

iv) Avaliação final

Diante da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é evidente que o conceito de Alfabetização Matemática não recebe destaque explícito no documento, sendo até mesmo ausente em sua menção direta. Apesar dessa ausência, é possível inferir a presença implícita desse tema nas habilidades e competências propostas pela BNCC.

A invisibilidade do debate sobre Alfabetização Matemática e o Letramento Matemático na BNCC levanta questionamentos sobre a ênfase dada a esse tópico crucial para a Educação Matemática. A ausência de uma abordagem específica pode refletir a necessidade de aprofundar e explicitar a importância desses conceitos no contexto educacional.

A Alfabetização Matemática envolve não apenas a aquisição de habilidades numéricas, mas também a compreensão e interpretação de conceitos matemáticos essenciais para a participação ativa na sociedade. Portanto, a incorporação explícita desse tema na BNCC poderia enriquecer o debate educacional, oferecendo direcionamentos mais claros sobre como abordar e desenvolver as competências matemáticas desde os primeiros anos de escolaridade.

Assim, a discussão sobre a Alfabetização Matemática e o Letramento Matemático, apesar de não ter sido colocada em destaque na BNCC, representa uma oportunidade para aprimorar as estratégias de ensino e aprendizado da matemática, promovendo uma educação mais abrangente e eficaz para os estudantes brasileiros.

Ao aproximarmos a Alfabetização Matemática do Letramento Matemático, alinhamo-nos à perspectiva de Mota (2007), que define o letramento matemático como um processo ancorado em aspectos sócio-históricos, englobando o uso social da prática da leitura e da escrita matemática. Esse conceito destaca a habilidade e competência de um indivíduo em se valer e se inserir socialmente em diversos contextos por meio da prática social da linguagem matemática, permitindo-lhe transformar seu meio por meio dessas práticas. Essa abordagem se diferencia da alfabetização, entendida de forma resumida como o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita específicas da matemática.

Na análise inicial da abordagem presente na BNCC, observa-se que a proposta se alinha a esse sentido, buscando que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de aplicação da matemática para resolver problemas. Isso envolve a utilização dos conceitos, procedimentos e resultados matemáticos para obter soluções e interpretá-las em diferentes contextos de situações (Brasil, 2018). Essa abordagem reflete o modelo ideológico de letramento, que visa capacitar os estudantes a compreender a interação social com o texto matemático, voltando-se para as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita matemática (Street, 2014).

O Letramento Matemático, como compreendido na BNCC, é dinâmico e exige a aplicação das habilidades de leitura e escrita específicas da matemática para a transformação do contexto do indivíduo. Portanto, o documento direciona os esforços educacionais não apenas para a aquisição de conhecimentos matemáticos, mas também para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos estudantes uma participação ativa e significativa na sociedade por meio da linguagem matemática.

Pode-se observar uma correlação das orientações da BNCC com o modelo de letramento ideológico, conforme evidenciado na premissa de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente ligada à compreensão e apreensão de significados dos objetos matemáticos. A BNCC enfatiza a importância desses significados, destacando que eles resultam das conexões que os alunos devem estabelecer entre os objetos matemáticos, outros componentes do conhecimento matemático, seu cotidiano e os diversos temas matemáticos em estudo (Brasil, 2018, p. 276).

Essa abordagem ressalta a visão de que a Matemática não deve ser fragmentada e isolada, mas integrada ao contexto mais amplo da vida dos estudantes. O desenvolvimento do letramento matemático, conforme preconizado pela BNCC, implica a capacidade dos alunos de articular conceitos, procedimentos e resultados matemáticos em diferentes situações, conectando-os a experiências do cotidiano e a outros domínios do conhecimento.

Ao fomentar a compreensão dos significados da Matemática, a BNCC promove uma abordagem que vai além da mera resolução de problemas, incentivando os alunos a refletirem e questionarem, estimulando a formulação de problemas em contextos diversos, contribuindo para uma participação mais ativa e informada na sociedade.

Porém, queremos destacar que isso aplica-se apenas ao campo teórico. Há uma dicotomia que perpassa no texto, pois ao se analisar as competências e habilidades que devem ser asseguradas aos alunos elencadas na BNCC, observa-se algo mais engessado, focado em um desenvolvimento individualizado e por vezes descontextualizado, cuja concepção se aproxima do modelo autônomo de letramento, em que "as pessoas aprendem a dominar o sistema de escrita (técnica, habilidade técnica e neutra) e esse conhecimento, por si só, teria efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas" (Hissa e Costa, 2021, p. 438).

Concorda-se então com Carvalho (2021, p. 78) quando a autora enfatiza que embora tenha uma tentativa em manifestar o letramento como uma prática inovadora, aproximando-se de um letramento ideológico, "incoerentemente [a BNCC] revela uma identificação com a perspectiva a-histórica do letramento com modelo autônomo".

Em um estudo sobre o Letramento na BNNC, Paruta e Cardoso (2022) elencamos verbos utilizados nas habilidades:

QUADRO 2 - Verbos utilizados nas habilidades na BNCC de Matemática

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Utilizar	Comparar	Ler	Ler	Ler
Contar	Estimar	Escrever/registrar	Escrever/registrar	Escrever
Estimar	Compor/decompor	Comparar	Ordenar	Ordenar
Comparar	Construir	Identificar/Reconhecer	Mostrar	Identificar/reconhecer
Contar	Resolver	Construir	Resolver	Representar
Construir/Produzir	Elaborar	Estabelecer	Elaborar	Comparar
Compor/decompor	Descrever	Utilizar	Utilizar	Associar
Resolver	Registrar/Esboçar	Resolver	Reconhecer/Identificar	Resolver
Elaborar	Reconhecer/Identificar	Elaborar	Determinar	Elaborar
Organizar/Ordenar	Nomear/Indicar	Associar	Descrever	Concluir
Relacionar	Medir	Compreender/Interpretar	Associar	Utilizar
Identificar/Reconhecer	Estabelecer	Descrever	Medir	Compreender/interpretar
Nomear	Classificar	Classificar	Estimar	Descrever
Relatar/ Descrever	Realizar (pesquisa)	Escolher	Comparar	Apresentar
Classificar		Estimar	Realizar(pesquisa)	Determinar
Ler		Medir		Realizar(pesquisa)
Realizar (pesquisa)		Realizar (pesquisa)		

Fonte: Paruta e Cardoso (2022, p.10).

Ao analisar a BNCC sob a perspectiva do letramento matemático, observamos uma predominância de verbos que se referem a procedimentos, deixando em segundo plano atividades que incentivam a investigação, raciocínio, comunicação e argumentação por parte dos alunos. A maioria dos verbos presentes no documento se concentra em ações mais mecânicas e operacionais, limitando a gama de habilidades cognitivas estimuladas.

Um indicador relevante desse enfoque é a forte influência do programa PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) na construção e incorporação do termo "letramento matemático". Autores como Cecco e Bernardi (2022) apontam para a expressiva influência do PISA na definição e entendimento do letramento matemático, especialmente quando este passa a ser mensurado por essa avaliação internacional. Segundo Carvalho (2021), as definições de letramento matemático na BNCC estão alinhadas com os enfoques dados pelo PISA, evidenciando uma orientação técnica que visa preparar os estudantes para atender às demandas do mercado, muitas vezes enfocando aspectos de analfabetismo funcional.

Essa perspectiva mais técnica e voltada para competências específicas pode afastar o estudante da essência do modelo de letramento ideológico. O letramento matemático, ao ser mensurado predominantemente por avaliações padronizadas, pode acabar sendo interpretado de maneira limitada, focando principalmente em habilidades superficiais e aplicadas, em detrimento de uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos.

Portanto, é crucial que a comunidade educativa esteja atenta às dicotomias presentes na BNCC, reconhecendo que o documento, por si só, contribui de forma limitada para orientar os professores na perspectiva de "proporcionar aos alunos o acesso e o desenvolvimento de estratégias de leitura do mundo" (Fonseca, 2004). Torna-se necessário um olhar mais abrangente que contemple não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, foi possível uma análise sobre como a alfabetização e o letramento matemático estão situados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, destacando a importância de compreender o contexto histórico e a origem desse documento normativo. A BNCC é descrita como um conjunto de normas e diretrizes que define as

aprendizagens essenciais para os alunos ao longo da Educação Básica, conforme as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O contexto histórico revela que a BNCC foi formulada a partir de discussões iniciadas em 2015, sendo aprovada em dezembro de 2017 e entrando em vigor em 2018. O processo de elaboração envolveu diferentes agentes, incluindo universidades, órgãos governamentais e setor privado. No entanto, destaca-se que houve críticas quanto à democratização da consulta pública e pressões de grupos privatizantes e empresariais.

Na análise do documento, destacamos que a abordagem da BNCC em relação à alfabetização tem ênfase sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco na capacidade de codificar e decodificar os sons da língua, não se volta para a Alfabetização Matemática.

Quanto ao letramento matemático, nossa análise revela uma ênfase na aplicação de conceitos matemáticos para resolver problemas e interpretar resultados, alinhando-se a um modelo ideológico de letramento. Porém, de forma dicotômica, apresenta competências mais engessadas e individualizadas, alinhadas a um modelo autônomo de letramento. Além disso, a análise destaca a influência do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) na definição do letramento matemático na BNCC, evidenciando um alinhamento com enfoques internacionais. Isso levanta questões sobre a orientação da BNCC em direção a um desenvolvimento técnico do estudante em detrimento do letramento ideológico.

Por fim, observamos que os desafios e contradições encontrados na abordagem da alfabetização e do letramento matemático destacam a necessidade de atenção às fragilidades do documento, requerendo dos professores e das professoras uma postura crítica diante do o mesmo, mapeando e superando as dicotomias e os alinhamentos desenhados, com vistas a processos educativos que oportunize aos estudantes autonomia e protagonismo nos diferentes espaços sociais, bem como, desenvolvimento contínuo do letramento matemático.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, Set/Dez, 2019. 155-171 p. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_110518_versaofinal_site.pdf

CARVALHO, L. R. V. **Por dentro da BNCC**: um olhar para o letramento matemático. Dissertação (Mestrado em Ciências). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2021.

CECCO, B. L.; BERNARDI, L. T. M. S. Letramento matemático: perspectivas e significações no contexto brasileiro. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 9, n. 1. São Paulo, 2022. p. 85-101.

CRISTOFOLINI, C. Algumas considerações sobre o letramento na Provinha Brasil. **Working Papers in Linguística**, Florianópolis, n. 2, p. 25-35, 2010.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 17. ed. Campinas: Papirus, 2009.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil [recurso eletrônico]. 5 ed., Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

HISSA, D. L. A.; COSTA, D. L. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: Uma reflexão crítica. Macabéa: **Revista Eletrônica do Netlli**. v.10., n.5., jul./set. 2021, p. 436-458.

LÉTOURNEAU, J. **Ferramentas para o pesquisador iniciante**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MELLO, F. S.; MOKVA, A. M. D. Z. Letramento(s): da concepção ao desenvolvimento da competência discursiva no universo acadêmico. **Perspectiva**, Erechim-RS. v.39, n.148, p. 7-18, Dez/2015.

MOTA, M. E. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. **Estud. Pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.7, n 3, dez. 2007.

PARUTA, A. M.; CARDOSO, V.C. O letramento matemático na BNCC. **Zetetiké,** Campinas, SP, v.30, p.1-20, 2022.

SKOVSMOSE, O. **Desafios de reflexão em educação matemática** c**rítica**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte. v.9, n.52, p. 15-21. jul./ago.2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VITORETTI G. B.; RIBEIRO, J. T.; ROITBERG, L. P.; CAMPOS, V. G.; ARGENTI, V. S.; CARVALHO, W. A. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

Sobre as Autoras

Maria Aparecida da Costa
Mestre em Educação (URI/FW). Professora da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso/MT. E-mail: cidinhapedagogia2018@gmail.com

Lucí dos Santos Bernardi
Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

LINGUAGEM NÃO VERBAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ademilson da Silva Matos
Laísa Veroneze Bisol

INTRODUÇÃO

Este estudo trata do levantamento acerca do conhecimento produzido nos últimos cinco anos, ou seja, no período de 2017 a 2022, sobre o tema da linguagem não verbal no ensino de Geografia, tendo como foco a imagem fotográfica das paisagens naturais e culturais de um material didático. Procura-se verificar as metodologias usadas pelos autores, suas distintas áreas de formação e os conteúdos dessas produções.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 359), "estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta". Não há dúvidas do papel fundamental da comunicação e das formas de linguagens para a construção do conhecimento formal, principalmente porque, segundo Oliveira (2007, p. 7), "para compreender o mundo de forma plena e se comunicar o ser humano usa as duas formas de expressão: verbal e não verbal, que são muitas vezes, campos complementares e simultâneos".

É importante compreender que, para haver comunicação, necessita-se da linguagem. Conforme Oliveira (2007, p. 6), a "linguagem é todo sistema de sinais usados para comunicação entre os seres", podendo dar-se por diferentes formas. Neves (2022) concorda e explica que os sistemas de sinais (signos e símbolos) são usados para comunicar pensamentos, conceitos, ideias, informações, sentimentos e outros, o processo comunicativo pode compor-se de palavras (escritas e/ou faladas), sons, imagens, sinais etc. Ainda conforme Neves[14] (2022):

> A linguagem verbal utiliza palavras para estabelecer a comunicação, que são utilizadas tanto na escrita como na oralidade. A linguagem não verbal não utiliza

[14] A fonte consultada não é paginada.

> palavras para estabelecer a comunicação, recorrendo a outras formas de comunicação, como gestos, sinais, símbolos, cores, luzes…

Com base nos ensinamentos de Oliveira (2007) e Neves (2022), podemos compreender que a linguagem não verbal engloba as representações fotográficas, que também fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem. A Geografia escolar contemporânea, em seu cotidiano, é muito povoada por imagens, as quais estão presentes em diferentes suportes, equipamentos, materiais didáticos, tanto de manipulação física como digital.

As imagens destacam-se dentro do material apostilado de Geografia por sua grande quantidade, muitas vezes, ocupam espaço maior do que o texto e de fato constituem-se em uma linguagem sedutora e poderosa para a construção do conhecimento socioespacial dos alunos.

Atualmente, verificamos nas páginas dos livros e das apostilas a configuração entre diferentes linguagens, verbais ou não verbais.

> [...] o livro didático é um importante portador para as diferentes linguagens e como ele não é constituído somente de linguagem verbal, é importante que todas elas sejam igualmente eficientes, pois ele é um material que possibilita diferentes leituras e possui diferentes leitores. Deste modo, é relevante compreender como uma das linguagens, neste caso, a imagem, é veiculada nos livros didáticos de Geografia (Lajolo, 1996 a*pud* Souza, 2016, p. 52).

Essas novas características do livro didático também fazem parte da apostila no ensino de Geografia, por meio de suas mudanças e permanências. Entre as mudanças, está a inserção de diferentes linguagens nesses dispositivos, como figuras, infográficos, mapas, gráficos e fotos em substituição a uma formatação exclusivamente constituída por palavras, como era no início da produção de livros voltados para a disciplina de Geografia na escola.

MÉTODO

Foi empregado como método de pesquisa bibliográfico o Estado de Conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o Estado do 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". A principal característica do Estado do Conhecimento é a sua contribuição para uma nova pesquisa sobre um mesmo tema, o que torna importante sua apresentação em novo trabalho.

Para a coleta dos dados, seguimos a proposta de Morosini e Fernandes (2014), segundo as autoras, a fim de identificar as publicações que versam sobre o tema de interesse, podemos utilizar palavras-chave ligadas a ele. Posteriormente, pode-se realizar a leitura dos trabalhos encontrados identificando o tipo de estudo (tese, dissertação, artigo, monografia, anais de congressos e outros) e as fontes para, por fim, constituir o *corpus* de análise (dados). Morosini e Fernandes (2014, p. 156) afirmam que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um banco "de teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo".

Para verificarmos o que tem publicado sobre o nosso tema, realizamos buscas no portal de periódicos da CAPES, ele traz dissertações de mestrado e teses de doutorado das mais diversas áreas. Então, o primeiro passo foi escolher os descritores, as palavras-chave que identificam determinado conceito ou tema.

Os descritores escolhidos para as buscas no portal da CAPES foram: linguagem não verbal; ensino da Geografia; representação visual; fotografia; apostilas de Geografia. Para encontrar os trabalhos que mais se relacionam com nosso tema, usamos a estratégia de combinação de descritores. Assim, atendendo à forma de realizar buscas no portal da CAPES (colocar AND entre os descritores e cada descritor entre aspas), realizamos as buscas com as combinações: "linguagem não verbal" AND "ensino da Geografia"; "representação visual" AND "apostilas de Geografia"; "fotografia" AND "ensino de Geografia".

Depois, para a análise do conteúdo das produções selecionadas, seguimos a sugestão de Bardin (2016, p. 38), que assim define essa análise: "[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Nessa fase, utilizamos, inicialmente, o título da produção e o objetivo geral apresentados pelos autores das teses e dissertações para a posterior leitura dos resumos. Daí, montamos um banco de dados com as principais informações colhidas. Buscou-se verificar os seguintes itens: título, especificação e ano de publicação.

Foram analisadas as publicações com ligações mais evidentes em relação à temática: linguagem não verbal no ensino de Geografia, tendo como foco a imagem fotográfica das paisagens naturais e culturais de um material didático. Selecionamos para a leitura apenas pesquisas que apresentam contribuição para este estudo, excluídos os trabalhos sem relação com o tema. Após o levantamento das produções, procedeu-se à leitura dos resumos, da metodologia, dos resultados e das conclusões a fim de compreender os conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iremos apresentar nessa seção um dos resultados e discussões da pesquisa do Estado do Conhecimento que foi, a combinação dos descritores “fotografia” AND “ensino de Geografia”. Iniciamos a busca sem optar por qualquer refinamento, identificamos 348 resultados. Refinamos a busca aplicando os filtros tipo (mestrado e doutorado) e ano de publicação (2018-2022), obtendo o resultado de 46 trabalhos, sendo 32 dissertações e 14 teses. Analisamos os títulos dos 46 trabalhos para observar a possível pertinência de cada um deles com nosso tema. Na sequência, listamos (Quadro 1) os 19 trabalhos selecionados para leitura e análise dos resumos.

QUADRO 1 – Trabalhos selecionados para leitura e análise dos resumos

	AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL/ ÁREA	ANO
1	PIRES, Mateus Marchesan	Imagens e mediações simbólicas no ensino de Geografia: a fotografia na aprendizagem da paisagem urbana	Universidade Federal de Goiás	Doutorado em Geografia	2020
2	CARVALHO, Mauro Sergio	A fotografia como recurso didático motivador para o ensino de Geografia	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado em Geografia	2018
3	FREISLEBEN, Alcimar Paulo	Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de Geografia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Geografia	2018
4	MONTESDIOCA, Mauricio Zimmermann	A utilização da fotografia como linguagem para a representação de paisagens	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Geografia	2021
5	SIMAS, Lorena Santiago	Fotografia e educação: diferentes olhares sobre a representação social do semiárido juazeirense	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado em Educação	2018
6	MENDONÇA, Welton Pereira de	Língua, fotografia e produção discursiva do espaço urbano: a heterogeneidade no imaginário do município de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado em Estudos Linguísticos	2021
7	CAPAI, Humberto Derci	Fotografia na educação: diálogos visíveis e invisíveis	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Doutorado em Educação	2020
8	DANTAS, João Gabriel Trajano	A voz dos olhares que percorrem a periferia: o território sob as lentes do adolescente	Universidade Federal de São Paulo	Mestrado em Educação	2019
9	PORTO, Moisés de Carvalho	Candomblé como ato visual: fotografia e identidades na constituição do ilê fará imorá odé	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em História	2021

		(1980-2013)			
10	SANTOS, Manuella Teixeira	Educação pela cidade e formação de professores: mediações fotográficas do olhar na apreensão das questões socioambientais	Universidade Federal do Pará	Doutorado em Educação em Ciências e Matemática	2019
11	MALVERDES, Clara Zandomênico	Fotografia e Ensino: uso e aplicação da fotografia no processo de aprendizagem no ensino de História e Educação Patrimonial	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado em Ensino na Educação Básica	2018
12	ROCHA, Laizir Escarpanezi	O documentário e a fotografia: possibilidades, limites e contribuições para a construção de conhecimento em Ciências e Artes	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática	2018
13	ALMEIDA, Adriano Carlos de	Uma interpretação da história visual de Goiânia: os registros fotográficos de Hélio de Oliveira (1950 - 1970)	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em História	2018
14	MEDEIROS, Jalon Barbosa de	Entre o criar e o ensinar: a fotografia como elemento integrador da arte, do ensino e da pesquisa	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Mestrado em Ensino	2020
15	COSTA, Leandro Pereira da	Criação e fotografia: atlas de pensamentos, espaços, paisagens, notas, etc.	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Artes Visuais	2018
16	FERREIRA, Fabio Aparecido	Fotografia e aprendizagem histórica: a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos de História	Universidade Federal do Paraná	Mestrado em Educação	2020
17	BATISTA, Alisson Ferreira	Entre o tema e a vida: a fotografia preta como estratégia para a educação das relações raciais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Educação	2021
18	DWORAKOWSKI, Martha Leticia Machado	Unindo saberes a partir da fotografia: processos transdisciplinares com futuros professores	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado em Artes	2019
19	BARROS, Maria Luiza Perola Dantas	O trabalho com as fotografias no ensino da Segunda Guerra Mundial: um estudo comparado das coleções do PNLD 2018	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado em Educação	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O principal objetivo da tese de Pires (2020) foi compreender de que maneira as imagens, enquanto recursos didáticos, participam do processo de ensino e de aprendizagem da Geografia e atuam na formação de conceitos e do pensamento geográfico, no ato de ensinar e aprender a paisagem urbana. O autor realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo

pesquisa-ação, colaborativa, com pesquisa empírica em quatro escolas, em duas cidades na região oeste e sudoeste do Paraná, com a realização de observações de aulas, entrevistas com professores, desenvolvimento de grupo de estudos e discussão, além de implementação de percurso didático com alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Os resultados da pesquisa de Pires (2020) evidenciaram que os meios visuais potencializam o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia, mobilizando as operações cognitivas com vistas ao desenvolvimento de um pensamento geográfico, com e pelas imagens; as imagens serviram para constituir os argumentos dos alunos, sendo que o pensamento elaborado por alguns deles, com a mediação das fotografias, desenvolveu-se pela análise das formas presentes na imagem, ampliando suas reflexões sobre a paisagem, o espaço urbano. O autor concluiu que a imagem oferece elementos que, somente no momento de sua leitura e análise, são percebidos e questionados; o aluno, ao ler a fotografia, atribui sentidos/significados e elabora seu pensamento.

O objetivo geral da dissertação de Carvalho (2018) foi possibilitar a professores, estudantes e pesquisadores uma proposta a ser observada como alternativa na busca e implementação docente de instrumentos e técnicas de ensino que venham a motivar o aluno a desenvolver interesse pelas aulas de Geografia. Para tanto, o pesquisador analisou de que maneira o uso de fotografias contribui didaticamente na construção e na aprendizagem do saber Geográfico, tendo realizado a pesquisa empírica na escola CEJAR da rede pública estadual de ensino, na cidade de Aquidauana/MS, com alunos do ensino médio, observando a inter-relação que se estabelece nas aulas de Geografia, auxiliadas com análise de fotografias de outros autores ou produzidas pelo próprio aluno.

Carvalho (2018) desenvolveu um projeto pedagógico (Conhecendo o seu Lugar por meio da Fotografia) em quatro etapas: aulas aprofundadas sobre os temas geográficos; estudos para compreensão dos conceitos de “iconografia” e “iconologia” em relação a fotografias; análise crítica e interpretações sobre as fotografias apresentadas; apresentação dos resultados. Segundo o autor, os resultados revelam

uma aproximação da fotografia com o ensino da Geografia e com o aluno, quando o professor compartilha seu conhecimento e domínio dos temas geográficos, associado às técnicas de interpretação da imagem. Ao final, o pesquisador concluiu que a fotografia passa a ser instrumento facilitador para que o aluno seja capaz de entender e documentar a sua história, bem como participar da construção do seu lugar.

Em sua tese, Freisleben (2018) analisou o importante papel do Livro Didático de Geografia (LDG) no processo educacional, observando os aspectos visuais das fotografias do espaço urbano brasileiro em 39 LDGs, de 1930 até 2017, para entender como são mostradas as suas fotografias, como elas revelam as transformações do espaço urbano e de que maneira elas auxiliam no ensino de Geografia. Essa pesquisa foi realizada em dois períodos: em 2015, 10 professores responderam a um questionário para se compreender o sentido da escolha por determinadas fotografias nos LDGs e seu potencial didático no ensino de Geografia; em 2018, por meio da análise de fotografias, o autor buscou compreender como elas poderiam estimular o aluno à reflexão sobre as dinâmicas que moldam o espaço urbano brasileiro – atividades feitas com 55 estudantes da rede pública de ensino do estado do Paraná.

Freisleben (2018) fez uma revisão bibliográfica, aplicou atividades de análise de fotografias e também questionários. Os resultados dessa pesquisa mostraram que as fotografias do LDG foram um importante recurso para o professor na construção dos conceitos geográficos, por possibilitarem aos alunos serem atores da transformação social na escola e no espaço geográfico de suas cidades. O autor concluiu que a linguagem fotográfica contribuiu para a construção de aprendizagens mais significativas dos conceitos geográficos pelo docente; seria imprescindível que o professor de Geografia aproximasse o aluno de abordagens didáticas que utilizassem fotografias, para que a curiosidade e a reflexão pudessem se manifestar e gradativamente se transformar em conhecimento geográfico.

Com a realização de uma pesquisa experimental, o principal objetivo da dissertação de Montesdioca (2021) foi entender se as representações dos discentes seguiam um padrão e quais os motivos pelos quais ocorriam. A partir dessa percepção, o autor elaborou um método que possibilitasse uma desconstrução em relação à forma, procurando saber como se davam essas representações, com vistas a uma maior reflexão dos educandos em relação a futuras análises de imagens. O pesquisador problematizou a percepção dos educandos em relação às paisagens do Irã, no Oriente Médio, buscando verificar se a metodologia proposta modificaria a percepção que os estudantes traziam desse país. Para tanto, o autor realizou um experimento com alunos do 9º ano, da rede municipal de Sapucaia do Sul, com aplicação de questionário sobre as características do Irã, visando observar a percepção deles sobre o referido local e com o propósito de analisar se havia ou não um estereótipo em relação àquele espaço.

Posteriormente, Montesdioca (2021) repassou imagens da capital iraniana, visando destacar aspectos positivos daquele espaço; no momento seguinte, o pesquisador analisou as respostas observando sua alteração após a exibição das imagens. Constatou que houve uma

representação sem conformidade com o referido espaço e que as imagens desconstruíram tais estereótipos, revelando algo importante na metodologia prática, as imagens propiciaram a formação do pensamento crítico no trabalho com questões relacionadas à representação de paisagens.

Simas (2018) investigou as possibilidades do uso da fotografia no ambiente educacional entre os estudantes de ensino médio do Colégio Estadual Hildete Lomanto (CEHL), com vistas a estudar as relações entre a fotografia e a educação, por meio da oficina "Aprendendo a Olhar". Para tanto, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de dois questionários e realização de uma oficina com jornadas fotográficas; além da produção e leitura de outras imagens sobre o Semiárido juazeirense. Após a análise dos resultados, a pesquisadora constatou, pela exposição fotográfica, a construção de outras representações desse território; foi possível observar mudanças importantes dos estudantes em relação ao seu olhar sensível e senso crítico, o sentimento de empoderamento e a capacidade de gerarem conhecimento, a mudança de comportamento no ambiente escolar, por se sentirem livres em expressar suas opiniões e ideias, sendo tratados de igual para igual.

Mendonça (2021) estudou os discursos e os sentidos constitutivos do espaço urbano de Uberlândia/MG, por meio de fotografias e informações adicionais de dois Guias da cidade e por fotografias e informações complementares publicadas em outras mídias jornalísticas, do mesmo município e de cidades da região. O principal objetivo dessa pesquisa foi, sob a perspectiva da Análise de Discurso, compreender a heterogeneidade discursiva em funcionamento nos Guias e nas mídias jornalísticas analisadas, os ditos e não ditos e o que ganha visibilidade em cada materialidade, produzindo o imaginário urbano e seu funcionamento político nas relações do sujeito com a cidade. Para o pesquisador, o discurso político está na significação do espaço urbano, na significação construída pelos sujeitos ao longo da história, incorporada pelo imaginário e pelo político que a constitui.

Mendonça (2021) concluiu que, ao se analisar o espaço urbano, foi possível identificar memórias históricas e políticas dos sujeitos que habitam o município, abrindo caminhos para se pensar a atualidade, os efeitos de sentido, os efeitos metafóricos, as condições de produção, o processo discursivo, as formações imaginárias, as relações de sentidos, as relações de força e a antecipação que significam os sujeitos.

A tese de Humberto Capai (2020) versou sobre a fotografia e seus desdobramentos nas diversas significações da linguagem, de técnica, de artefato e de arte no contexto educacional. O pesquisador abordou diversas etapas na pré-produção, com suas concepções, roteiros,

equipamentos, técnicas; e pós-produção, o tratamento, a programação visual e a edição com vistas às potencialidades educacionais do avanço tecnológico. Para tanto, ele desenvolveu uma pesquisa qualitativa participante por meio de oficinas com grupos multidisciplinares formados por alunos licenciandos, mestres e doutores; foram oferecidas cinco edições (da VI à IX Semana de Educação) entre 2016 e 2019 para um grupo de professores e pesquisadores em Educação, com oficinas sobre "Os fenômenos da fotografia e as fotografias dos fenômenos".

Capai (2020) buscou inspirar, provocar e discutir os significados da fotografia na educação, bem como as interações com os fenômenos e seu potencial emancipatório no conhecimento, na vida e na produção coletiva com criatividade. O pesquisador realizou também rodas de conversas sobre recursos audiovisuais, de áudio e de fotografia. Após a análise dos dados coletados, constatou um grande distanciamento entre a fotografia e os meios educacionais nas últimas décadas, mesmo com um grande desenvolvimento tecnológico e a facilitação do acesso aos equipamentos e à produção fotográfica; detectou a necessidade de práticas de fotografias e de recursos audiovisuais como elementos contemporâneos essenciais ao diálogo educacional; evidenciou o exercício da criatividade, destacando como essencial à atividade humana em relação ao Conhecimento, à Ciência, à Técnica, à Educação e a uma vida coletiva bem interativa.

A dissertação de Dantas (2019) partiu da percepção das situações de desigualdade social e de potencialidades nas periferias de São Paulo, aspectos identificados por seus moradores em seu cotidiano. O pesquisador realizou um estudo qualitativo exploratório, com o uso da fotografia como recurso metodológico, tendo como objetivo investigar a percepção dos adolescentes residentes de uma favela sobre o território em que vivem. Para tanto, os participantes receberam câmeras fotográficas para fotografarem as dimensões relacionadas ao lazer, convívio, esporte e entretenimento encontrados no espaço e, da mesma forma, os aspectos que necessitam de maior atenção do governo. O pesquisador concluiu que a juventude se mostrou atenta às questões complexas do território em que habita.

O principal objetivo da dissertação de Porto (2021) foi discutir o papel das fotografias na constituição identitária de uma casa de candomblé em Goiânia (Ilê Fará Imorá Odé) entre os anos de 1980 e 2013, por acreditar que as fotografias contribuíram com a formação das identidades sociais e míticas da casa. O pesquisador analisou as fotografias desse período, tomando-as como documento analítico, destacando os registros cotidianos – como o ato de cozinhar, as festividades e experiências do transe.

Porto (2021) concluiu que esses registros contribuíram para a construção da casa em seus fundamentos religiosos e tramas visuais, evidenciando serem as fotografias elementos importantes na reconstrução da memória do Ilê Fará Imorá Odé e como recurso que ativou e reafirmou a lembrança de sua comunidade quanto à sua identidade.

Santos (2019) buscou compreender como a educação pela cidade, na formação de professores que ensinam ciências e matemáticas, contribui para a apreensão das questões socioambientais. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, com a utilização da construção de quatro Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) da cidade de Belém, a partir de leituras de fotografias que os professores em formação realizaram.

Os resultados da pesquisa de Santos (2019) evidenciaram vários aspectos referentes às questões socioambientais, trazidos pelo conteúdo trabalhado na formação, mostrando-a como fecunda por apresentar: a ampliação do olhar quanto aos aspectos multidimensionais da cidade; a ressignificação da prática docente e a cidade como objeto de estudo da escola; a construção de conhecimentos sobre questões socioambientais da cidade; e outros. A pesquisadora concluiu que a educação pela cidade, na formação de professores com o uso de fotografias, inquietou, provocou e transformou os modos de apreender, de aprender e de ensinar, principalmente em relação ao desvelamento das questões socioambientais, na sua apreensão crítica e reflexiva de Belém.

O principal objetivo da dissertação de Malverdes (2018) foi compreender o uso da fotografia no processo de ensino-aprendizagem, trazendo o aluno como produtor e investigador do seu próprio conhecimento histórico. Para tanto, a autora utilizou uma proposta metodológica inspirada em um projeto desenvolvido na Universidade Complutense de Madrid, intitulado “Imaginando”, com a realização de observação e de um grupo de discussão, aplicação de questionários e de entrevistas e, ainda, aulas de campo com uma turma do 5º ano da rede municipal da cidade da Serra - ES.

Malverdes (2018) trabalhou com a hipótese de que a leitura da imagem permite a construção do conhecimento histórico escolar, por meio de atividades pedagógicas mediadas pelo uso da imagem fotográfica. A pesquisadora constatou que as fotografias possuem funções comunicativas quando utilizadas no ensino mediante uma metodologia de análise, disponibilizando informações que podem ser articuladas e configurar histórias sobre o passado, auxiliando a interpretação da vida presente. E confirmou a possibilidade do uso da imagem fotográfica como fonte histórica escolar, a qual contribuiu de forma significativa para a organização dos conceitos e a compreensão dos conteúdos.

Em sua pesquisa de mestrado, Rocha (2018) teve como principal objetivo verificar as possibilidades e desafios da utilização do documentário e da fotografia, bem como suas possíveis contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem de conceitos que envolvem a Ciência e a Arte, como o som, a luz e a cor. Essa autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa com análise de documentos e aplicação de questionários, com falas transcritas de entrevistas com 33 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do Paraná.

Rocha (2018) utilizou uma sequência didática como ferramenta didático-metodológica para abordar os conceitos de som, luz, cor e as poluições sonora e visual, imagens como mediadoras entre o conceito e o aluno. A pesquisadora constatou que o uso do documentário e da fotografia apresentou resultados positivos na demonstração de conceitos; o uso de tecnologias como os documentários produzidos pelos alunos tornou o ensino de conceitos de Ciências e de Arte mais dinâmico e diferenciado; a postura dos professores na aplicação da sequência didática de forma interdisciplinar favoreceu o processo de ensino e de aprendizagem.

O principal objetivo da dissertação de Almeida (2018) foi perceber o modo como Goiânia, durante sua fase de crescimento nas décadas de 1950 e 1960, foi observada pelos registros fotográficos de Hélio de Oliveira, goiano de Buriti Alegre/GO, nascido no ano de 1929. O pesquisador identificou Oliveira enquanto sujeito social e a forma como ele exibiu a cidade por meio de fotografias ao descrever a "realidade" no período estudado. Ao ter compreendido o significado dessas fotografias veiculadas em épocas posteriores, o autor afirmou que foi possível perceber a cidade quanto à sua modernização, como mensagem direta, objetiva, culturalmente consagrada pela origem de sua tecnologia aplicada e sem necessidade de decodificação, ao mesmo tempo, como uma mensagem descontextualizada, dúbia, refratora da realidade.

O principal objetivo da dissertação de Medeiros (2020) foi analisar o potencial da linguagem fotográfica como mediadora do ensino a partir de suas inter-relações com a arte e a pesquisa. Para alcançar esse objetivo, o autor realizou uma pesquisa qualitativa, com metodologia de pesquisa educacional baseada em Artes (cartografia). O pesquisador discutiu como a humanidade representava o mundo e produzia conhecimento pela evolução da técnica de fotografia; analisou o realismo e a verdade desse recurso; o estímulo no processo criativo como principal elemento nos processos de ensinagem; discutiu as relações entre arte e conhecimento, discorrendo a respeito das metodologias de pesquisa educacional baseadas em

Artes. O pesquisador concluiu que o trabalho a partir de fotografias que ele mesmo registrou entre os anos de 2018 e 2020, em eventos protagonizados pelos estudantes do ensino médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN, evidenciou as interseções entre ensino, pesquisa e fazer artístico.

Em sua pesquisa de mestrado, Costa (2018) investigou, a partir de trabalhos de criação artística, a ação da fotografia e alguns conceitos para compreender que seria possível utilizar o conceito de índice fotográfico na construção de um olhar que transforma os procedimentos usuais de feitura da imagem fotográfica com foco na criação de um conhecimento independente e crítico, bem como a importância da fotografia em pesquisas artísticas contemporâneas. O autor desenvolveu a pesquisa por meio da metodologia cartográfica, com uso do método de análise para a reflexão e construção das imagens fotográficas e do meio urbano. O pesquisador constatou que a fotografia, a arte e o conhecimento gerados por ela levaram a vários caminhos distintos e estimulantes, os quais foram percorridos e investigados, sem esclarecimentos rígidos e fronteiras demarcadas.

Na sua dissertação, Ferreira (2020) teve como principal objetivo analisar a relação entre imagens fotográficas e aprendizagem histórica, conforme o referencial teórico da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica. O autor realizou um estudo quantitativo-qualitativo para analisar a presença das imagens fotográficas nas três coleções de manuais didáticos com maior número de exemplares distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018; com a aplicação da análise documental e da análise de conteúdo, o pesquisador investigou a estratégia adotada pela coleção nas aberturas de capítulos, a qual adotou imagens fotográficas como elemento para aproximar o estudante dos conteúdos dispostos ao longo dos capítulos. Ferreira (2020) concluiu que os resultados apontaram possibilidades empíricas de mobilização das competências do pensamento histórico a partir das imagens fotográficas, apresentando elementos para se pensar em categorias de imagens fotográficas relacionadas à aprendizagem histórica.

Batista (2021) investigou a utilização da fotografia preta como dispositivo pedagógico para debate dos conceitos de desejo de brancura e humanidade. O autor analisou os impactos da fotografia com um controle de narrativa mediado pela perspectiva preta de compreensão dos processos de leitura do mundo na Educação Básica e Superior. Para tanto, realizou uma pesquisa qualitativa, visando a promoção de uma interação dialógica por meio da fotografia, através de encontros *online* com exposição de ensaios fotográficos aos colaboradores e posterior exercício de fala e escuta. Batista (2021) também analisou o projeto político e

pedagógico oficializado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e concluiu que a fotografia preta pode gerar reflexões sobre a negritude, pela afirmação da identidade negra; a fotografia preta é radical na proposta de colocar o sujeito negro e suas experiências no centro dos próprios processos.

O principal objetivo da dissertação de Dworakowski (2019) foi refletir sobre as atividades desenvolvidas com um grupo de futuros professores e de estudantes voluntários nos processos de ensino transdisciplinares, envolvendo as áreas de História, Artes, Física e Química, visando o rompimento das fragmentações dos saberes. Mediante esses processos de ensino, a pesquisadora concluiu que os estudantes puderam dar significados aos conteúdos abordados em sala de aula, transformando a informação em conhecimento.

Por fim, a dissertação de Barros (2019) investigou, a partir da perspectiva da metodologia de História Comparada, como as fotografias que representam a Segunda Guerra Mundial, vistas como fontes que colaboram na narrativa dos fatos, foram trabalhadas nos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD de 2018, o qual teve como público-alvo os alunos e professores do ensino médio das escolas públicas brasileiras. O principal objetivo da pesquisadora foi compreender de que maneira as coleções aprovadas materializaram as exigências do Edital 2018, quanto ao trabalho dessas fotografias em suas obras, a partir do conceito de ancoragem da imagem pelo texto.

Após a análise dos dados, Barros (2019) concluiu que, diferentemente da proposta inicial do Edital 2018 em relação às fotografias serem tratadas pelas coleções como fonte no ofício de narrar os fatos históricos, algumas das coleções aprovadas negligenciaram informações, podendo prejudicar o entendimento de aspectos importantes do conflito em questão. Essa pesquisa nos interessa, pois abrange a nossa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendido o que é e a importância do Estado do Conhecimento, bem como a forma de construí-lo, passamos a pensar nas palavras-chave utilizadas em nossa pesquisa. Quando se fala em linguagem não verbal, o primeiro aspecto que podemos pensar é: algo pesquisado na disciplina de Língua Portuguesa ou Artes.

Contudo, o conceito também é trabalhado na disciplina de Geografia, que muito se vale de imagens (desenhos, mapas, gráficos, bandeiras, figuras, logotipos, fotografias e

outras) para compreender a informação, a comunicação. As imagens complementam a linguagem verbal.

Dos trabalhos selecionados, apresentamos aqueles cujo resumo demonstrou potencialidade em contribuir para nossa temática, bem como para outros pesquisadores que tenham uma temática em comum. Tendo em vista que nosso tema teve como foco a imagem fotográfica nas apostilas de Geografia do estado de Mato Grosso.

As 19 pesquisas discutem o uso da fotografia como elemento representativo da possível compreensão das características que formam as representações sociais, a paisagem urbana, as questões identitárias e de reconhecimento local no ensino da Geografia, da Arte, da História, e na interdisciplinaridade, assim contribuído para a construção e reflexões sobre a nossa temática.

As inovações que a nossa temática apresenta com relação aos trabalhos pesquisados são referentes às imagens fotográficas das paisagens presentes nas apostilas de Geografia do 6º ano e os elementos que compõem os conteúdos nelas apresentados quanto à visualização e seus significados. Enfim, esta pesquisa bibliográfica do Estado do Conhecimento contribuiu com a nossa dissertação – defendida em 2023 – por nos auxiliar no debate sobre a imagem fotográfica, a linguagem verbal e não verbal e na caracterização de elementos importantes no ensino da Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriano Carlos de. **Uma interpretação da história visual de Goiânia**: os registros fotográficos de Hélio de Oliveira (1950 - 1970). 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

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

BARROS, Maria Luiza Perola Dantas. **O trabalho com as fotografias no ensino da Segunda Guerra Mundial**: um estudo comparado das coleções do PNLD 2018. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

BATISTA, Alisson Ferreira. **Entre o tema e a vida**: a fotografia preta como estratégia para a educação das relações raciais. 2021. 52 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum. mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CAPAI, Humberto Derci. **Fotografia na educação**: diálogos visíveis e invisíveis. 2020. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, Mauro Sergio. **A fotografia como recurso didático motivador para o ensino de Geografia**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**, 2022. Disponível em: https://catalogode teses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 6 mar. 2022.

COSTA, Leandro Pereira da. **Criação e fotografia**: atlas de pensamentos, espaços, paisagens, notas, etc. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2018.

DANTAS, João Gabriel Trajano. **A voz dos olhares que percorrem a periferia**: o território sob as lentes do adolescente. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

DWORAKOWSKI, Martha Leticia Machado. **Unindo saberes a partir da fotografia**: processos transdisciplinares com futuros professores. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

FERREIRA, Fabio Aparecido. **Fotografia e aprendizagem histórica**: a presença das imagens fotográficas nos manuais didáticos de história. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo. **Fotografias que revelam o espaço urbano nos livros didáticos de Geografia**. 2018. 152 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni. **Desenvolvimento de Manual Instrucional para ensinar conceitos de igual e diferente através de Matching-To-Sample (MTS) em crianças público-alvo da Educação Especial**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MALVERDES, Clara Zandomênico. **Fotografia e Ensino**: uso e aplicação da fotografia no processo de aprendizagem no ensino de História e Educação Patrimonial. 2018. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

MEDEIROS, Jalon Barbosa de. **Entre o criar e o ensinar**: a fotografia como elemento integrador da arte, do ensino e da pesquisa. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

MENDONÇA, Welton Pereira de. **Língua, fotografia e produção discursiva do espaço urbano**: a heterogeneidade no imaginário do município de Uberlândia. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MONTESDIOCA, Mauricio Zimmermann. **A utilização da fotografia como linguagem para a representação de paisagens**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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.

NEVES, Flávia. Tipos de linguagem: linguagem verbal e não-verbal. **Norma Culta**: Língua Portuguesa em Bom português, 2022. Disponível em: https://www.norma culta.com.br/tipos-de-linguagem-linguagem-verbal-e-nao-verbal/. Acesso em: 18 maio 2022.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de. **Metodologia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

PIRES, Mateus Marchesan. **Imagens e mediações simbólicas no ensino de Geografia**: a fotografia na aprendizagem da paisagem urbana. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PORTO, Moisés de Carvalho. **Candomblé como ato visual**: fotografia e identidades na constituição do ilê fará imorá odé (1980-2013). 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ROCHA, Laizir Escarpanezi. **O documentário e a fotografia**: possibilidades, limites e contribuições para a construção de conhecimento em Ciências e Artes. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SANTOS, Manuella Teixeira. **Educação pela cidade e formação de professores**: mediações fotográficas do olhar na apreensão das questões socioambientais. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SIMAS, Lorena Santiago. **Fotografia e educação**: diferentes olhares sobre a representação social do semiárido juazeirense. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2018.

SOUZA, Maria Lucia de. **Paisagem e imagem nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Sobre o Autor e a Autora

Ademilson da Silva Matos
Mestre em Educação (URI/FW). E-mail: ademilsonmatos75@gmail.com

Laísa Veroneze Bisol
Doutora em Letras – Estudos literários (UFSM) e Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea (USC-ES); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: laisabisol1@gmail.com.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Times New Roman, formato e-book, pdf,
em 2024.