ACTA

XII Simpósio Nacional de Educação

VI Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores

V Ciclo de Estudos em Educação

SINCOL 2022

Organizadores:

Luana Teixeira Porto

Vanessa Dal Canton

Dioneia Maria Samua Vieira

URI
Frederico Westph

XII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; V CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO; VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ACTA

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
Neusa Maria John Scheid
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica
Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo
Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo José Sponchiado
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretor Geral
Gilberto Pacheco
Diretor Acadêmico
Marcelo Paulo Stracke
Diretora Administrativa
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Michele Noal Beltrão
Diretor Acadêmico
Claiton Ruviaro
Diretora Administrativa
Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Dinara Bortoli Tomasi
Diretora Acadêmica
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Renzo Thomas

ACTA DO XII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; V CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO; VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

21 a 23 de setembro de 2022
Frederico Westphalen - RS

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO
Programa de Pós-Graduação em Educação – URI/FW

Comissão Científica

Ana Paula Teixeira Porto
Arnaldo Nogaro
Camila Aguilar Busatta
Cesar Riboli
Claudionei Vicente Cassol
Daniel Pulcherio Fensterseifer
Edite Maria Sudbrack
Eliane Cadoná
Elisabete Cerutti
Jaqueline Moll
Jordana Wruck Timm
Luana Teixeira Porto
Luci Mary Duso Pacheco
Luci Terezinha Marchiori dos Santos Bernardi
Marinês Aires
Silvia Regina Canan

Organização das Actas

Luana Teixeira Porto
Vanessa Dal Canton
Dioneia Maria Samua Vieira

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

XII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; V CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO; VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ACTA

Organizadores
Luana Teixeira Porto
Vanessa Dal Canton
Dioneia Maria Samua Vieira

Frederico Westphalen
2022

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

Organização: Luana Teixeira Porto, Vanessa Dal Canton, Dioneia Maria Samua Vieira
Revisão Metodológica: Responsabilidade dos autores
Revisão Linguística: Hellen Boton Gandin, Jeanice Rufino Quinto, Erone Hemann Lanes e Marieli Paula Folharim Theisen
Diagramação: Vanessa Dal Canton, Dioneia Maria Samua Vieira, Karol de Rosso Strasburger
Capa/Arte: Silvana Kliszcz
Revisão e Publicação: André Forte ME

O conteúdo de cada artigo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

S621a Simpósio Nacional de Educação (12.: 2022 : Frederico Westphalen, RS)
Acta [do] XII Simpósio Nacional de Educação, V Ciclo de Estudos em Educação, VI Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores [recurso eletrônico] / organizadoras Luana Teixeira Porto, Vanessa Dal Canton, Dioneia Maria Samua Vieira. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2022.
1 recurso online. 784 p.

ISBN 978-65-89066-33-0

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Políticas educacionais. I. Porto, Luana Teixeira. II. Dal Canton, Vanessa. III. Vieira, Dioneia Maria Samua. IV. Título.

CDU 37(063)

Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
Campus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

GT1 – EDUCAÇÃO E SABEDORIA DE VIDA: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS E TODAS 14

EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS: FORTALECIMENTO DO MANIFESTO NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL 15

Gabrieli Schäffer; *Claudionei Vicente Cassol*

POR UMA RAZÃO QUE POSSIBILITE A COMPREENSÃO DAS RAZÕES DA EXISTÊNCIA À LUZ DE CONDORCET 28

Vanderlei Gularte Farias

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO E OS DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL 41

Weder Camillo de Souza; *Silvia Regina Canan*

GT2 – ENSINO MÉDIO: ENTRE NECESSIDADES, FRAGILIDADES E CONTRADIÇÕES 53

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MATO GROSSO 54

Alex Frisselli de Oliveira Motta

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO 64

Eliana Aparecida Ferreira

O DESMONTE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NACIONAIS: COMO FICAM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO NOVO ENSINO MÉDIO? 75

Graciéle Nissola Casagrande

POLÍTICA PÚBLICA DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS METODOLOGIAS ATIVAS POTENCIAIS PARA DESENVOLVER A EDUCAÇÃO INTEGRAL 86

Sandra Rosa de Pinho Arimateia

UMA ANÁLISE DA VIABILIDADE DO PROTAGONISMO NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS: O OLHAR DA BIOLOGIA 95

Sirleide Tavares de Melo

EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO E MOVIMENTO NAS QUESTÕES DO ENEM 107

Thiago de Sousa Cândido

EDUCAÇÃO FÍSICA: QUALIDADE DE VIDA NAS QUESTÕES DO ENEM 116

Thiago de Sousa Cândido

GT3 – EDUCAÇÃO INTEGRAL, JUSTIÇA CURRICULAR, CIDADES E TERRITÓRIOS QUE EDUCAM E SE EDUCAM 127

A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DA NAÇÃO BRASILEIRA EM ANÍSIO TEIXEIRA 128

Carlos Wagner Costa Araújo

GT4 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LUTA POR EQUIDADE E INCLUSÃO . 139

A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL 140

Ana Paula Rohrbek Chiarello

EFEITOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA SOB O TRABALHO DOCENTE 151

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros; *Edite Maria Sudbrack*

REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO 162

Franklin Antônio Inácio Freitas

ANÁLISE DO PISA 2018 EM RELAÇÃO ÀS DESIGUALDADES DOS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL **176**

Marina Fátima Onyszko ; *Edite Maria Sudbrack*

PROVA SAEB: AS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA E ESTUDANTES **187**

Nadia Cristina Picininni Pelinson; *Ana Paula R. Chiarello*; *Bruna Larissa Cecco*

GT6 – EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: QUESTÕES EMERGENTES **197**

PLANEJAMENTO DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA **198**

Aline Fátima Lazarotto; *Alvine Genz Gaulke*; *Erone Hemann Lanes*

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE) PENSAR É PRECISO **210**

Joce Daiane Borilli Possa; *Erone Hemann Lanes*

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: O PROCESSO DE ESCUTA E DIÁLOGO COM E PARA A INFÂNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS **220**

Marta Chrislainy Santos Fernandes

DESAFIOS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DA AMBIÊNCIA DENTRO DESTE CONTEXTO **228**

Simone Soares Rissato Alves; *Jordana Wruck Timm*

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL **240**

Tânia Regina Mendonça De Sena Marques

GT7 – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO **249**

ESCOLA E DRE: ESPAÇOS PRIVILEGIADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE 250
Ana Lúcia Almeida Lopes

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA: CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO 262
Angélica Miranda Matos

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE 274
Dejair Pavão Henriques

A EDUCAÇÃO PARA A MORTE NA FORMAÇÃO MÉDICA: DEMANDA EMERGENTE COM A PANDEMIA DO COVID – 19 284
Eduarda Lorenzi; *Arnaldo Nogaro*

ACERCA DE UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL DO ENSINO DE HISTÓRIA COM A (DES)MOTIVAÇÃO DISCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA 295
Fernando Rangel Pinto Barros

AS EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER E DA IDENTIDADE DO ESTUDANTE 304
Henrique Mello Fantin

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE MEDICINA NA UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI) 316
Jeferson Polachini Skzypek; *Edite Maria Sudbrack*

FAMÍLIA E ESCOLA: SINERGIA DE PROPÓSITOS E PRÁTICAS – PROPOSIÇÃO DE ESTADO DO CONHECIMENTO 327
Maria Aparecida Lopes Faustino

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM 336
Maria Cristina Campos Saraiva

A ATUAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS NOVOS MÉDICOS A PARTIR DAS DCNs DE 2014 348

Maria Luiza Lodi; *Flávia Cesca Antonioli*; *Arnaldo Nogaro*

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: TEORIA E MÉTODO 359

Tereza Bins de Assis

GT8 – ESCOLA, JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA: O FUTURO NÃO ESTÁ ESCRITO! 367

O XADREZ COMO POSSIBILIDADE DE MELHOR COMPREENDER A REALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 368

Eduardo Ribeiro Albuquerque

PROJETO DE VIDA E ESCOLA: UMA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL 379

Susana Schwartz Basso; *Arminda Almeida da Rosa*; *Clariana Maria Werkauser Bressiani*

GT9 – ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS 391

LETRAMENTO DIGITAL E PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL *FANFICTION* 392

Ricardo Luiz de Moura

GT10 – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 401

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO FUNÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO 402

Ana Queli Mafalda Reis Lautério; *Renata Zachi*; *Patrick Stiehl Silva*

INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA EM SALA DE AULA 414

Cecília Romitti Bondan; *Lucí dos Santos Bernardi*

ERRO EM MATEMÁTICA: UMA FORMA PROVISÓRIA DO SABER 423

Luís Mauro Costa Nunes

OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO 432

Maria Aparecida da Costa

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO DO BLOG NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA 444

Walter Bubiak Junior

GT 11 – DIREITO EDUCATIVO EM DIFERENTES CONTEXTOS 456

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS 457

Carine Garcia Barimarquer; *Luci Mary Duso Pacheco*

FATORES QUE INTERFEREM NA SAÚDE MENTAL E FÍSICA DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE 469

Cléia Cristina da Silva

TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES ACERCA DA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR 477

Dejair Pavão Henriques

EDUCAÇÃO E SAÚDE COMO FERRAMENTAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR 486

Marines Aires

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: NOVAS REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO 496

Quézia de Souza de Lima; *Luci Mary Duso Pacheco*

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA EFETIVAÇÃO – CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO 504

Simone Cristina Cestari Shigaki; *Luci Mary Duso Pacheco*

GT12 – A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: AS MÚLTIPLAS FACETAS DO ENSINAR E DO APRENDER 516

ENSINO DE GEOGRAFIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....517
Ademilson da Silva Matos

APOSTILAS DIDÁTICAS IMPRESSAS E DIGITAIS DE GEOGRAFIA: A FOTOGRAFIA ENQUANTO LINGUAGEM NÃO VERBAL.....527
Ademilson da Silva Matos

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 537
Ana Patrícia Henzel Richter; *Elisabete Cerutti*

O USO DAS PLANILHAS INTERATIVAS *LIVEWORKSHEETS* EM TEMPO DE PANDEMIA: DO ANALÓGICO AO DIGITAL 550
Clesensia Mesquita Cassiano

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 559
Daniella da Silva Lopes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO ENTRE AS PERSPECTIVAS DO BRASIL E DE PORTUGAL 570
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

ESPAÇOS VIRTUAIS & EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS NO ENSINO À DISTÂNCIA.....579
Marcelo Amaral-Rosa; *Josivânia Marisa Dantas*; *Fernanda Marur Mazze*

TECNOLOGIA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM NOVO CAMINHAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....591
Marijane de Oliveira Soares; *Ana Paula Teixeira Porto*

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE PÓS GRADUAÇÃO OFERTADO PELA URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – RS EM PARCERIA COM A FACULDADE IBG - RONDONÓPOLIS – MT: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 602
Sara Correia de Paula

A DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA **611**

Sara Correia de Paula; *Daniella da Silva Lopes*

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO TEMA A PEDAGOGIA DA CONEXÃO: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CIBERCULTURA NA INFÂNCIA **622**

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida; *Elisabete Cerutti*

FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ALGUMAS REFLEXÕES **633**

Wesley Emannuel Ribeiro de Freitas; *Giovanna Pezarico*

GT13 – FORMAÇÃO LEITORA E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO **644**

MULTIMODALIDADE EM OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2021 PARA O ENSINO MÉDIO **645**

Carolina de Ribamar e Silva

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES **655**

Cléia Cristina da Silva

RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA E DIREITOS HUMANOS: PROPOSIÇÕES **666**

Grazilaine Marques de Oliveira Tonin

A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS **679**

Luciana Ledo Peres Ruis

FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROPOSIÇÃO DE ESTADO DO CONHECIMENTO **686**

Maria Lúcia Souza Lacerda; *Ana Paula Teixeira Porto*

BNCC E MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 697
Marieli Paula Folharim Theisen; *Ana Paula Teixeira Porto*

GT 14 – TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA COMO PRÁTICA INOVADORA DE ENSINO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO 707

ESTADO DO CONHECIMENTO: SOFTWARES E APLICATIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 708
Carolina Garcia Marinho

O BINÔMIO NEGACIONISMO/LETRAMENTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA SOCIEDADE DAS PLATAFORMAS 719
Clarissa Silva Moreira; *Marcelo Leandro Eichler*

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA REFERENTE AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA 727
Greyce da Silva Rodrigues; *Lúcia M. M. Giraffa*

PARADIGMAS E POSSIBILIDADES DO USO DO LINUX NA EDUCAÇÃO 740
Luis Carlos Peters Motta

AS GEOTECNOLOGIAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DO GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO 752
Maria Aparecida de Rezende Furtado; *Elisabete Cerutti*

GT 15 – EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INTERSECCIONALIDADE: POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO E OLHARES PARA AS MINORIAS 762

PATRIARCADO E GÊNERO: REFLEXÕES PULSANTES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO 763
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros; *Eliane Cadoná*

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR 774
Tatiane de Souza Gil

GT1 – EDUCAÇÃO E SABEDORIA DE VIDA: POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS E TODAS

EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS: FORTALECIMENTO DO MANIFESTO NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL[1]

Gabrieli Schäffer[2]

Claudionei Vicente Cassol[3]

Resumo

A educação é uma ferramenta potente para a construção do mundo mais justo socialmente, autônomo política e economicamente, mais saudável humana e ecologicamente. Ao mesmo tempo em que tem condições de promover o progresso social, econômico e cultural, ensina a tolerância, a diversidade, a cooperação e a solidariedade. O ensino oferecido pela esfera pública, na atualidade, expressa insuficiências e parece comprometer a formação dos estudantes. A educação deve ser universalmente disponível e adequada em cada nível de ensino, da formação científica, humana e técnica e, desse modo, permitir o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo e despertar as potencialidades cidadãs de reflexão e ação para crescimento e transformação de si e dos contextos nos quais se encontra. A educação para todos e todas convoca a desenvolver compromissos com a educação básica para enfrentar a amplitude e complexidades das violências à dignidade humana. A partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, visualiza-se a importância da educação, tanto a nível formal quanto informal, porém, com sentido e formação integral. Analisar os documentos a fim de compreender as contribuições para a melhoria da educação, é esforço que se desenvolve com metodologia bibliográfica em abordagem dialética e hermenêutica.

Palavras-chave: Educação. Declaração Mundial de Educação para Todos. Manifesto dos Pioneiros da Educação. Direito de aprender. Direito à vida.

Introdução

Compreendemos que a educação contribui para um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais puro, ao mesmo tempo que promove o progresso social, econômico e cultural, bem como a tolerância e a cooperação local, regional e internacional. Também, é fundamental para a elevação espiritual, individual, intelectual e atitudinal das

---

[1] Partes deste texto estão publicados nos Anais dos Colóquios de Políticas e Gestão da Educação (n. 3, Sorocoba-SP: UFSCar, 2022, p. 262-265, ISSN 2674-8630), como Resumo Expandido: Eixo 3 – Políticas, com o título *Educação para todos e todas: direito inalienável de aprender*.

[2] Licenciatura em Pedagogia, pós-graduanda em Docência no Ensino Superior, pós-graduanda em Gestão, Empreendedorismo e Marketing, Mestranda em Educação (bolsista CAPES), integrante do Grupo Biosofia, URI-FW. Professora na rede Municipal de Três Passos. Gabrielischaffer2020@gmail.com

[3] Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisa e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen e do Grupo de Estudos Práxis: Educação, Sociedade e Docência – Unijuí-Ijuí. E-mail: cassol.cv@gmail.com.

pessoas. Por outro lado, parece que, em geral, a educação oferecida hoje está gravemente deficiente da compreensão mais ampliada de mundo e integral de pessoa. Esta crise exige diálogo, debate, reflexão e um trabalho que a torne mais relevante e opere na melhora de sua qualidade enquanto práxis: formação, reflexão, ação. No mesmo nível de necessidade, compreendemos que ela, a educação, deva ser universalmente disponível, adequada e essencial para qualificar os níveis superiores de ensino, da formação científica e técnica e, desse modo, permitir o desenvolvimento autônomo, a emancipação e a ampla compreensão dos indivíduos.

A educação, tema central, também, do *Manifesto dos Pioneiros* (1984, p. 407), ao ser analisada, apresenta, o Brasil do início do século XX com uma realidade de má organização do ensino, estrutura e desenvolvimento arcaicos, antiquados e deficiente, expresso logo na introdução do documento ao denunciar que "Na hierarchia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação" (sic). Em diálogo com a proposta de educação para todos e todas, do final do século, verifica-se que ainda precisa desenvolver visão abrangente e compromisso com a educação básica e olhar mais amplamente para as gerações presentes e, em perspectiva, para as futuras a fim de enfrentar a amplitude e a complexidade dos desafios. (UNESCO, 1990).

Essas reflexões iniciais, também presentes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, despertam para a visão da importância da educação, tanto a nível formal quanto informal e, embora, são considerações realizadas no ano de 1990, debatem o que atualmente ainda é encontrado nos ambientes escolares. A identificação entre o *Manifesto dos Pioneiros* e os apontamentos da *Educação para todos* ressalta a histórica problemática educacional brasileira conduzida na lógica reprodutivista, como denunciam Bourdieu & Passeron, em *A reprodução* (1992), e Saviani, em *Escola e Democracia* (2012). Desse modo, esta reflexão tem o objetivo de pensar o documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e dialogar com outras fontes documentais e bibliográficas em abordagem dialética e hermenêutica, eleitas para esse debate, suscitada pela aproximação entre diferentes tradições de pensamento e contextos sócio históricos, mas com foco na educação de oferta ampla e de significativos resultados. A compreensão, de fundo, reflete a educação para todos e todas e as manifestações dos pioneiros da educação, como caminhos para uma vida com sabedoria, com autonomia, respeito, dignidade, equidade e justiça social. Esta amplitude assume, neste ensaio, o sentido de *biosofia*.

Para contextualizar a realidade educacional em análise, é importante resgatar a base do discurso da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), fonte central neste debate: o cenário de fins do século XX. Apresenta-se que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso à educação primária; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais são mulheres - são analfabetos e o analfabetismo funcional é um grande problema em todos os países industrializados e em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, o que pode ser debitado na conta das novas habilidades e tecnologias, visto que as populações não têm acesso a livros, revistas e jornais e não conseguem perceber e se adaptar às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não completaram o ciclo básico e outros milhões, ao completar o ciclo básico não adquirem conhecimentos e habilidades básicas. Na década de 1980, esses problemas dificultaram o desenvolvimento da educação básica em vários países menos desenvolvidos com o corte de despesas das escolas públicas.

Coletividade participativa para aprofundamento do debate sobre a educação básica: cidadania e política pública

Os pré-requisitos para o desenvolvimento da qualidade, da equidade e da eficácia do aprendizado que a educação pode proporcionar, são estabelecidos na primeira infância. A atenção básica, o desenvolvimento da primeira infância e as atividades educativas são necessárias para alcançar os objetivos das propostas educacionais. Essa perspectiva, há muito conhecida e objeto de retórica em amplos meios, deve corresponder às reais necessidades, interesses e problemas dos integrantes do processo de aprendizagem, da construção do conhecimento e das instâncias de definição das políticas públicas. A relevância do currículo pode ser aprimorada pela vinculação de alfabetização, habilidades matemáticas, linguagens e conceitos de ciências aos interesses dos/das estudantes e suas experiências iniciais. Embora muitas necessidades variem amplamente entre e dentro dos países, de modo que grande parte do currículo deve ser sensível às condições locais, também existem plurais necessidades gerais e interesses comuns que devem ser considerados no planejamento educacional e nas discussões de ensino.

Refletir sobre essas colocações e ponderar as análises desenvolvidas por Barcelos e Moll (2021), repercute a relevância do pensar, do criar e do dispor de políticas públicas que

avalizem direitos sociais e, designadamente, o direito à educação estabelecidos a partir da participação popular e vivenciadas com autonomia nas escolas públicas. São indispensáveis e, já tardiamente urgentes, medidas amplas de debate e enfrentamento cidadão dos problemas da educação, especialmente aqueles levantados pelos pioneiros da educação, ainda no limiar do século XX e verificáveis até a atualidade, sem grandes alterações, como a democratização do acesso, a efetivação da permanência e a realidade do aprendizado. São horizontes que carecerão compor o cenário do próximo período democrático que não pode ser aguardado, mas construído. Aí reside a cidadania, porque é práxis e a ciência porque é conhecimento contextualizado que atua na direção da qualificação social.

Na proposta do documento da educação para todos e todas, ao compreender a realidade que envolve, de longa data, o Brasil, entende-se ser importante promover o ensino fundamental eficaz que significa oferecer educação com o todos os recursos (humanos, organizacionais e financeiros) para o acesso, a permanência e o desempenho escolar com idealidade. As considerações de relevância, qualidade e justiça não substituem a eficácia, mas representam condições específicas que devem ser alcançadas. De fato, em alguns projetos, a eficácia requer recursos crescentes, em vez de decrescentes. No entanto, se os recursos existentes puderem ser usados por mais estudantes ou se os mesmos objetivos de aprendizagem puderem ser alcançados a um custo menor, a educação básica tem condições de contribuir para a sociedade brasileira alcançar as metas de acesso e desempenho para todos os diferentes grupos (UNESCO, 1990) e consolidar o Plano Nacional de Educação. Muito certamente, não nesta década, mas como factibilidade para os novos tempos que se desenham.

Compreende-se, a partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que a qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas por meio do uso cuidadoso da tecnologia educacional. Na ausência de uso generalizado, amplo, das tecnologias, sua introdução exigirá seleção e/ou desenvolvimento das tecnologias apropriadas, aquisição de equipamentos e sistemas operacionais necessários, seleção e treinamento de professores e professoras e outros profissionais da educação que possam dinamizar os usos e potencializar os aprendizados. A definição de tecnologia apropriada varia com as características de cada sociedade e pode mudar rapidamente à medida que as novidades (rádio e televisão educacionais, computadores e diversos auxílios audiovisuais para o ensino) se tornam mais baratas e mais adaptáveis a diferentes ambientes e situações de aprendizagem. O uso de tecnologia, na contemporaneidade, também permite melhorar a gestão da educação básica.

Cada país deve reavaliar periodicamente suas capacidades tecnológicas e potências em relação às suas necessidades e aos recursos educacionais básicos.

Entende-se que os/as próprios/as estudantes são os atores e as atrizes protagonistas que precisam ser mobilizados/as. As necessidades educativas e a participação em atividades e análises das problemáticas que os/as envolvem devem ser ativamente estimuladas. Os/as estudantes em potencial precisam ver os benefícios da educação na direção de superar as limitações que decorrem das políticas impostas e mal sucedidas e dos problemas enfrentados tanto na construção e desenvolvimento dos processos cognitivos, da ciência e da intelectualidade, quanto no âmbito das vivências e experiências do cotidiano. Seja por não receber o justo pelo trabalho ou diante da forçada redução do tempo com atividades comunitárias, familiares e de lazer. Por algumas razões inerentes à cultura, nesse mesmo rol, as mulheres têm sido persuadidas a desistir das vantagens da educação básica, assim como os indivíduos das classes sociais empobrecidas. Essas barreiras à participação podem ser superadas por meio de incentivos e programas específicos que permitam aos/às estudantes, suas famílias e à comunidade pensar, realizar e aprender com atividades produtivas e, especialmente, que sejam compreendidos como constituintes ou coadjuvantes na formação de um ser integral para a dimensão pessoal e coletiva e para a ciência e a humanidade.

A reflexão dessas considerações constantes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* incorpora o papel de destaque dos/as professores/as e demais profissionais da educação na oferta de ensino básico com qualidade social, científica, intelectual e humana. Esse direito deve ser reconhecido e desenvolvido de forma a otimizar sua contribuição para parcelas crescentes da população, o que significa tomar medidas para garantir o respeito aos direitos da vida, da existência, da realização, da dignidade humana e direitos de associação, cooperação e à liberdade de trabalho. A educação, desse modo, caminha para a cidadania e compromisso com as condições e *status* de trabalho e salário dos indivíduos, especialmente no que diz respeito à contratação, formação inicial, treinamento no trabalho, remuneração e possibilidades de profissionalização de professores/professoras, desenvolvimento de formações para todos os níveis, além de permitir que os/as funcionários/funcionárias cumpram plenamente suas aspirações e, satisfatoriamente, suas responsabilidades sociais e morais. Essa práxis, em desenvolvimento no conjunto docente, torna-se educativa para o coletivo de estudantes, de modo que pensar a humanidade nos/nas docentes abre o horizonte do debate para a efetivação desses direitos a todos e todas.

Segundo Morin (2015) os/as professores/as têm a necessidade de ser instigados – o que, de certo modo, constitui sua formação – a concretizar a ação de aprender a aprender e levar essa atitude para a sala de aula na qual todos e todas que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem aprendem entre si, como ensina Paulo Freire. De tal maneira, a aprendizagem passa a ser significativa, propicia aos estudantes a possibilidade de participar do processo de ensino e aprendizagem, tornando esse momento significativo e atrativo e instituem a cultura da construção do conhecimento como momento protagonista, de autonomia e emancipação.

Em parceria com funcionários/funcionárias da escola e agentes comunitários, as bibliotecas devem ser um elo importante no processo de fornecer oportunidades educacionais de recursos para todos os/as estudantes- da infância à idade adulta, em ambientes escolares e não escolares. Portanto, é necessário considerar a biblioteca como um recurso valioso (UNESCO, 1990). Nesta proposta, Azevedo et al (2010, p. 62), em sintonia com o manifesto dos pioneiros da educação, alerta que "Cada escola, seja qual for seu grau, dos jardins às universidades, deve [...] reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas". Não há um único ambiente para a construção do saber; o que ressalta-se, como caminhos para a construção de uma educação integral, é o uso como instrumentos educacionais de ampla envergadura, de "elementos materiais e espirituais da coletividade" que despertem e desenvolvam "o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação." (AZEVEDO et. al., 2010, p. 62).

A formação integral dos/as estudantes compreende muito além das técnicas para exercer uma profissão emergencial ou uma instrumentalização para a eficiência de uma atividade econômica. Garantir o pleno desenvolvimento, com uma formação cidadã que amplie as concepções sobre o viver e oportunizar os/as estudantes a pensar em suas vidas, em suas existências, com uma visão abrangente, considerando os aspectos necessários para a conquista da dignidade, é preocupação tanto dos pioneiros do início do século XX quando da educação para todos dos fins do mesmo século.

Capacidades e potencialidades nacionais: autonomia científica, intelectual e sócio cultural

A *Declaração Mundial de Educação para Todos* promove apoio internacional a ser fornecido mediante solicitação a países que desejam desenvolver a capacidade nacional necessária para planejar e administrar programas e serviços de educação básica. No entanto, cada país em particular tem a responsabilidade primária de projetar e gerenciar programas para atender as necessidades de aprendizagem de toda a população. A cooperação internacional também pode se traduzir em capacitação e desenvolvimento institucional para coleta, análise e pesquisa de dados, inovações tecnológicas e de métodos educacionais. Sistemas de computador e outros métodos modernos de gestão também podem ser utilizados para fomentar a formação, aprimorar a gestão e dinamizar as metodologias de apropriação do conhecimento e exercício da cidadania para reivindicar, sugerir e participar das diversas instâncias da governança pública.

Desde a educação proposta pelos pioneiros até esta que o documento da educação para todos, apresenta, o reforço à cooperação, à democracia, aos espaços republicanos, é intensa e reivindica cidadania. Dessa necessidade decorre a formação integral pois incorpora a dimensão da ciência, do conhecimento, da intelectualidade, da política, da comunicação e das experiências, para vida com sabedoria, esplendor da consolidação da emancipação.

Como salientado, na *Declaração Mundial de Educação para Todos* é necessária mais assistência financeira para que os países menos desenvolvidos – ou mais empobrecidos – possam implementar seus próprios planos de ação com uma abordagem de educação para todos/todas mais ampla e efetiva. Parcerias genuínas, caracterizadas por colaboração e compromisso compartilhado de longo prazo, permitirão melhores resultados e estabelecerão as bases para um aumento substancial do financiamento global para a educação. Mas não somente aguardar investimentos externos. A sociedade, com lucidez política e científica, pode estabelecer compromissos para a criação de fundos e reservas que assegurem investimentos constantes na educação e ampliem a oferta, a qualidade do ensino em todos os níveis, o acesso, a permanência e os resultados do maior coletivo possível de brasileiros e brasileiras.

Nesse viés, Morin (2015) abre diálogo sobre a crise educacional que a sociedade atual enfrenta, dividida em educação científica e educação cultural. Desta forma, tanto nas escolas como nas universidades, paira a consciência de que a educação cultural está ameaçada, pois cada vez mais se pensa apenas na educação científica, que ensina as técnicas e os meios de trabalho. A educação cultural, essa que a presente reflexão compreende como educação de formação integral, é marginalizada juntamente com consideráveis parcelas da população brasileira porque não acessa a escola ou porque nela não tem sucesso. Aqui é preciso

compreender a distinção que Morin faz entre educação científica e educação cultural e, também, o sentido das suas colocações. Não há, em Morin, a pretensão de desqualificar a cientificidade. Contudo, sua crítica se assenta no reducionismo que a perspectiva científica assume diante da tendência tecnicista de limitar a ciência a instrumentalizações que, a médio e longo prazo, almejam apressar o ensino para ajustá-lo à lógica do mercado.

Garantir a educação básica universal nos países mais pobres implica o apoio das agências internacionais de financiamento, considerando a negociação caso a caso para fornecer apoio de longo prazo com potencial para ajudar as nações a alcançar a educação primária universal. Nesse âmbito, o Plano Nacional de Educação que já se desenvolve com essas intencionalidades, dialoga com as pretensões da escola nova, manifesta pelos pioneiros, à medida que compreendem que "Nenhum país avança e nenhuma sociedade se torna verdadeiramente democrática, sem uma escola cidadã de qualidade que inclua todos [e todas], sem discriminação ou formas de preconceitos que agridem o propósito de desenvolvimento humano integral." (AZEVEDO et. al., 2010, p. 103).

Os auxílios para encontrar maneiras eficazes para efetividade dos programas de educação básica devem considerar as possibilidades de reestruturação do sistema fiscal, da redistribuição das riquezas e repactuação do Estado contemporâneo, no sentido de rearticular os investimentos e os compromissos com a captação de recursos duradouros para a área educacional. (UNESCO, 1990). Compreende-se que tudo o que está visível e avaliado como uma crise na educação é reflexo do campo econômico, social, cultural e político. São crises interdependentes e para solucioná-las parece necessário um esforço coletivo entre os cidadãos e cidadãs de cada uma das nações afetadas e entre as nações, em atitude de solidariedade. Essas repercussões são sentidas em sala de aula, também, e formam um campo de análise rico para a formação integral dos indivíduos na dimensão política e econômica. A partir dessas realidades, os/as estudantes podem ser provocados a dialogar e pensar sobre elas, o que pode desencadear crescimento do pensamento crítico (MORIN, 2015), a emancipação e o espírito de cidadania.

Segundo a *Declaração Mundial de Educação para Todos* para auxiliar no desenvolvimento e ampliação do acesso à educação, parece ser interessante pensar em programas projetados para atender às necessidades básicas de aprendizagem de grupos carentes, jovens fora da escola e adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todos os parceiros e parceiras podem compartilhar suas experiências e conhecimentos na concepção e implementação de medidas e atividades inovadoras e concentrar seus

financiamentos da educação básica em categorias e grupos específicos (por exemplo: mulheres, agricultores pobres, pessoas com deficiência, minorias), resultando em melhorias significativas nas oportunidades de aprendizagem e condições.

O documento da UNESCO para a educação, em 1990, pensa a implementação de vários programas de educação básica em países com altas taxas de analfabetismo e grandes populações sem instrução. Visualiza a necessária assistência para reduzir com profundidade o grande número de adultos analfabetos no mundo através da promoção da capacitação em pesquisa com planejamento e experimentação em pequena escala. Como ensina o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, com o que também parece concordar Morin, é preciso um pensar contextualizado, amplo, globalizado, sombreado com ações locais, específicas, que impactem positivamente grupos, indivíduos e populações vulneráveis. O sucesso das atividades de educação para todos e para todas depende fundamentalmente da capacidade de cada país de projetar e implementar programas que reflitam as circunstâncias nacionais. Isso exigirá uma base de conhecimento sólida, impulsionada pelos resultados de pesquisas, de lições aprendidas com as experiências, de potencial inovador e da disponibilidade de planejar ações educacionais sistêmicas.

Para garantir o desenvolvimento integral dos/as estudantes, considerando todas as questões que envolvem os seus viveres, considera-se que "a Filosofia deveria deixar de ser considerada como disciplina para se tornar motor e guia do ato de ensinar a viver. "(MORIN, 2015, p.39). Ao considerar a educação integral dos/as estudantes baseando-se no estudo realizado por Barcelos e Moll em 2021, compreende-se que ela implica a extensão da experiência formativa e o acréscimo do dialógico democrático e profundo com os mais variados campos de conhecimento e a ampliação do tempo escolar passa a ser uma condição de sua concretização e não sua característica definidora.

Comunidade instituinte e compromisso: a necessidade de fóruns permanentes

A década de 1990, segundo a *Declaração Mundial de Educação para Todos,* propôs utilizar plenamente os atuais canais de comunicação e fóruns consultivos entre as diversas partes envolvidas no atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, a fim de manter e ampliar consensos internacionais acerca do viver, da sabedoria de vida, da dignidade e equidade e da emancipação humana. Alguns canais e fóruns, como a Conferência Internacional de Educação operam em escala global, enquanto outros se concentram em

regiões específicas e grupos de países ou de parceiros. Por recomendação da Unesco, as organizações devem, sempre que possível, coordenar consultas e compartilhar resultados. O crescimento, a equidade, a justiça social e efetivação da educação para todos e todas como a concretização de uma vida digna não pode ser ação individualizada de grupos de nações. A união que Marx propôs entre todas as nações, ainda que sob o viés político e econômico e que Kant propôs ao conceituar cidadania universal, assume, nesta tematização, um sentido autêntico.

Além disso, o documento de educação para todos e todas, ressalta a necessidade de sustentar e desenvolver iniciativas inclusivas nas quais a comunidade internacional precisa tomar as medidas apropriadas para assegurar cooperação e, sempre que possível, usar os mecanismos existentes para: (i) continuar a promover a educação profissional e técnica básica; (ii) promover a troca de informações sobre o progresso no cumprimento das metas de educação básica estabelecidas individualmente em cada país e desenvolver estruturas organizacionais e recursos necessários para que as iniciativas sejam bem-sucedidas; (iii) incentivar novos parceiros no esforço global; (iv) garantir que os participantes estejam plenamente conscientes da importância do forte apoio contínuo à educação básica.

Vislumbra-se, considerando a análise desenvolvida por Morin (2015), que para os/as estudantes, a dificuldade em encontrar na educação em oferta nos estabelecimentos educacionais os subsídios para vivenciar as situações de crise, prioriza a reflexão e a análise. Esse alerta dispara com a constatação de que a educação, por condução neo e ultraliberal, está direcionada à formação de mão-de-obra de trabalhadores e trabalhadoras cegos para as necessárias reflexões e ações cidadãs, submissos/as ao mercado de trabalho. Nessa dimensão, compreende-se que a ética deve ser tematizada no campo da educação formal e informal, paralela ao ensino da ciência e da pesquisa. (MORIN, 2015).

Ao considerar o debate realizado por Barcelos e Moll no ano de 2021 (p. 895), na qual abordam o espaço escolar como o ambiente onde é desenvolvido e consolidado o processo de ensino e aprendizagem formais “a partir tanto das áreas de conhecimento consagradas pela ciência, quanto de experiências significativas no campo da cultura, das artes, dos esportes, das tecnologias, da ecologia, da saúde, entre outras [...]”, o saber direciona-se ao desenvolvimento da cidadania para conectar a vida.

Morin (2020, p. 18) considera importante compreender a educação como um caminho para exercer a cidadania e vê que essa atitude implica buscar alternativas que consigam desenvolver a ética e a moral nos/as estudantes. A formação estudantil baseada na consciência

do que é ser humano e compreender que é um indivíduo, faz parte da sociedade e da espécie humana. Portanto, “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

Ainda de acordo com Morin (2015), ressalta-se a importância de pensar e considerar uma formação continuada para as pessoas adultas, investindo em uma educação que não deve ter fim, com condições de construir, cada vez mais, a criticidade e a capacidade de refletir acerca dos acontecimentos da vida, sobre a realidade pessoal e social, em busca de progressos significativos capazes de benefícios amplos para todos e todas.

Conclusão

Ao considerar e analisar as circunstâncias que desencadearam a criação da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, apresenta-se um cenário que parece familiar pela sua reprodução na história e em muitos aspectos remete ao que é vivenciado nos dias atuais na realidade brasileira. Após três décadas da declaração, os avanços conquistados no campo educacional são singelos e demonstram as fragilidades que continuam sendo alvo de debates. As situações que se somam nos quesitos que, ao serem unidos, desencadeiam a desvalorização da educação, pois, os/as estudantes que chegam ao ambiente escolar trazem consigo as necessidades e fragilidades do seu viver. Ao adentrar esse ambiente, buscam acolhimento, compreensão e perspectivas de mudanças para o seu futuro. Partindo desse pressuposto, é indispensável que quem integra a organização do sistema e do ambiente educacional esteja disposto a mobilizar-se em prol do qualificar a vida de quem chega com expectativas positivas de encontrar o suporte que necessita.

Na compreensão de Barcelos e Moll (2021), percebe-se que o papel da escola torna-se mais intenso, especialmente em sua tarefa de articulação intersetorial, e, com isso, reaparece a educação integral, sempre como condição necessária para o projeto de consolidação da soberania e da liberdade do Estado, cuja base principal é o cidadão que somente se constrói em processos educativos intensivos, qualificados, completos e de longo prazo, ou seja, duradouros.

Ao considerar as demandas e necessidades que os/as estudantes trazem ao ambiente escolar é imprescindível repensar a formação daqueles/as que os/as estão esperando, os/as acolhendo. Os/as educadores/as e funcionários/as trazem consigo muitas inquietações e

parecem sentir-se desamparados/as para realizar a sua função com qualidade, em muitos casos. É imprescindível pensar na formação desses/as profissionais, de modo que consigam atender qualificadamente as demandas trazidas ao ambiente escolar.

Pensar a educação é algo constante, permanente. As concepções mudam de acordo com o período histórico em que se encontra a humanidade; as demandas podem ter uma estrutura em comum que permaneça com o passar do tempo, mas sempre haverá a necessidade de repensar o momento em que cada indivíduo se encontra, as necessidades que traz como desafios para a educação e o que é possível fazer para atender as expectativas.

EDUCATION FOR EVERYONE: STRENGTHENING THE MANIFEST FROM THE PERSPECTIVE OF COMPREHENSIVE TRAINING

Abstract
Education is a powerful tool for building a world that is more socially just, autonomous politically and economically, healthier humanly and ecologically. At the same time that it is able to promote social, economic and cultural progress, it teaches tolerance, diversity, cooperation and solidarity. The education offered by the public sphere, nowadays, expresses inadequacies and seems to compromise the formation of students. Education must be universally available and adequate at each level of education, scientific, human and technical training and, in this way, allow the autonomous development of each individual and awaken the citizen's potential for reflection and action for growth and transformation of oneself and others. contexts in which it finds itself. Education for all calls for developing commitments to basic education to face the breadth and complexities of violence against human dignity. From the World Declaration of Education for All and the Manifesto of the Pioneers of Education, the importance of education, both formal and informal, is visualized, however, with meaning and integral formation. Analyzing the documents in order to understand the contributions to the improvement of education is an effort that is developed with bibliographic methodology in a dialectical and hermeneutic approach.

Keywords: Education. World Declaration of Education for All. Manifesto of the Pioneers of Education. Right to learn. Straight to life.

Referências

AZEVEDO, Fernando de; et. al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARCELOS, Renata Gherard de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral**. Revista *Retratos da Escola,*** Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em 15 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 5.ed. Rio de Janeiro : Paz & Terra, 2021.

MANIFESTO. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, número 65 (150), mai/ago 1984, p. 407-25, disponível no endereço: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 2012.

UNESCO.○**Declaração mundial sobre educação para todos**○e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

POR UMA RAZÃO QUE POSSIBILITE A COMPREENSÃO DAS RAZÕES DA EXISTÊNCIA À LUZ DE CONDORCET[1]

Vanderlei Gularte Farias[2]

Resumo
O presente texto é um ensaio bibliográfico sobre as questões concernentes ao universo da formação. Reflete alguns ingredientes a respeito da possibilidade de emoldurar um ensino para contribuir na construção de uma razão coletiva com perspectiva humana. À luz da obra de Condorcet busco fundamentar a ideia de compreensão sobre a necessidade de um modelo social para a solidariedade universal. O mesmo faz parte de um projeto de pesquisa sobre um ensino como forma de viabilizar uma formação humana dos sujeitos, com o fim de oferecer elementos que possam atentar para contribuir com uma concepção social de humanidade, no sentido dos indivíduos se reconhecerem como pertencentes à mesma espécie, a espécie humana. Neste, o principal aspecto defendido é sobre a importância do desenvolvimento de uma racionalidade para uma compreensão humanizante do homem pelo sentido coletivo. Dessa maneira, se permite sonhar com uma sociedade que possa priorizar as necessidades humanas para a existência plena com dignidade a todos os indivíduos.

Palavras-chave: Condorcet. Ensino público. Formação humana. Razão coletiva.

Introdução

O atual contexto histórico e social se posta na expectativa de se concretizar hegemonicamente a produção da existência pelo uso das nanotecnologias de maneira virtual sobre as relações físicas, assim nos impõe a necessidade de uma reflexão no sentido de se repensar os caminhos à luz de apontamentos teóricos como tentativa de um entendimento das conjunturas na perspectiva de nos posicionarmos enquanto entes societários. Dessa maneira penso que o principal aspecto pelo qual se possam vislumbrar possibilidades seja justamente pela compreensão do mundo no qual estamos inseridos, seja nas dimensões da política, da economia, da cultura, da informação e outras que congregam o universo das pessoas na interação social, enquanto coletivo de sujeitos. É imprescindível o entendimento sobre as formas como o mundo interacional está construído, não sem tomar como princípio a

[1] Ensaio como continuidade dos estudos em Condorcet. Aqui um esboço de justificativa da abordagem sobre a necessidade de se buscar no referido filósofo uma reflexão a respeito da possibilidade de construir uma Razão que direcione a um projeto de humanidade. Este trabalho congrega o Projeto de Doutoramento em Educação na temática da Formação Humana em Condorcet, sob a orientação da Professora Doutora Neiva Afonso Oliveira, associada ao departamento de Fundamentos da Educação – UFPel. Grupo de pesquisa FEPráxis. E-mail: neivaafonsooliveira@gmail.com

[2] Doutorando em Educação na UFPeL. Professor na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Grupo de Pesquisa FEPRAX. E-mail: profvand@gmail.com

existência de demandas sociais a serem elucidadas, no sentido de que uma considerável parte dos indivíduos sofre de ausências de aspectos essenciais para a condição da existência humana.

O mundo socialmente produzido apresenta inúmeras disparidades que contribuem para uma realidade de contrastes sociais extremamente prejudiciais à utopia de uma sociedade com harmonia social, na perspectiva de atender minimamente às necessidades de todos com dignidade. Neste sentido há de se pensar os motivos pelos quais se perpetuam problemas, mazelas e chagas sociais que fomentam o desequilíbrio social. Apontamentos através de dados[1] denunciam tal realidade, já compreender as razões destes com a esperança de apontar alternativas teóricas está entre as intenções deste ensaio. O problema-hipótese aqui colocado é: que razão e para qual mundo é possível idealizar? Qual o esboço de sociedade construir, para acenar com igualdade de condições a todos os indivíduos? O quê e como, são desdobramentos que a condição cidadã deve estimular a partir das provocações filosóficas na medida em que as reflexões do que se quer enquanto projeto de humanidade suscitarão.

A pista a se buscar no horizonte é: humanidade[2]. Conceito que, conforme Milton Santos[3], ainda é projeto. Neste sentido o caminho para a construção das possibilidades em se vislumbrar o horizonte das propostas na sua concretização pode passar por uma formação do ser humano para uma racionalidade da compreensão através de uma razão coletiva cuja centralidade seja a pessoa humana e sua dignidade. Uma formação que contenha, conforme Condorcet[4] (2008), uma instrução pública[5] para diminuir as desigualdades naturais e com a

---

[1] Ver em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2021/

[2] No sentido de que todas as pessoas possam estar imersos em valores, ações e sentimentos pelos quais haja uma aproximação de uns para com outros de maneira que possamos nos sentir parte de um todo e de uns para com os outros como se cada pessoa seja fragmento de uma energia emanada de algo grandioso pela confluência dos indivíduos, que são suas partículas. Humanidade pelo sentimento de pertença advindos do elemento em comum que somos constituídos. Sem esta perspectiva não há como perceber e/ou sentir os problemas que impedem os corpos de emanar mais energia. Há de se pensar a partir de cada indivíduo como integrante de algo maior e sua importância para que não haja negação do necessário a sua vivência como sujeito na formação do todo. Com a devida preocupação para com todas as partes a unificação de um todo pode ser o princípio da construção da humanidade.

[3] O geógrafo brasileiro trabalhou incansavelmente na perspectiva de refletir a possibilidade da humanização dos homens como princípio norteador das relações, hoje, globalizadas. Falava a partir da necessidade dos indivíduos se reconhecerem enquanto espécie humana. Para o mesmo ainda nos encontramos na configuração de projeto de humanidade. Ver mais em sua obra: *Por uma nova globalização do pensamento único à consciência universal.*

[4] Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat, conhecido M*arques de Condorcet* (1743–1794), iluminista, pensador, filósofo, revolucionário e político. Um dos últimos iluministas. Em 1782 é eleito membro da Academia Francesa. Um dos fundadores da teoria da escolha social destacou-se no campo da filosofia política e da sua prática no engajamento à defesa do ideal republicano, da liberdade individual, da emancipação das mulheres e dos negros e da instrução pública, laica e universal. Considerado um importante humanista.

[5] Expressão usada para referir-se ao Ensino. Temática debatida e defendida na sua obra intitulada *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* (CONDORCET, 2008). Publicada originalmente em 1791 ela coloca o

soberania da razão enquanto fonte para a aquisição dos conhecimentos se transforme no instrumento adequado para conhecer a verdade. Uma formação adequada para propiciar um sentido social à formação dos sujeitos baseada na ciência, nos conhecimentos científicos e numa cultura do respeito ao comum, ao que é bom para todos, na prevalência do coletivo e do zelo pelo que é público em função da manutenção da ética, tão necessária para o reconhecimento de todos como parte da espécie humana.

Razões para construir uma Razão coletiva da compreensão

Diante da hegemonia de um sistema que fomenta o individualismo e promove o desmonte da ideia do público ou até mesmo do conceito de coletivo, é que se faz necessário refletir sobre a possibilidade de uma formação para a compreensão racional do homem enquanto ser social (SEVERINO, 2006), necessário para a evolução do processo civilizacional com prioridade para aspectos relativos à concretização da dignidade humana para todas as pessoas. Uma formação humana com uma racionalidade esclarecedora para enfrentar algumas conjunturas do atual cenário social como: a sensação de um intenso e poderoso comércio de ideias vazias trazidas pela espetacularização de fragmentos de frases ditas por atores de renome da literatura, da cultura ou do mundo dos famosos que estimulam a resolução de todos os problemas sociais, econômicos e humanos pela iniciativa apenas do indivíduo, sem questionar qualquer estrutura, bastando querer buscar o que se deseja, como se possível por este viés; a disseminação de uma espécie de religiosidade individualizada da prosperidade por meio do esoterismo, através da auto ajuda, com a utilização de práticas como o coaching[1] e outras formas facilitadas de entendimento para a maioria, abordadas a partir de elementos do superficialismo teórico, metodológico e compreensão facilitada pelo atalho ou síntese superficial das coisas, sem nenhuma profundidade racional, o que torna um terreno fértil para a ação do charlatanismo, da exploração econômica e, principalmente, da ganância materialista dos chamados mercadores da fé[2] e da motivação; a aparente confusão informacional que se dá com o exponencial aumento no uso das redes sociais sem limites para

---

quadro teórico e ideológico que fundamentará, mais tarde, seu projeto completo de organização da instrução nacional, do ensino primário ao ensino superior.

[1] Termo oriundo do inglês que, traduzido, significa *treinamento*. Uma técnica utilizada com pessoas para intensificar a busca por uma meta.

[2] Expressão que tem origem na profissão do apóstolo Paulo, cobrador de impostos e perseguidor de cristãos, antes de sua conversão. Aqui usada para designar aqueles que fazem uso da Fé das pessoas para tirar proveito financeiro. Fazem da Religião uma mercantilização, vendendo a ideia de salvação por dinheiro.

a proliferação das fake news[1], produzindo as chamadas bolhas sociais, em que um cenário lacrador ganha o espaço que poderia ser de um diálogo produtivo com relação ao debate de ideias, produzindo a percepção de cerceamento ao outro; a constatação de uma crescente desigualdade social pelo aumento do número de pessoas que são submetidas a conviverem com a pobreza, a miséria e a ausência de condições mínimas para a sobrevivência humana, bem como o alto número de desemprego, seja por crises econômicas ou desaparecimento de profissões somadas à substituição de mão de obra humana pelas máquinas. São exemplos das demandas nestes tempos em que a dúvida, o medo, a angústia e a instabilidade fazem parte do cotidiano das pessoas, resultantes da maneira como a sociedade vivencia sua existência. Daí que entender racionalmente o mecanismo social[2] vigente e suas implicações, compreender a lógica do sistema, para onde se caminha e para quem convergem os principais favorecimentos é imprescindível para que se possa ter clareza de possíveis ações no sentido de atender as demandas, essencial na tessitura do que se quer enquanto projeto social visando ao universo de humanos.

A sensação de predomínio do senso comum nestes tempos de negação da ciência, em que verdades científicas tomam outros sentidos quando ressignificadas ao sabor do ideologismo, movidas por intenções espúrias ou meramente por ignorância, requer a hegemonia do pensamento científico e racional sobre um pensamento supersticioso, mágico, mítico, infundado, por vezes irracional na compreensão do mundo físico, através do esclarecimento, no sentido da clareza racional dos conceitos, dos fatos e da vida sem máscara, sem véu, sem cortina. O mundo histórico, cultural e socialmente gestado, precisa ser explicado, entendido e compreendido através dos conhecimentos historicamente produzidos (CONDORCET, 2013a), assim como o mundo socialmente produzido da forma como se apresenta.

Nem sempre há a devida valorização das ciências na tessitura para a explicação de inúmeras situações, sem supervalorizar a generalização pelo senso comum. Veículos de comunicação de massa, por exemplo, se utilizam da falta de esclarecimento científico das pessoas para se colocarem como alfabetizadores de uma visão de ciência que serve a interesses de grupos e do poder dominante, via reordenação da informação. Neste caso comumente se omitem informações e aglutinam conhecimentos sem conexão com o tratado

[1] Expressão em inglês que significa “notícia falsa”. Este tipo de notícia é escrito e publicado com a intenção de enganar, a fim de se obter ganhos financeiros ou políticos, muitas vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas para chamar a atenção.

[2] Sistema econômico e social, que é, hoje, o capitalismo hegemônico no mundo.

para fins de conjugar sua ideologia na forma de nova verdade, gestada com propósito único. As coisas precisam ser explicadas pelo crivo científico para não haver risco de manipulação, falseamento ou modificação da mensagem. Pois numa sociedade em que há baixo estímulo ao pensamento iluminista e reflexivo, possivelmente acontece o domínio de quem possui o poder de concentração dos conhecimentos, se transformando num caminho para a tirania e o despotismo (CONDORCET, 2013a; 2013b). Portanto, conhecer para não se deixar enganar pelos detentores do poder e da ciência é o primeiro passo para a emancipação do homem como sujeito social. Quem não conhece vai depender de alguém com conhecimento para lhe orientar, criando a dependência cognitiva (CONDORCET, 2008; 2013a; 2013b). O conhecimento, nesta perspectiva, funciona como fator de libertação.

O atual sistema de ensino parece carecer de um pensamento científico e racional profundo (SAVIANI, 2009) para se transformar em esperança de triunfo da razão sobre a ignorância, a qual se alimenta da superficialidade que paira com pose de ciência numa sociedade imagética e onomatopaica. Assim, acusando, de certa forma, lacunas a se preencher por uma formação em que haja a devida valorização da ciência como fonte de uma racionalidade da compreensão.

Devido ao avanço e predominância de um sistema social em que cresce a ênfase pelo mercado (OLIVEIRA, 2016), a economia e as relações de trocas mercantis, inclusive de aspectos de natureza humana, onde tudo se transforma em mercadoria (MARX, 1969), se faz necessário que pensemos outras possibilidades como alternativa para um mundo com sujeitos humanizados. Penso ser importante um sistema formativo do ser em que o mesmo possa oferecer condições para uma sociedade na qual a razão de ser seja a pessoa e sua condição humana. Neste sentido, uma formação humana por um ensino de qualidade social para a compreensão do mecanismo que opera a sociedade, ora vigente. Isto é, pelo esclarecimento o entendimento do funcionamento da lógica que move o mundo, a sociedade e as interações sociais. A compreensão deste passa, necessariamente, pela razão (CONDORCET, 2013b; ROUSSEAU, 2010). Concomitante a isso é importante uma racionalidade em prol da humanização dos indivíduos para a manutenção do sistema vida, em que as necessidades vitais da pessoa humana sejam prioridade, através de um ensino que se guie por uma *lógica da razão humana*, como já se preconizou no passado:

> Portanto, chegará esse momento em que o Sol só iluminará homens livres na Terra, homens que só reconhecem a razão como seu senhor; momento em que os tiranos ou os escravos, os sacerdotes e seus estúpidos ou hipócritas instrumentos só existirão na história ou nos teatros; em que só se ocupará deles para lamentar suas vítimas e seus

> enganados; para se entreter, pelo horror de seus excessos, em uma útil vigilância; para saber reconhecer e sufocar, sob o peso da razão, os primeiros germes da superstição e da tirania, se algum dia eles ousassem reaparecer (CONDORCET, 2013b, p. 195).

Num prenúncio no qual se acreditava na supremacia da razão, em que os homens progrediriam para a possibilidade da hegemonia do esclarecimento racional.

Na perspectiva de superar, por exemplo, a desigualdade social pelo acesso aos conhecimentos a todos de forma equitativa para, assim, se criar as condições reais da possibilidade de se combater as questões na sua raiz, com ensino público, laico e gratuito de qualidade social para o acesso universal aos conhecimentos sem restrição de classe, é plausível que:

> A sociedade deve, portanto, preparar meios fáceis e simples de se instruir, para todos aqueles a quem a fortuna não proporciona esses meios e para quem uma primeira educação não colocou em condições de distinguir por si mesmos e procurar as verdades cujo conhecimento lhes for útil (CONDORCET, 2008, p. 33-34).

Dessa maneira, é tarefa do sistema de ensino e seu mantenedor, o estado, estimular a se buscar igualdade de condições e a defesa da liberdade como elementos da natureza humana para que todos possam ter condições de estudar.

O ensino deve se colocar como elemento de transformação social, promotor de cidadania, pela manutenção da dignidade humana e a emancipação dos sujeitos, através de um progressivo processo racional do homem, traduzidos como progresso humano, conforme já prenunciado, com muito otimismo, na afirmação:

> Nossas esperanças sobre os destinos futuros da espécie humana podem se reduzir a estas três questões: a destruição da desigualdade entre nações; os progressos da igualdade em um mesmo povo; enfim, o aperfeiçoamento real do homem. Um dia todas as nações devem se aproximarem do estado de civilização a que chegaram os povos mais esclarecidos, os mais livres, os mais libertos de preconceitos, os franceses, os anglo-americanos? Essa distância imensa que separa esses povos da servidão dos hindus, da barbárie das tribos africanas, da ignorância dos selvagens deve, pouco a pouco, esvanecer-se? (CONDORCET, 2013b, p. 190).

Com isso, demonstra ser possível tal prognóstico esperançoso do alcance do desenvolvimento do espírito humano no sentido de se buscar objetivos em comum enquanto coletivo, a partir das ideias centrais defendidas pelo referido filósofo como indutor de uma progressiva humanização da espécie, apontando ser possível sua viabilidade.

Dessa forma, são razões que apontam a relevância de uma reflexão que atente para discutir a formação dos sujeitos pela via do ensino para uma razão da compreensão social pelo

resgate das bases do iluminismo condorcetiano, assim como a oportunidade de resgatar imperativos formativos e da possibilidade da ressignificação de certos paradigmas no processo formativo do ser.

Uma formação do ser para a compreensão social

Diante do estágio civilizacional em que nos encontramos como sociedade a organização de uma formação capaz de apontar caminhos requer também instituições sólidas, como a Escola, por exemplo, que possam se colocar como modelos de progresso do espírito humano e, assim, atuar no combate à ignorância e à estupidez de uma ideologização cega ao se produzir, por exemplo, uma espécie de 'deus mercado' na economia para se venerar submetendo os indivíduos à voracidade do capital. Portanto, buscar superar posturas que não contribuem na formação humana, pois aguçam a competição extrema e estimulam um movimento pela generalização superficial, infundada, jogada para o senso comum.

A racionalidade do esclarecimento passa pelo caminho da educação como formação porque, através dela, é possível vislumbrar um processo de construção da cidadania, em que sua consolidação concretiza uma das principais qualificações do homem enquanto ser histórico e social, que é a sociabilidade. Ela tem sua função legitimada enquanto mediação da existência humana, seja pelo trabalho, pela interação social, cultura ou outros aspectos da vida humana. Neste sentido, representa uma esperança concreta como processo de humanização, justamente pela sua capacidade e mediação, desde que potencializada para o florescimento de uma racionalidade das luzes do saber, visando compreender o funcionamento do sistema social vigente.

A formação pela educação faz jus exatamente por se colocar como caminho, pelo qual a sociedade tem a oportunidade de se orientar. Neste sentido é salutar ter ciência do modelo de um ensino mais adequado para apontar caminhos seguros ao vislumbre da ideia de humanidade a se construir. Um modelo capaz de induzir as pessoas a continuamente ocuparem seus espíritos na elaboração e concretização de projetos para tornar a sociedade mais humanizada, através de um contínuo cuidado com a casa comum. Com uma educação que atente, por exemplo, para ajudar a perceber os malefícios sociais de uma postura ideológica anarcocapitalista[1], ora vigente no Brasil, submetendo a sociedade a serviço da

[1] Expressão para referir-se ao que representam ideologicamente as ações demonstradas pelo atual governo federal, em função da sua atuação frente às instituições republicanas. Bolsonaro e seu governo defende o neoliberalismo na economia e procura interferir nas instituições da República para que as mesmas se coloquem

voracidade do capital, enquanto sistema social, o que contribui para uma sociabilidade da degradação no mundo do trabalho, de supressão na vida social e de alienação, na perspectiva cultural. Entendo que somente pela percepção dessa realidade social é que o homem, por meio de uma sólida formação humana, possa compreender o funcionamento do mecanismo social e, assim, ter a possibilidade, pela clareza da composição dos caminhos, de progredir humanamente.

Na perspectiva de que a formação pelo ensino formal deve se pautar por objetivos universais enquanto projeto de humanidade e jamais interesses individuais ou corporativistas é que se faz necessário contribuir para a permanente reflexão sobre a importância da manutenção de valores republicanos e universais como: o público, a laicidade, a igualdade, a ciência, a justiça, a equidade, numa concepção de humanidade em que a essência se encontra no pilar da dignidade humana.

Neste sentido, o horizonte aponta para a importância de se trabalhar incansavelmente por uma formação do ser para a absorção de uma Razão coletiva ou bem comum. Entenda-se o bem comum como a igualdade enquanto possibilidade de conviver com os outros e com o outro, a partir das mesmas regras, dos mesmos direitos, dos mesmos deveres. É a ideia de se igualar, equitativamente, pela convivência conjunta sob um compromisso comum, o bem comum, o qual busca a proteção da emancipação dos indivíduos no sentido de condicionar as pessoas apenas ao interesse comum, que é o exercício da cidadania enquanto coletivo sobre as individualidades, o que não infere nas particularidades dos sujeitos, apenas no elemento comum. Entenda-se igualdade enquanto base para o bem comum: a igualdade é o que define o bem comum, pois a partir da limitação para a desigualdade é que se supõe a necessidade da igualdade e principalmente da liberdade. Vincula a liberdade de cada um às condições de igualdade, o que é necessário à estabilidade política. Portanto, a igualdade como garantia, por exemplo, de acesso a direitos para todos os sujeitos, daí que o bem comum ou Razão coletiva, para Condorcet, é a igualdade (CONSANI, 2018).

Uma concepção de igualdade a partir da necessidade de uma razão coletiva

---

ao seu dispor como se fosse um apêndice da presidência da República sempre fazendo o que o Presidente quer, sem observância da função de cada uma e sua autonomia. Mexe na silhueta da republicana a seu favor como uma ação tirânica em que o poder se concentra em suas mãos. Bolsonaro procura interferir na autonomia das instituições para controlar, daí a ideia de anarquia (anarco) nos poderes instituídos dentro do capitalismo em sua fase econômica da financeirização neoliberal. Para compreender melhor, ver em: 1.GHIRALDELLI Júnior, Paulo. *A Filosofia explica Bolsonaro*. São Paulo: Leya, 2019. 2. GHIRALDELLI Júnior, Paulo. *República Brasileira: de Deodoro a Bolsonaro*. São Paulo: CEFA editorial, 2020. 3. GHIRALDELLI Júnior, Paulo. *A Democracia de Bolsonaro*. São Paulo: CEFA editorial, 2021.

Na tentativa de demonstrar como as preferências individuais formam preferências públicas, ou o bem comum, Condorcet organiza um arcabouço de elementos conceituais para mostrar o que chama de razão coletiva para a participação política, visando à formação cidadã. E o caminho para se chegar à razão coletiva passa pela metodologia para se identificar a vontade coletiva, que Condorcet cria como uma espécie de matemática social, o Teorema do Júri, em que para o aperfeiçoamento humano a compreensão se daria pela via racional, na forma de cálculo. É verificar o que é necessário para se buscar o entendimento coletivo das demandas por uma sociedade humana.

Para o filósofo, a vontade coletiva se forma a partir da instrução pública cuja função, entre outras, é diferenciar o interesse público do privado, e do processo de discussão, em que se balizam as posições, deliberações e identificação da razão coletiva. Está como sendo fundamental para o entendimento sobre a hegemonia, pois não é apenas porque a maioria é majoritária que ela tem razão, mas por ter razão que é majoritária (CONSANI, 2018).

Condorcet se utiliza da expressão 'decisão majoritária' para afirmar que não basta a concordância da maioria, é preciso que contenha verdades nesta decisão. Ou seja, que haja uma razão coletiva implicada aqui como elemento em comum para tal resolução pelo qual se vai construir o senso de maioria por adesão massiva. Neste sentido, a razão coletiva é a verdade que propicia à maioria tomar determinada decisão, o que pode ser aplicado a qualquer aspecto da vida social. Assim, apontando para a relevância dos cidadãos esclarecidos, demonstrando ser mais importantes ter participantes esclarecidos para decidir do que pura e simplesmente um grande número de indivíduos participando da vida pública. Sua principal preocupação é com relação ao esclarecimento dos participantes, uma vez que com cidadãos esclarecidos há uma proximidade maior com a verdade e, consequentemente, pela decisão justa para todos, pois assim possibilita o respeito à razão coletiva[1]. Para Condorcet a forma e o esclarecimento, traduzidos como cidadãos esclarecidos são os elementos fundamentais enquanto critérios para a tentativa de aproximação da verdade.

Tal matemática social contribui no sentido de possibilitar aos cidadãos eleitores, pelo alto nível de esclarecimento, não apenas escolher como também formarem as listas de candidatos a representantes pelo uso de melhores e mais diversos critérios. Neste sentido a

[1] O mesmo raciocínio defendido por Rousseau para expressar o que Condorcet chama de Razão Coletiva, o genebrino expressa no conceito de Vontade Geral. Ambos os conceitos da filosofia política são abordados pela Professora Cristina Foroni Consani no artigo de título "O CONCEITO DE VONTADE NA FILOSOFIA POLÍTICA DE ROUSSEAU E CONDORCET" (2018).

formação de pessoas mais esclarecidas evitaria, por exemplo, escolhas de figuras da política sem compromisso com as causas humanitárias, com as políticas públicas e principalmente, desconexas de um projeto de humanidade como determinadas escolhas absurdamente têm acontecido[1] nos últimos tempos.

Conforme a professora Consani (2018), Condorcet entende que a república é responsável pela criação das condições de formação para, dessa forma, viabilizar a percepção da Razão coletiva. Já o Estado deve se incumbir de possibilitar os instrumentos necessários ao devido processo de esclarecimento das pessoas na perspectiva da cidadania. O esclarecimento, na concepção do filósofo, se dá como uma espécie de comprovação racional e científica dos caminhos do entendimento, apontando a importância das luzes do conhecimento para que as pessoas possam compreender a sociedade em que se vive e, racionalmente, inferir com melhorias visando uma harmonia social, a partir da tomada de consciência de que o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual pode ser traçada através de uma formação humana pela instrução pública. O mesmo entende que com o esclarecimento o cidadão conquista relevância política por conhecer seus direitos, compreender seus limites, além de sair da condição de ignorância e dependência da interpretação dos outros.

Condorcet (2013a) acredita nos benefícios, nos avanços e na capacidade transformadora do esclarecimento racional. Para ele no atual[2] momento da história humana se encontram possibilidades e alternativas que podem servir de caminho para se buscar melhorar a condição humana, não sem o fortalecimento de uma formação eticamente e humanamente estruturada em valores essenciais para a convivência dos sujeitos como forma de propiciar ao homem a igualdade de condições, assim como a consciência esclarecedora sobre a existência na interação social. Aponta como método a adoção dos conhecimentos humanos socialmente produzidos, com vistas à busca da verdade, iluminadas pela razão, a serviço da humanização. Para ele:

> Os povos mais esclarecidos, retomando o direito de dispor eles mesmos de seu sangue e de suas riquezas, aprenderão pouco a pouco a olhar a guerra como o flagelo o mais funesto, como o maior dos crimes. Em primeiro lugar ver-se-ão desaparecer

[1] Aqui cabe como exemplo a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência do Brasil em 2018: um indivíduo que sobrevive na política há quase 30 anos sem projeto algum de sociedade humanamente viável. Apenas discursos de ódio, disseminando mentiras e estimulando uma espécie de *anarco capitalismo*, algo semelhante ao modus operandi das milícias que comandam o crime organizado no Rio de Janeiro. Ver mais em GHIRALDELLI JR (2019; 2020; 2021).

[2] O momento histórico desta afirmação se dá no século XVIII em plena Revolução Francesa, ápice do Iluminismo e todas as transformações da referida época. O autor transmite todo entusiasmo no que ele chama de progresso da história humana. Época em que escreve seu *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, em 1793, obra marcada por um efusivo otimismo histórico.

> aqueles às quais os usurpadores da soberania das nações as arrastam, por pretensos direitos hereditários (CONDORCET, 2013a, p.210).

Numa clara alusão de que a igualdade é uma condição natural e possível, desde que os sujeitos criem os requisitos necessários para a percepção das formas como retomar ou criar sua emancipação.

Considerações

A partir de tentativa de refletir questões relacionadas à possibilidade da construção de um caminho teórico como balizador para se pensar na execução de um projeto de humanidade que se sustente distante do darwinismo social[1] é possível esperançar pelas pistas que temos recebido ao longo do processo histórico, como na colocação do autor em questão ao afirmar que "[...] as pessoas foram obrigadas a reconhecer que todos têm um direito igual a se esclarecer sobre todos os seus interesses, a conhecer todas as verdades;" (CONDORCET, 2013, p.57) Aqui uma sinalização da importância da continuidade para que, assim, se possa imaginar, por exemplo, uma sociedade capaz de saber o que é melhor para todos se relacionarem harmonicamente, de entender a importância da manutenção da vida e do meio ambiente para uma sobrevivência saudável, em que na casa comum as pessoas partilham uma formação para a sensibilidade das demandas sociais em virtude da preservação da vida.

Pela necessidade da construção de um sujeito que apenas se reconheça como parte da espécie humana, compreendendo que o modo de vida materialista difundida pelo capital para a felicidade dos indivíduos pode ser um marketing falso nesta fase em que somos estimulados a uma fetichização da mercadoria e do capital de maneira exacerbada por um neoliberalismo que visualiza indivíduos como se fossem partículas com um fim em si mesmo.

Por uma formação humana e criticista para que, dessa forma, se possa desencobrir a ideologia dominante, bem como as nuances da própria atividade pedagógica que servem, muitas vezes, à reprodução da ideologia hegemônica. Que com um ensino emancipador das consciências se permita transcender a simples reprodução do sistema vigente e se coloque como uma força de transformação nas relações interpessoais, extinguindo os elementos que servem à alienação social.

---

[1] Conjunto de ideias com base na teoria de Charles Darwin em que as espécies com maior capacidade de se adaptarem ao meio sobrevivem às demais. O Darwinismo Social prega uma ideia de hierarquia entre as sociedades. Desse modo, seria possível falar que determinada sociedade é superior, estabelecendo uma espécie de hierarquização, associada a uma dinâmica competitiva existente entre os indivíduos.

FOR A REASON THAT MAKES IT POSSIBLE TO UNDERSTAND THE REASONS FOR EXISTENCE IN THE LIGHT OF CONDORCET

Abstract
This text is a bibliographic essay on issues concerning the universe of training. It reflects some ingredients regarding the possibility of framing a teaching to contribute to the construction of a collective reason with a human perspective. In the light of Condorcet's work, I seek to substantiate the idea of understanding the need for a social model for universal solidarity. The same is part of a research project on teaching as a way of enabling a human formation of subjects, in order to offer elements that can attempt to contribute to a social conception of humanity, in the sense of individuals recognizing themselves as belonging to it. species, the human species. In this, the main aspect defended is about the importance of developing a rationality for a humanizing understanding of man through the collective sense. In this way, it is possible to dream of a society that can prioritize human needs for a full existence with dignity for all individuals.

Keywords: Condorcet. Public education. Human formation. Collective reason.

Referências

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Cinco memórias sobre a instrução publica.** Tradução e apresentação: Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013a.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Escrito políticos-constitucionais.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013b.

CONSANI, Cristina F. O conceito de vontade na filosofia política de Rousseau e Condorcet. In: **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 41, n. 1, p. 99-140, Jan./Mar., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732018000100099&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja. **Percursos Hermenêuticos e Políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Ed. Universidade, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F. & NEVES, L.M.W., (Orgs). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau.** Tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. (Coleção Educadores). Recife: Fundação João Nabuco, Editora Massangana, 2010.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO E OS DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Weder Camillo de Souza [1]

Silvia Regina Canan [2]

Resumo

O objetivo desse artigo consiste em analisar as concepções de educação em tempo integral sobre a política educacional e a prática da Educação Física. Consistiu num estudo bibliográfico, qualitativo e descritivo. Apresentou como problema da pesquisa: A prática contínua de atividades físicas alcançará um processo de formação integral? No decorrer do estudo procurou discorrer sobre os desafios da Política Educacional adaptadas às condições e necessidades dos alunos do Ensino Médio referente a Educação de Tempo Integral. Como resultado do estudo, apontou que uma das metas das escolas de Educação em Tempo Integral consiste em ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral, bem como implementar competências junto aos alunos de acordo com os propósitos da Educação Básica. A Educação Física contribui para a formação integral dos alunos a partir dos seus eixos estruturantes que mostram uma estreita relação entre a formação do corpo e do intelecto. Essa disciplina ajuda a ter uma vida correta, pois ensina a cuidar, saber escolher sempre o método certo, compreender os aspectos educativos, competitivos, compreender os papéis que contribui para o processo de formação integral do ser humano em benefício pessoal e social e de sua própria cultura.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação física. Educação em Tempo Integral.

Introdução

A política educacional brasileira enfrenta, historicamente, sérios desafios nos diversos setores: gestão, articulação, sistema, organização, formulação e implementação. Entre os graves problemas, um dos principais é o desenho, a arquitetura, o projeto e o implementar de ações educativas com metodologia tanto de tempo integral quanto de formação integral. Para esse debate, específico sobre o Ensino Médio, aproveitando o embalo motivados pelos diálogos com o advento das bases curriculares nacional para a etapa final da educação básica, compreende-se que as políticas públicas educacionais brasileiras tardem na adaptação às condições e necessidades dos alunos e na formação continuada dos docentes. Acreditamos que as políticas educacionais precisam operar no sentido de garantir uma educação relevante e de qualidade num quadro de equidade a todos. Nessa direção, a educação tem um papel

[1] Doutorando em Educação, URI, Campus de Frederico Westphalen. E-mail: a097469@uri.edu.br.

[2] Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Email: silvia@uri.edu.br.

fundamental no desenvolvimento de cada indivíduo e, de modo ampliado, com toda a sociedade desde agora até as próximas gerações.

A política educacional que apoia a educação em tempo integral, é uma ação do Estado e de governos com fomento às metodologias modalidade educativo-pedagógica com a missão de garantir o direito de todos ao acesso, a permanência e ao aprendizado na escola e à aquisição de conhecimento suficiente para realizar suas escolhas e qualificar sua existência e contribuir com os plurais coletividades em manifestação e desenvolvimento nas sociedades onde se encontram. Essa educação de qualidade para todos os alunos, pode acontecer através de uma jornada escolar mais ampla e eficaz, uma vez que a formação integral compreende a capacidade de proporcionar o domínio dos códigos culturais básicos, as habilidades para a participação democrática, o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e continuar aprendendo, e o desenvolvimento de valores e atitudes coerentes com uma sociedade que oferece condições melhores de existência para seus integrantes.

A prática de atividades físicas é um fato que influencia o desenvolvimento físico e intelectual e constitui um direito à sua formação integral, pois a prática da cultura física orientada por um profissional competente e com estratégias didáticas inovadoras, introduz novas alternativas de criatividade, desenvolvimento do pensamento, o que gera um clima de recreação e bem-estar, utilizando emoções nos momentos difíceis e críticos na aquisição do conhecimento.

Uma das metas das escolas de Educação em Tempo Integral, segundo Silva (2017), consiste em ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral, bem como implementar competências nos alunos de acordo com os propósitos da educação básica. Nesse sentido, este estudo procura revelar o impacto e os avanços que as políticas educacionais oferecem às escolas e ao desenvolvimento da cultura física para ter condições de contribuir na formação integral dos alunos do Ensino Médio. Como problema do estudo, pergunta-se se a prática contínua de atividades físicas possibilita alcançar um processo de formação integral.

Como justificativa para este debate, considera-se importante abordar o tema da política educacional por se constituir em um importante objeto de estudo no interior da educação em tempo e de formação integral. Desse modo, estudar e analisar a implementação das políticas educacionais que abrangem o novo Ensino Médio, assim como investigar a prática da Educação Física na formação integral dos alunos. Como objetivo do estudo, busca-se analisar as concepções de educação em tempo integral sobre a política educacional e a prática da

Educação Física. Especificamente, estudar a política educacional brasileira, as concepções de educação em tempo integral e relacionar a prática da Educação Física na formação integral dos alunos do ensino médio.

Política Educacional

Na perspectiva do que estamos discutindo sobre educação integral, não podemos deixar de atentar para a educação que, tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem sido elevada ao patamar prioritário. Nos discursos políticos e, por vezes, nos projetos e propostas para a educação, também aparece como hoje é um item que o governo tem como eixo principal. Nessa perspectiva, dentro das políticas públicas, por meio de diversas reformas constitucionais, o Ensino Médio também foi contemplado. Este passou a ser, também, obrigatório e gratuito, além da expansão da educação superior com a criação de universidades de caráter público, uma vez que se demonstrou, tomando como exemplo os países de primeiro mundo, que com alto índice de alfabetização e educação, aumenta o grau de confiança dos cidadãos, além de participarem mais da vida ativa de seu país e de sua economia.

No entanto, Ferretti (2018) explica que as mudanças nas políticas educacionais geradas no Brasil estão entrelaçadas com eventos internacionais e nacionais que marcam uma mudança vertiginosa nas esferas política, econômica e social, que define o rumo da educação no país, que ainda não foi superado e se torna às vezes incerto.

Frigotto (2017) entende que por trás do conceito político está a ideia de continuidade nos aspectos fundamentais do desenvolvimento educacional e o respeito aos diferentes tempos que se cruzam na educação (o tempo do sistema educacional que supõe processos lentos para assimilar inovações dos professores que têm projetos profissionais e pessoais e a formação de gerações de alunos).

Moll (2017) menciona que a partir da conceituação de políticas, faz-se referência às políticas que o Estado desenha e implementa, seja verticalmente ou de forma redistributiva que afeta interesses dominantes na sociedade e sem tê-las debatido ou submetido a análise entre os grupos interessados.

Por sua vez, Oliveira (2018) comenta que as políticas educativas podem ser analisadas a partir de diferentes pontos de vista, o que ao final deve ser entendido que a política pública não é um espaço neutro, mas constitui um cenário em que as forças políticas convergem,

confrontam, lutam e concordam. Uma grande influência é exercida por grupos de pressão que representam os interesses de diferentes setores sociais e que, ao mesmo tempo, têm a função de canalizar decisões em benefício tanto dos governantes quanto dos governados.

Não é questionável que Ferretti (2018) indica que a característica primordial de uma política educacional na sociedade está ligada aos valores que distinguem os membros de uma comunidade. O importante é distinguir que toda política educacional se fortalece por meio de diferentes atividades de um processo político em que diferentes grupos e indivíduos lutam por seus interesses e pela realização de propósitos.

Santos (2020) assume as políticas educacionais como "o conjunto de dispositivos governamentais, que com base na legislação vigente, formam uma doutrina coerente e utilizam determinados instrumentos administrativos para atingir os objetivos do Estado na educação". A política educacional é parte constitutiva da política pública. A partir das noções gerais que abordam os problemas conceituais e metodológicos do estudo das políticas públicas, é possível compreender a política educacional como parte integrante do conjunto maior de políticas públicas implementadas pelo Estado para tratar de questões de interesse geral da sociedade.

A política educacional pode ser definida como “o conjunto de ações do Estado que tem como objeto o sistema educacional. Essas ações vão desde a definição dos objetivos desse sistema e sua organização, até a implementação de suas decisões” (MAGALHÃES; PEIXOTO, 2020, p. 45).

Deve-se notar que por sistema educacional entende-se o conjunto de políticas, instituições, processos, sujeitos e atores, cuja finalidade é oferecer um serviço que garanta o direito de todas as pessoas à educação; em termos atuais, trata-se de garantir uma educação de qualidade com equidade para todos.

Magalhães e Peixoto (2020) explicam que os sistemas educacionais do Brasil não ficaram isentos desses processos de reforma do Estado. No último ano, no Brasil, a conjuntura política teve um impacto significativo na educação e demais estruturas da sociedade brasileira,

> [...] isso depois que em 17 de abril de 2016 a ex-presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Russeff, democraticamente eleita pelo do povo brasileiro, foi afastada de seu cargo por decisão da Câmara dos Deputados e do Senado Federal do Brasil, após ser acusada por seus detratores de “fazer contas públicas”. O cargo de presidente do Brasil foi imediatamente ocupado pelo ex-vice-presidente do governo Russeff e membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Michel Temer. É o novo presidente que nomeia José Mendonça

> Bezerra Filho como Ministro da Educação (MAGALHÃES; PEIXOTO, 2020, p. 89).

Como complementa o autor, Temer promoveu importantes reformas educacionais, principalmente no Ensino Médio. Essas reformas, aplicadas a partir de 22 de setembro de 2016, foram implementadas na modalidade Medida Provisória, estabelecendo mudanças nas bases da educação brasileira, por meio da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 2006.

Entre as mudanças propostas pelo presidente Temer, Ferretti (2018) coloca que estão: Aumentar a carga horária letiva, permitir a contratação de profissionais com “notório saber” mesmo que não tenham formação pedagógica; além disso, estabelece novas medidas como a redução de disciplinas obrigatórias, por exemplo, educação física, sociologia, filosofia e artes, propõe uma mudança na metodologia de ensino e no currículo do Ensino Médio.

Segundo Oliveira (2018) para o governo, essa reforma era necessária, pois o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que deveria chegar a 4 até 2015, era de apenas 3,5; além disso, o Ministério da Educação indicou que a reforma responde

> [...] à necessidade de dar prioridade à aprendizagem dos alunos para que os jovens não abandonem a escola e de lhes oferecer oportunidades "equivalentes" às que podem ser encontradas nos principais países (TERRA, 2016, p. 89).

Dessa forma, em 16 de fevereiro de 2017, foi assinada a Lei nº 13.415, que reforma o ensino médio, e embora o Congresso não tenha aprovado tudo o que foi inicialmente proposto na Medida Provisória, por exemplo, a eliminação da educação física não foi aprovada, filosofia, sociologia e artes; outras mudanças importantes na estrutura da educação brasileira foram aprovadas e implementadas.

Santos (2020) explica que algumas dessas mudanças vieram para reformular algumas medidas estabelecidas na legislação anterior, enquanto outras representam novas medidas no Ensino Médio. Entre as principais reformas da legislação existente estão as seguintes:

✓ Aumento da carga horária de aulas por ano: O artigo 24 da Lei 9.394 é reformado, passando de oitocentas horas por ano, que eram distribuídas em 200 dias de aulas, para 1.400 horas por ano de aulas para o Ensino Médio;

✓ Mudança na metodologia de ensino e, portanto, flexibilização na forma de organização do ensino: além da regulamentação estabelecida no artigo 23 da Lei 9.394 (que organiza o ensino em séries anuais, semestrais e ciclos em faixas de idade e competência), o Ensino Médio pode ser organizado em módulos temáticos e pode adotar um sistema de

créditos mínimos que os alunos devem alcançar para concluir os estudos secundários, além de a metodologia ser escolhida a critério dos alunos e de acordo com interesses profissionais;

✓ Modifica-se a modalidade de contratação de profissionais para o Ensino Médio: são alterados os requisitos para a formação de profissionais da educação estabelecidos no artigo 61 da Lei 9.394, e fica estabelecido que tanto os graduados em pedagogia quanto os profissionais de "notório saber", reconhecidos para ministrar conteúdos em áreas relacionadas com a sua formação ou experiência profissional, ainda que não possuam formação pedagógica;

Adicionalmente, Almeida (2018) define novas medidas, entre as quais se destacam: que são estabelecidas novas disciplinas de formação obrigatória: uma delas é o ensino obrigatório da língua portuguesa e da matemática para os três anos do ensino secundário; além disso, o ensino de inglês e outros idiomas está incluído. De acordo com esta reforma, a partir de agora o currículo deve oferecer o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, podendo opcionalmente incluir também outras línguas estrangeiras se estiverem disponíveis; ao mesmo tempo, o ensino obrigatório de artes e educação física é restrito ao ensino básico, tornando-o opcional apenas no Ensino Médio.

O Ensino Médio será definido pela Base Curricular Nacional Comum (BNCC) e pelos roteiros de formação específicos que cada sistema de ensino terá de acordo com sua oferta curricular e seu contexto local: esses roteiros de formação serão organizados de acordo com os critérios de ensino de cada sistema e sua disponibilidade, além do interesse dos alunos, que poderão optar por áreas do conhecimento como: linguagem, matemática, ciências naturais e humanas, ciências sociais aplicadas ou formação técnica profissional.

Por fim, Pessoa (2018) coloca que as políticas educacionais, como parte integrante das políticas públicas, fornecem um conjunto de instrumentos para regular e complementar as instituições. A Política Educacional que apoia a Educação em Tempo Integral, é uma modalidade educacional que tem a missão de garantir o direito a uma educação de qualidade a todos os seus alunos, por meio de uma jornada escolar mais ampla e eficiente.

Um dos principais desafios da Política Educacional é o desenho e implementação de opções educativas integrais e adaptadas às condições e necessidades da Educação Física que atende os diferentes níveis de ensino, pois por meio Orientativo Pedagógico procurou definir um novo modelo institucional, no que diz respeito a parte diversificada abrange as temáticas “de práticas esportivas, projeto de vida, práticas experimentais (Física, Química, Biologia e Matemática). A educação tem sido um dos principais propulsores de todos esses avanços e

transformações. Esses avanços abrem novas perspectivas e uma nova etapa no desenvolvimento no País para superar os novos desafios do século XXI.

As concepções de educação em tempo integral

Através de um processo de análise político-histórica, um dos desafios em termos de política educacional no sistema educacional brasileiro foi preencher a lacuna entre o desenho e a implementação de uma política educacional com o objetivo de atender as expectativas de mudança e os resultados planejados na melhoria da qualidade e equidade da educação (REIS, 2016).

Um aspecto de análise crítica é a Política Educacional (ALMEIDA, 2018), que enquadra o Programa das Escolas de Educação em Tempo Integral. É importante a análise que envolve o processo de mudança e continuidade desta Política Educacional, que reflete a complexidade inerente ao sistema educacional.

Vargas (2017) fala de uma Educação em Tempo Integral que visa o fortalecimento da Educação Básica, em que os aspectos relevantes nesse programa apresentam uma carga horária significativa do currículo, com o intuito de fortalecer a qualidade da Educação Básica e garantir o direito à Educação dos jovens em um quadro de inclusão e equidade educacional, especialmente para aqueles que vivem em contextos vulneráveis. Além disso, por questões de equidade e justiça social, são prestados serviços de alimentação nutritiva, baseados, em desenvolvimento esportivo visando o crescimento integral do cidadão, o que contribui para a melhoria da qualidade de vida dos alunos que frequentam a Educação Básica nas escolas.

No Programa da Educação em Tempo Integral, o objetivo consiste em ajudar os alunos das escolas públicas de Educação Básica, em um quadro de inclusão e equidade, melhorar sua aprendizagem e aumentar suas possibilidades de formação integral, por meio da ampliação e utilização efetiva no cotidiano escolar em desenvolver as suas competências e permitir-lhes continuar a aprender numa sociedade que impõe novos desafios e exigências. É necessário um sistema educativo de qualidade que ofereça a todas as crianças e jovens um conjunto de competências básicas para a compreensão de um mundo cada vez mais complexo.

Pessoa (2018) explica que a Educação em Tempo Integral é concebida como uma estratégia educacional que visa ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento das competências dos alunos de acordo com os propósitos da Educação Básica, aproveitando a extensão da jornada escolar em 8 horas.

Uma das orientações para o trabalho nas escolas de Educação em Tempo Integral, são as sugestões para o planejamento em sala de aula, o aproveitamento e a otimização do tempo escolar, a avaliação dos processos de aprendizagem, bem como o clima na sala de aula e na escola.

Nesse contexto, Reis (2016) coloca que a Educação em Tempo Integral representa, em grande medida, uma resposta à necessidade de gerar condições institucionais adequadas para ampliar as oportunidades dos alunos, não apenas para a aquisição de conhecimento, mas também para a conquista da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Vargas (2017) discorre a respeito da Educação em Tempo Integral, que por meio dela espera-se construir as condições para que alunos, professores e diretores se considerem sujeitos de aprendizagem; propicia-se a melhoria contínua das práticas educativas dos professores em prol dos alunos; ampliam-se os espaços de diálogo e interação de todos os atores; a prática esportiva, possibilitando a reflexão compartilhada sobre seus saberes e fazeres; são promovidas mudanças e inovações na escola e nas salas de aula, atendendo às necessidades dos alunos; conquista-se a participação e a corresponsabilização das famílias; e promover a colaboração de instituições públicas.

A prática da Educação Física na Formação Integral dos alunos

Segundo Magalhães e Peixoto (2020, p. 78) “A escola pública na atualidade possui dentre outros papéis, o de formar sujeitos autônomos, críticos, e participantes da vida social”. As escolas enfrentam um mundo contrastante de frequentes mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas, consequentemente também as diferentes estruturas familiares que afetam diretamente a qualidade de vida da família e a população atual. A Educação Física conforme Coelho e Maurício (2016) tornou-se uma referência motivacional, capaz de ser praticada por todos aqueles que gostam de levar uma vida saudável sem olhar para a idade, sexo ou condição social, pois a aplicação de uma metodologia adequada, tanto na teoria quanto na prática, orienta de forma mais eficaz os padrões de eficiência pessoal.

Paiva (2017) fala da importância da Educação Física na formação integral dos alunos, que representa o conjunto de experiências e conquistas obtidas a partir da criação e aplicação de princípios, fundamentos, condições, metodologias orientadas ao exercício do ser humano,

manifestações e conquistas humanas em termos de atividade física voltada para o desenvolvimento de educação, competição, aptidão física e saúde mental.

Em relação à Educação Física, Neira e Souza Junior (2016) concordam com o uso do conceito de "cultura corporal de movimento" e defendem a ideia de que um currículo mínimo ajudaria a organizar esse componente curricular definindo conteúdo ou blocos de conteúdo a serem ensinados.

A formação integral dos alunos segundo Garcia e Rodrigues (2019) envolve o processo de "ensinar a pensar"; "ensinar a aprender"; "ensinar a ser ". Isto implica o desenvolvimento de várias estratégias, que incluem a promoção da criatividade, o sentido de responsabilidade, a promoção da independência na procura do conhecimento, o incentivo a uma abordagem interdisciplinar e a possibilidade de desenvolvimento das aspirações individuais do aluno a realizar outras atividades culturais, desportivas e recreativas, permitindo-lhe ser plenamente formado, aprender a cumprir os regulamentos, aprender a ganhar, a perder, a competir, a ser tolerante, a trabalhar em grupo, a resolver conflitos.

A Educação Física segundo Ferretti (2018), permite que os conteúdos sejam trabalhados em diferentes ciclos de forma equânime, propõe ainda que a ênfase curricular necessita recair na formação dos alunos, e não na informação enciclopédica, pois um aluno com sua formação integral tem atitudes e ferramentas para uma autoaprendizagem constante através das bases que criou de maneira integral.

Dourado e Oliveira (2019), discorrem que a formação integral é um ponto em que se fundem uma série de elementos de alta complexidade que, de uma forma ou de outra, comprometem tanto os aspectos físicos como biológicos. Assim, a BNCC representa uma contribuição para que os professores de Educação Física tenham elementos básicos de elaboração e organização de seus planos anuais e nos ciclos escolares, considerando o princípio da complexidade dos conteúdos propostos. Para Dewey (1970):

> [...] a educação desenvolvida nas escolas necessita do aporte teórico de outras ciências, pois a prática educacional por si só não pode resolver sozinha os problemas educativos. Nesse sentido, apresenta uma concepção em que a educação deve ser uma espécie de preparação do sujeito para a vida adulta (DEWEY, 1970, p. 52).

Nesse sentido, para tal desenvolvimento, Dewey aponta que, por formação integral, a prática de Educação Física deve buscar um ensino que busca o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões do indivíduo para a vida adulta.

Cavaliere (2016) aponta que cada pessoa é um agente de sua própria formação. Isso favorece tanto o crescimento rumo à autonomia do indivíduo quanto a sua posição na sociedade, para que ele possa assumir a herança das gerações anteriores e para que seja capaz, diante dos desafios futuros, de tomar decisões responsáveis de caráter pessoal, religioso, nível científico, cultural, político e esportivo.

Segundo Aguiar (2018), a formação integral procura ultrapassar as visões justapostas das várias ciências, culturas e técnicas, tomar consciência das ligações entre as especializações e a dimensão global, para dar sentido a todo o processo da vida humana. As condições de vida atuais tornam indispensável a formação integral dos jovens se quisermos ter futuros profissionais, idóneos no campo profissional, como demonstram os meios de comunicação que assediam os cidadãos com uma avalanche de informação de todo o tipo, que é difícil para os jovens reagirem com a devida lucidez, diante dessas ideias contrastantes. Diante disso, a única solução é dotar os jovens alunos de um alto poder de discernimento e fortalecer sua vontade através da proposta permanente de sua formação em valores, de um ideal de vida com a prática adequada de atividades físicas.

No que se refere à prática de atividade esportiva, Coelho e Maurício (2016) colocam que esta contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, dentro dessa faixa heterogênea da formação dos educandos. O desenvolvimento integral dos alunos que praticam esportes é o ponto de partida e a base para as etapas da sua formação.

Dessa forma, a BNCC concebe a Educação Física como uma formação ampla voltada para a formação do tema crítico e a compreensão de que, ao longo da história, muitos desses corpos foram constituídos por lutas sociais. Por fim, ressalta que a BNCC tem como foco o ensino, a “função constitucional de formação humana plena”. Diante dessa constatação, a Educação Física reafirma o direito à educação entendida como formação humana plena: intelectual, ética, cultural e corporal.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de educação em tempo integral sobre a política educacional e a prática da Educação Física. Levantou-se com o problema do estudo: A prática contínua de atividades físicas alcançará um processo de formação integral? Para compreender o fenômeno estudado, notou-se a necessidade de levantar as múltiplas

determinações que influenciaram a reformulação do Ensino Médio brasileiro baseado na política educacional.

Assim, além de apresentar os pontos centrais desta etapa, foram abordados os pressupostos que fundamentam a reforma do Ensino Médio em uma Educação em Tempo Integral que se pretende que os alunos ampliem suas possibilidades de ter experiências formativas, relevantes e significativas que tornem realidade o pleno exercício do seu direito à Educação, e aumentem as oportunidades de interação e colaboração entre os membros da escola e comunidade escolar. Conclui-se que a Educação Física, o seu desenvolvimento e benefícios se constitui como uma ferramenta que motiva e orienta a reflexão crítica, o trabalho produtivo, o diálogo e a comunicação entre os diferentes intervenientes da tarefa educativa através de um processo de inter-relação contínuo e dinâmico.

FULL-TIME EDUCATION: REFLECTIONS ON ITS CONSTITUTION AND THE CHALLENGES OF EDUCATIONAL POLICY

Abstract
The objective of this article is to analyze the conceptions of full-time education on educational policy and the practice of Physical Education. It is consisted of a bibliographic, qualitative and descriptive study. It was presented as a research problem: Will the continuous practice of physical activities achieve an integral formation process? In the course of the study, it sought to discuss the challenges of Educational Policy adapted to the conditions and needs of High School students regarding Full Time Education. As a result of the study, it was pointed out that one of the goals of Full-Time Education schools is to expand opportunities for learning and integral development, as well as implementing skills among students in accordance with the purposes of Basic Education. Physical Education contributes to the integral formation of students from its structuring axes that show a close relationship between the formation of the body and the intellect. This discipline helps to have a correct life, as it teaches caring, knowing how to always choose the right method, understanding the educational and competitive aspects, understanding the roles that contribute to the process of integral formation of the human being for personal and social benefit and for their own culture.

Keywords: Educational Policy. Physical Education. Full-Time Education.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. A. S. **Vinte Anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular**. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). LDB vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. 1ed. Cortez Editora, v. 1, p. 71-94, 2018.

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

COELHO, L. M. C. C.; MAURÍCIO, L. V. **Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em:○http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2021.

DEWEY, John. Liberalismo, Liberdade e Cultura. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

DOURADO L. V. R. S Oliveira. **Políticas públicas, tempo, escola.** In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 53-68.
FERRETTI, João Celso. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados, [s. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de**. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. Educação** & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vania Cardoso da. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). Educação & Sociedade (Impresso), v. 38, p. 355-372, 2017.

MENDONÇA, F. M. **Cultura Corporal e Escola de Tempo Integral: sentidos**, projetos e possibilidades. 2016. 108 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar: a lógica da mudança** no EM. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em:○http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771. Acesso em: 16 abr. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Souza Junior. **A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física.** Pensar a prática, v.11, n.1, p. 81-89, jan./jul. 2018. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1699. Acesso em: 09 mar. 2021.

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

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

SILVA, Alcinéia de Souza, Hugo de Carvalho Sobrinho2 Cristina Maria Costa Leite, **Análise crítico-reflexiva da reforma do Ensino Médio: o ensino de Geografia em questão** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 128-140, jan./jun. 2017.

GT2 – ENSINO MÉDIO: ENTRE NECESSIDADES, FRAGILIDADES E CONTRADIÇÕES

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MATO GROSSO

Alex Frisselli de Oliveira Motta[1]

Resumo
A Educação Física, como todo Ensino Médio no Estado de Mato Grosso, está passando por mudanças. Normatizada pela Lei 13415/17 e na BNCC, o Estado publica o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT – EM). Em 2022 todas as escolas de ensino médio do Estado passaram a ter uma matriz de transição para o Novo Ensino Médio, em que está previsto apenas uma aula semanal do componente curricular Educação Física para o 1º e 3º anos do Ensino Médio e nenhuma aula no 2º ano. Já apontado em algumas pesquisas, o novo ensino médio sinaliza para um dualismo que visa aumentar as contradições da maioria das escolas públicas. Pensar um currículo para o ensino médio com a perspectiva da justiça curricular, que seja garantido, tempo integral, investimento nas estruturas física e tecnológica das escolas, formação dos professores que contemple as questões de cada unidade escolar, ou seja, uma formação da escola, diversidade de espaços e de atividades artísticas, culturais e esportivas, exige um grande investimento e mudanças de paradigmas por parte do governo Federal e Estadual.

Palavras-chave: Educação Física. Novo Ensino Médio. Currículo.

Introdução

Pesquisar a Educação Física no novo ensino médio, surgiu das experiências e vivências deste pesquisador de onze anos como professor efetivo no Estado de Mato Grosso, sendo nove anos como diretor escolar concomitante, ainda, com a experiência de 07 anos como professor do curso de licenciatura em Educação Física em uma Faculdade privada na cidade de Rondonópolis. O intuito de pesquisa surge também a partir da inquietação que a nova proposta, normatizada pela Lei 13415/17 e a BNCC, trouxe para dentro das escolas.

Como gestor pude perceber a fragilidade das políticas públicas para a Educação no Estado e como ficam dependentes das trocas de governos e secretários da pasta, assim, as comunidades escolares ficam reféns de quem está no comando da secretaria.

E ainda, a pouca importância dada ao componente curricular Educação Física, principalmente na formação continuada oferecida aos professores da rede Estadual.

[1] Pós-graduado em educação física escolar. Mestrando URI/IBG. a102108@uri.edu.br

Como professor do ensino superior percebi o dualismo enraizado e tradicional da educação física com a grande dificuldade do curso de se entender como licenciatura, com várias disciplinas sendo tratadas com metodologias de bacharelado.

Ainda como professor da graduação, sempre busquei, nas disciplinas por mim ministradas, apresentar aos alunos metodologias baseadas em autores do campo da Educação Física de referência nacional em Educação Física Escolar e que apresentam possibilidades de atuação na Educação Física Escolar, como, por exemplo Celi Taffarel, Eleanor Kunz, João Batista Freire, Jocimar Daólio, Lino Castellani Filho entre outros.

Tendo como objetivo, entender as mudanças na educação física no novo ensino médio no Estado de Mato Grosso, esse ensaio é um relato de experiência baseado em análise documental, BNCC, DRC-MT e Matriz de transição para o Ensino Médio de Mato Grosso, bem como na obra: Ensino médio no Brasil: Que ensino médio? De Moll e Garcia (2020).

O novo Ensino Médio em Mato Grosso em 2022

Em 2022 no Estado de Mato Grosso, todas as escolas estaduais que possuem turmas do 1º ano do ensino médio, começaram a atender sob as regras do Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio em Mato Grosso, adota a flexibilização como princípio de organização curricular. A nova organização da etapa considera que o currículo atenda a diversas trajetórias, alinhadas aos projetos de vida dos jovens.

Nesse sentido, os currículos do Ensino Médio serão compostos por duas partes articuladas e indissociáveis, sendo a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs).

Dessa forma, apresentamos a composição e a distribuição da carga horária para as unidades escolares de tempo parcial:

Quadro 1 – Distribuição da carga horária nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Parcial

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Formação Geral Básica (600 horas)	Formação Geral Básica (600 horas)	Formação Geral Básica (600 horas)
Projeto de Vida (80 horas)	Projeto de Vida (40 horas)	Projeto de Vida (80 horas)
Eletivas	Eletivas	Eletivas

(80 horas)	(80 horas)	(40 horas)
Trilha de Aprofundamento (240 horas)	Trilha de Aprofundamento (280 horas)	Trilha de Aprofundamento (280 horas)
1000 horas por ano		

A arquitetura apresenta equidade de distribuição da carga horária correspondente à Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nesse sentido, inicia-se o 1º ano com seiscentas horas (600h) da Formação Geral Básica, que poderá ser distribuída de forma equilibrada entre as quatro (4) áreas de conhecimento, sendo cento e sessenta horas (160 h) para as áreas de Linguagens de suas Tecnologias, Ciências Humanas Sociais e Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, equivalente a quatro (4) horas/aulas semanais, e cento e vinte horas (120 h) para Matemática e suas Tecnologias, equivalente a três (3) horas/aulas semanais. E tem-se quatrocentas horas (400 h) de Itinerário Formativo, com a oferta de Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento.

No que se refere à Formação Geral Básica, a distribuição da carga horária deve considerar todos os componentes curriculares que compõem a área, ou seja, nenhum será excluído da organização curricular. Desse modo, as horas anuais destinadas ao desenvolvimento das competências e habilidades de cada área serão distribuídas entre os componentes que a compõem. Assim, temos cento e sessenta horas (160h) anuais para Linguagens e suas Tecnologias, que contemplarão Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, destacando que Língua Portuguesa deverá ser, obrigatoriamente, ofertada em cada um dos três anos da etapa; mais cento e sessenta horas (160h) anuais para Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que contemplarão Biologia, Física e Química e, ainda, cento e sessenta horas (160h) para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que contemplarão os componentes curriculares Geografia, História, Filosofia e Sociologia. A área de Matemática e suas Tecnologias, que, por sua vez, é composta apenas pelo componente Matemática, tem cento e vinte horas (120h) anuais para o seu desenvolvimento.

O estudante fará a opção por uma área de conhecimento, já no 1º ano, cursando duzentos e quarenta horas (240h) da Trilha de Aprofundamento escolhida. Ressaltamos que o módulo de transição deve ser desenvolvido como início do trabalho pedagógico nas Trilhas de Aprofundamento, ou seja, considerando a carga horária de duzentas e quarenta horas (240h).

A proposta, então, é que o estudante escolha por uma área de conhecimento para cursar a trilha. Paralelo a isso, o mesmo cursará eletivas, de acordo com seu interesse,

podendo estas serem na mesma área da trilha que escolheu cursar ou em outras áreas de conhecimento, de acordo com seu interesse e com a possibilidade de oferta na unidade escolar.

Nos 2º e 3º anos, também, tem-se seiscentas horas (600h) para Formação Geral Básica, que poderá ser distribuída da mesma forma como se apresenta no 1˚ ano. E, tem-se quatrocentas horas (400h) de Itinerário Formativo, com a oferta de Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento. Porém, nos 2º e 3º anos, a carga horária para a Trilha de Aprofundamento em uma área de conhecimento é de duzentas e oitenta horas (280h) em cada ano, equivalente a 7 horas/aulas semanais.

O Projeto de Vida é ofertado como componente curricular nos três anos e devem ser oportunizados momentos para que os jovens conheçam a si mesmos e reflitam sobre suas ações e relação ao outro. As aprendizagens do Projeto de Vida deverão ser articuladas e ampliadas gradativamente de modo que as aulas abordem a relação do estudante com o mundo. Nessa perspectiva, o professor deverá colaborar com a elaboração de projeções de vida e objetivos ao projeto de cada estudante, levando em consideração os recursos e meios disponíveis tanto em seu ambiente interno quanto externo. A intenção é consolidar e amadurecer as decisões construídas ao longo da etapa em consonância com as competências socioemocionais preconizadas por meio da BNCC.

Esse componente deve contribuir para o estudante dar sentido à escolarização e passar pelo processo de transição e inserção no mundo adulto, sendo capaz de planejar os momentos pós-escola, ou seja, o estudante estar preparado para fazer escolhas ao longo de sua trajetória. Além disso, deve promover a construção de um projeto societário para a transformação do mundo comum.

No que diz respeito às eletivas, estas podem estar correlacionadas à Trilha de Aprofundamento para promover experimentação, despertar o interesse e apoiar as escolhas dos estudantes ou podem possibilitar ao estudante experimentar diferentes temáticas, linguagens e formas de aprendizagem.

Ao final da etapa, o estudante terá cursado mil e oitocentas horas (1.800h) de Formação Geral Básica, contemplando as quatro (4) áreas do conhecimento, e mil e duzentas horas (1.200h) de Itinerário Formativo, sendo duzentas horas (200h) com Projeto de Vida, duzentas horas (200h) de eletivas e oitocentas horas (800h) com Trilhas de Aprofundamento em uma área de conhecimento.

Foi apresentado às escolas uma nova matriz, chamada de matriz de transição, em que a Secretaria de Educação (Seduc-MT), definiu a carga horária das disciplinas para os próximos 3 anos, sem dar a possibilidade da comunidade escolar discutir sua matriz de acordo com cada realidade e cada projeto político pedagógico.

MATRIZ DE TRANSIÇÃO

Formação Geral Básica (FGB)	**Componentes**	**1º ano Carga horária (2022)**	**2º ano Carga horária (2023)**	**3º ano Carga horária (2024)**
Linguagens e suas Tecnologias	L. Portuguesa	2	2	2
	L. Estrangeira (Inglês)	1	1	-
	Arte	-	1	1
	Ed. Física	1	-	1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	2	1
	Física	1	1	2
	Química	2	1	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
	História	1	1	1
	Geografia	1	1	1
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	2	1	2
	Eletiva CNT	2	-	-
	Eletiva CHSA	2	-	-
	Eletiva MAT	1	-	-
	Eletiva LGG*	1	-	-
	Eletiva Arte	1	-	-
	Eletiva LP	1	-	-
	Eletiva 1	-	1	1
	Eletiva 2	-	1	-
	Trilha de Aprofundamento	-	7	7
TOTAL SEMANAL		**25**	**25**	**25**

**Matriz apresentada pela SEDUC-MT para todas as escolas de ensino médio de tempo parcial.*

Na análise do quadro, percebe-se que alguns componentes curriculares não serão trabalhados em todos os anos do Novo Ensino Médio. Como por exemplo, os alunos não terão aula de Educação Física no 2º ano.

Para além do quadro, outros componentes curriculares tiveram a carga horária diminuída para que pudessem ser contemplados as disciplinas eletivas do chamado Itinerário Formativo.

Outro fator foi a precariedade da formação continuada ofertada aos gestores e professores. Os professores atribuídos nas disciplinas eletivas e projeto de vida, organizando o planejamento sem quase nenhuma formação para isso.

Por outro lado, as primeiras impressões dos alunos, que tiveram um aumento de 13 para 18 disciplinas, foi a reclamação da quantidade de trabalhos e avaliações e também a baixa carga horária das disciplinas de 01 hora semanal, tendo pouco contato com o professor. São 12 disciplinas com apenas 01 hora semanal.

Outro fator foi a opção do governo de Mato Grosso por comprar material estruturado, apostilas, para todos os alunos do Estado baseada em habilidades e competências e com isso uma série de avaliações externas serão aplicadas por uma empresa parceira do governo. Essa opção pelas apostilas, foi feita em detrimento aos livros didáticos do PNLD. A sobrecarga e pressão em cima dos professores para que cumpram a apostila até o final vem trazendo grandes prejuízos à toda comunidade.

Já apontado em algumas pesquisas, o novo ensino médio sinaliza para um dualismo que visa aumentar as contradições da maioria das escolas públicas. Conforme Moll (2020, p. 39), “a Lei 13415/2017, retoma o conceito de um currículo por competências e habilidades, visando formar o jovem para a vida, falseando e reduzindo a noção de vida como preparação para alguma atividade produtiva”.

Pensar um currículo para o ensino médio com a perspectiva da justiça curricular, no qual seja garantido, tempo integral, investimento nas estruturas física e tecnológica das escolas, formação dos professores que contemple as questões de cada unidade escolar, ou seja, uma formação da escola, diversidade de espaços e de atividades artísticas, culturais e esportivas, exige grandes investimentos e mudanças de paradigmas por parte dos governos.

A educação Física no Novo Ensino Médio em Mato Grosso

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT – EM) enfatiza a diversidade cultural existente no Estado e propõe que a educação física, entendida como Linguagem, seja debatida com a comunidade escolar para afastar incompreensões sobre esse

componente curricular e ainda que os professores construam coletivamente práticas pedagógicas que possam problematizar as práticas corporais.

O protagonismo dos alunos esperado pela proposta do novo ensino médio, tem na educação física a possibilidade de proporcionar a eles uma nova visão para seu projeto de vida. Fundamentando os aspectos da cultura corporal para uma vida saudável, e ressignificando o papel dos movimentos corporais em suas vidas.

No componente Educação Física, a BNCC (2018) retoma marcos legais que contribuem para as discussões a respeito do corpo e do movimento a partir das práticas corporais como as lutas, as ginásticas, e práticas de aventura, as danças, os jogos e brincadeiras, os esportes, entre outras.

As linguagens são constituídas de significados e a linguagem corporal também. As vivências culturais de qualquer grupo social permitem a comunicação, pois é no movimentar do corpo e pelo corpo que o mundo é compreendido e que se faz compreender com gestos, utilização de adornos, em rituais, entre outros.

A Educação Física está inserida nesse fenômeno corpóreo, pois historicamente este componente está ligado ao corpo biológico e carnal. A origem da Educação Física está atrelada à concepção naturalista de homem e de corpo e passou por movimentos como o da ginástica, da eugenia, da higienização, do corpo saudável, esportista, máquina, como objeto da saúde, até chegar ao conceito atual da cultura corporal de movimento.

O DRC/MT – EM apresenta ainda a educação física como cultura corporal do movimento. Citando autores como Marcos Garcia Neira: “ao se movimentarem, homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos” (NEIRA, 2007, p. 14). Desse modo, ainda segundo o autor, compreende-se o corpo como “texto da cultura” e os gestos como os “textos do corpo”.

Nesse sentido, busca se aproximar de uma linha de pesquisa e autores de referência nacional para a educação física escolar, deixando para trás o sentido de performance e repetições que são históricas nessa disciplina nas escolas de Mato Grosso.

As perspectivas críticas voltadas ao ensino dos esportes com direcionamento do desenvolvimento motor, repetição e da *performance* tencionaram a Educação Física para o campo da cultura corporal, objeto ainda pouco compreendido, marcado por imprecisões, assim como a trajetória do corpo na história da humanidade. Isso projeta a área para o cenário pedagógico e carece de um debate na comunidade escolar para o afastamento de

incompreensões do papel do componente na formação dos estudantes, o que exige um espaço-tempo pedagógico para que os estudantes compreendam que seus corpos são textos, os quais interagem e se comunicam com outros textos dando sentido a sua presença, construindo suas identidades. No que diz respeito a essa discussão, as quadras das escolas, como um dos locais de interação no ambiente escolar, precisam dar condições para que professores construam coletiva e colaborativamente práticas pedagógicas que ressignifiquem o corpo como texto.

Porém, alguns obstáculos já se percebem para a implantação do novo ensino médio nas escolas Estaduais de Mato Grosso. A matriz curricular apresentada pela Secretaria Estadual de Educação para as escolas que estão atendendo o 1º ano do ensino médio regular em 2022, já com previsão para a continuidade em 2023 e 2024, apresenta apenas 1 (uma) aula de Educação Física por semana no 1º ano do novo ensino médio, nenhuma aula no 2º ano e 1 (uma) no 3º ano do ensino médio.

Além disso, nenhuma formação específica para os professores de educação física foi ofertada pelo Estado.

O material estruturado (apostilas), adquirido pelo governo do Estado como uma ferramenta para melhorar os índices, deixou de fora o componente curricular Educação Física, demonstrando mais uma vez a desvalorização desse componente. Na prática, a educação física continua presa na década de 70 e 80, com raríssimas exceções.

Considerações Finais

Conclui-se que a reforma do ensino médio não trouxe ganho para o componente curricular educação física, pelo contrário, este componente teve redução de sua carga horária no Estado de Mato Grosso e até o momento não temos nenhuma formação específica voltada para a educação física.

Por outro lado, o material estruturado adquirido pelo governo também não possui esse componente curricular. Novamente, a educação física é deixada de lado, sendo esse um componente curricular importante para o protagonismo dos jovens no ensino médio.

O governo caminha a passos largos para a privatização na educação pública. Precarizar para privatizar parece ser a cartilha seguida.

“O dualismo que têm caracterizado as trajetórias escolares dos jovens. Dualismo que retoma a clássica divisão entre formação humana geral e formação técnica, ou ricos para o intelecto e pobres para o trabalho” (Moll, 2020. p. 40).

Cabe aos professores e professoras de Educação Física problematizar colaborativamente com os estudantes práticas corporais a partir da cultura corporal, reconhecidas nas lutas, danças, ginásticas, esportes, jogos, dentre outras tantas manifestações que surgem a todo momento.

Ainda nessa perspectiva, o fenômeno esportivo do componente curricular Educação Física permite ampliar os significados criados entre o esporte e a sociedade. Os esportes têm dimensão expressiva na cultura mundial, ainda que de formas distintas. O futebol, por exemplo, para muitos não passa de uma prática esportiva. No Brasil, porém, é um esporte emblemático, desde os jogos nos campinhos de comunidades até às multidões nos estádios, causando comoção em diversos níveis. Em outros países, diferentes esportes despertam esse mesmo sentimento e é preciso que a escola se dedique a ampliar as possibilidades de escolha. É importante observar que os esportes são práticas corporais de cultura, carregados de significados e constituídos de identidade.

O grande desafio da educação física no novo ensino médio em Mato Grosso, é sobreviver e buscar seu espaço para o fortalecimento do protagonismo e formação dos jovens.

PHYSICAL EDUCATION FOR NEW HIGH SCHOOL IN THE STATE OF MATO GROSSO

Abstract
Physical Education, like all High Schools in the State of Mato Grosso, is undergoing changes. Regulated by Law 13415/17 and the BNCC, the State publishes the Curriculum Reference Document for Mato Grosso (DRC/MT – EM). In 2022, all high schools in the state began to have a transition matrix for the New High School, where there is only one weekly class of the Physical Education curriculum component for the 1st and 3rd years of high school and no class in the 2nd year. . Already pointed out in some research, the new high school signals a dualism that aims to increase the contradictions of most public schools. Thinking of a curriculum for high school with the perspective of curricular justice, where full-time investment in the physical and technological structures of schools is guaranteed, teacher training that addresses the issues of each school unit, that is, school training, diversity of spaces and artistic, cultural and sports activities, requires a great investment and paradigm shifts on the part of the Federal and State government.

Keywords: Physical Education. New High School. Curriculum

Referências

BRASIL.○Ministério da Educação.○**Base Nacional Comum Curricular.**

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Etapa ensino médio. Secretaria de Estado de Educação, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**○, de 16 de fevereiro de○2017○.○Brasília, DF, 2017a.○Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org). **Ensino Médio para todos no Brasil: Que ensino médio?**. 1.ed. Porto Alegre. CirKula, 2020.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Eliana Aparecida Ferreira[1]

Resumo
O estudo contextualiza historicamente o surgimento da geografia enquanto ciência, levando em consideração cada momento histórico e sua relevância no ambiente escolar. O desafio deste trabalho é contextualizar o papel da disciplina de geografia e como a mesma pode contribuir com a formação humana e profissional dos jovens alunos do ensino médio de forma integral. Assim como a identificação das leis que direcionam a implantação das políticas públicas que visam o desenvolvimento pleno da educação, promovendo uma formação de jovens críticos e conscientes de sua realidade e de seus valores, capazes de compreender os fenômenos sociais. Por fim, o estudo contextualiza a relação da formação escolar com a atuação da juventude que esteve presente ativamente nas conquistas de grandes transformações históricas, neste contexto a ambiente escolar apresenta papel fundamental no processo de formação do aluno, pois por meio das práticas pedagógicas pode proporcionar em suas atividades a integração social, assim como a formação de jovens ativos e conscientes de seus direitos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Geografia. Juventude.

Introdução

O presente trabalho apresenta um estudo sobre o processo histórico da formação humana como base para uma educação integral no ensino médio, para evidenciar a importância da disciplina de Geografia durante a construção de seu projeto de vida, verificando sua história e conceitos.

De forma geral, o objetivo do estudo foi compreender e identificar o papel da escola e o lugar da disciplina de geografia junto ao processo de formação dos jovens estudantes do ensino médio após a reforma do ensino médio.

A palavra Geografia, conforme Ferreira (2010), é de origem grega (geographía – geo=terra e grafia=escrita). Tendo a Grécia o comércio como base econômica e mediante seu processo exploratório das atividades comerciais, foi possível aos gregos conhecerem vários lugares, sendo assim os pioneiros em sistematizar suas viagens mediante relatos históricos da pré-história da Geografia (MORAES, 2003).

[1] Curso de Mestrado em Educação – URI/IBG. E-mail: a102109@uri.edu.br

> Conforme Silva (2017), a Geografia escolar surge junto ao processo de unificação da Alemanha, no século XIX, onde a mesma contemplava o estudo sobre a descrição da superfície terrestre, fator que contribui com a formação da identidade alemã, que se destaca pelos conhecimentos estratégicos que fortalecia o patriotismo.

No Brasil, a Geografia tem seu surgimento como componente curricular mediante a criação do Colégio Pedro II, em 1837, que posteriormente passa a ser considerada como matéria ao ser aderida nos cursos preparatórios de admissão nas faculdades de Direito, pois era reconhecida como fundamental para a formação da classe dominante do país e se consolidou como disciplina escolar na década de 1930, mediante sua institucionalização da geografia enquanto ciência, pela Universidade de São Paulo, e as necessidades proveniente da industrialização e urbanização (SILVA, 2017).

Considerando que o objeto de estudo da ciência geográfica é o espaço geográfico, que apresenta caráter social em sua essência, assim para os Parâmetros Curriculares Nacionais a Geografia Escolar, se destina a promover ao aluno um olhar de compreensão das sociedades e suas relações contraditórias, assim como refletir sobre a dinâmica do mundo, para a construção de pensamentos e estratégias a serem desenvolvidas mediante situações conflitantes. (BRASIL, 1998).

A educação dos jovens deve ser desenvolvida de forma emancipadora, para melhor proporcionar uma formação crítica e fundamentada na realidade social do jovem estudante para que o mesmo tenha uma visão mais clara quanto aos seus projetos de vida profissional.

A Reforma do ensino médio ocasionou alterações na estrutura curricular e definição de direitos e objetivos de aprendizagem por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, o currículo se divide em uma parte composta por uma base comum e outra por itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Para esse modelo de ensino fica estabelecido pela Lei nº13.415/2017 que somente passa a ser obrigatório os componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa durante o período dos três anos do ensino médio. Quanto a outra base de ensino fica a aplicação dos itinerários formativos, em que serão ofertados em caráter optativo: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas e V – formação técnica e profissional, assim os alunos poderão definir qual a área de estudo apresenta maior afinidade para aprofundar os estudos (BRASIL, 2017).

Contudo, cabe salientar que o componente curricular Geografia nem sequer aparece no texto da Lei nº 13.415/2017, assim como outros componentes curriculares, tais como

Biologia, Física, Química e História. O que despertou preocupação frente à possibilidade de ausência dos conhecimentos geográficos na formação dos estudantes do ensino médio. Deste modo, esta pesquisa parte da ideia de analisar como as implicações da Lei nº 13.415/2017 repercutem no ensino médio e na Geografia

Diretrizes curriculares nacionais na Educação Básica e as Políticas Públicas Direcionadas para o Ensino Médio

Conforme estabelecido na Constituição Federal Brasileira em seu Art. 205, a educação é direito de todos, assim como o desenvolvimento pleno da pessoa e igual acesso e permanência no ambiente escolar, de forma a garantir seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme Nonato (2020), a reforma do ensino médio primeiramente foi anunciada através da Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente se tornou a Lei nº 13.415/2017, durante esse processo o Estado, através dos meios de comunicação, procurou por meio de propagandas fortalecer a idéia de que a reforma do ensino médio teria como objetivo atender aos interesses dos jovens, fundamentado em um currículo flexível, composto por áreas de conhecimento que os alunos teriam autonomia sobre seus estudos.

No Brasil, para a correta implantação das políticas públicas educacionais direcionada a ampliação da jornada escolar, é preciso estar em conformidade com as exigências estabelecidas pelos órgãos internacionais que visam proteger a população socialmente vulnerável e se baseiam na formação da educação integral do ser humano. (SILVA, 2017).

Quanto ao processo de aplicação das políticas públicas aderida no Brasil, Silva afirma que:

> As políticas públicas de educação que, em tese, se configurariam como políticas de Estado na medida em que são discutidas e aprovadas em diversas instâncias, sofrem da descontinuidade que caracteriza a atuação do Estado brasileiro no tocante à educação básica. Esse processo ocorre em função do papel desempenhado pelo Estado brasileiro a serviço das classes dominantes umbilicalmente ligadas ao imperialismo, portanto, submissas a seus organismos de dominação. Nesse contexto, os governos que gerenciam sucessivamente o Estado lançam políticas públicas de educação descontínuas, fragmentadas e focalizadas (SILVA, 2017, p. 106).

Assim, as políticas públicas educacionais são contextualizadas em diferentes cenários, em que ora avançam ou retrocedem. Em alguns momentos são apoiadas ou ignoradas, ou sofrem alterações conforme as “necessidades” políticas, econômicas e sociais. Tais

“necessidades” visam garantir a qualidade da educação, assim como promover a igualdade e superar a crise econômica do país, onde mediante os processos de mudança sempre se prioriza a ideologia dos projetos (ALEPRANDI, 2017).

Conforme Moll (2018), mediante a aprovação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2007, apresenta-se a proposta de acréscimo da jornada progressiva de ensino, no ensino médio, inicialmente por meio do programa Mais Educação no I PNE (2001-2011) para a inicialização de um programa de educação integral em turno ampliado.

Assim o Decreto nº. 5.154/04 se apresentou como um condutor para a expansão do Ensino Médio Integrado (EMI). Porém não promoveu a integração curricular, que deve ser mais que a sobreposição da formação geral e profissional. Posteriormente foram apresentados os seus fundamentos no Documento-Base da Educação Profissional Técnica (EPT) integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Esse documento apresentou uma sistematização das discussões sobre o tema, a partir de:

> uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40).

Dentre as legislações educacionais, a LDBEN, n.º 9.394/96 traz em relação a educação integral alguns apontamentos, como sua finalidade e identificação dos órgãos responsáveis por promovê-la. Em seu Art. 2º estabelece que “a educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

No ano de 2007, quanto às ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a promoção da educação em tempo integral na educação básica brasileira foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17 o Programa Mais Educação, destinado a atender os alunos no ensino fundamental, que, posteriormente foi substituído pela Portaria Nº 1.144 em 2016, pelo Programa Novo Mais Educação, que objetiva contribuir como o aperfeiçoamento da aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

O Ensino Médio, também passou a integrar-se aos programas de educação integral, com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), através da Portaria nº 971, de 09/10/2009 e também pelo Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que levava em consideração a necessidade de promover ações que contribuam para a universalização dos jovens de 15 a 17 nesta fase da educação básica.

Neste contexto as escolas brasileiras vêm aderindo cada vez mais esses programas educacionais, mesmo ainda existindo várias problemática em relação a precariedade em infraestrutura, para a adequada permanência dos alunos na escola em turno ampliado, assim como a falta de qualificação profissional de alguns professores para direcionar as aulas com qualidade, dentre outros fatores.

O papel da disciplina de Geografia no Desenvolvimento da Formação dos estudantes do Ensino Médio

Conforme Feixa (2004), compõe o ensino médio no Brasil os estudantes, na faixa etária entre 14 e 18 anos, que passam pelo processo de transição da infância para a vida adulta, o autor caracteriza a juventude, portanto, como

> […] uma fase natural do desenvolvimento humano que se entraria em todas as sociedades e momentos históricos, explicado pela necessidade de um período de preparação e amadurecimento entre a dependência infantil e a plena inserção social (FEIXA, 2004, p. 259).

Sendo a juventude uma fase de transição, a Geografia enquanto ciência social tem um papel importante a cumprir na formação desse jovem. De acordo com os PCN's, Brasil (2000, p. 30), ela é uma ciência do presente que objetiva "contribuir para um entendimento do mundo atual e a apropriação dos lugares pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais historicamente" (VANDERLEI, 2018).

De acordo com Callai (2013), a Geografia escolar se apresenta como um instrumento de formação intelectual com base à construção da cidadania, por meio do processo de reflexão acerca das realidades contraditórias e de sua materialização no espaço, promovendo ao indivíduo a condução ao raciocínio e percepção de si no meio em que vive.

Para Silva (2017), a Geografia Escolar é o instrumento que proporciona ao estudante a habilidade de desenvolver o pensamento espacial inerente à realidade social. A mesma, sustentada pelos processos metodológicos da ciência geográfica, possui a função de auxiliar os alunos a analisar de forma crítica a dimensão espacial dos fenômenos sociais.

Ao aplicar uma perspectiva crítica da função da Geografia Escolar, Straforini (2004) estabelece que

> [...] o papel do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço para que, no seu entendimento e esclarecimento, possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 57).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Geografia visa "possibilitar a construção de competências que permitam, ao aluno, a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade; contribuir para a formação cidadã plena do indivíduo" (BRASIL, 2000, p. 30-31).

Nesse contexto, os conhecimentos geográficos escolares são caracterizados como relevantes para a formação crítica, autônoma, reflexiva e cidadã do aluno em jovens capazes de interpretar os fenômenos sociais. Ou seja, a Geografia Escolar possibilita desvendar as problemáticas e os impactos das realidades seja ela política, econômica, cultural ou social de cada ser (BRASIL, 2000).

Segundo Silva (2019), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconiza que no ensino médio a formação geral do aluno é a prioridade, para que o mesmo consiga desenvolver seu processo de análise e a seleção de informações, sendo mais ativo.

Considera-se a juventude como fase conturbada, devido ao processo de transformações pelo qual os jovens passam, onde se sentem inseguros com os planejamentos do futuro, com as constantes transformações. Portanto, é necessário realizar a promoção e valorização da cultura dos jovens nas escolas. Cabendo aos professores a identificação dos interesses expressados pelos jovens, para que consigam promover as reflexões necessárias sobre seu cotidiano.

A relação da formação escolar com os movimentos sociais da juventude

Segundo Santos e Chaveiro (2016), grandes transformações históricas foram conquistadas pela juventude brasileira. Sua trajetória apresenta em cada período características marcantes da juventude em diferentes momentos. Os autores apresentam cronologicamente da seguinte forma: nos anos 1950 foram considerados como os anos dourados e como estilo musical predominante tinha o rock que transparecia a característica de originalidade. Nos anos 1960 se caracteriza pelos anos da rebeldia, em que se destacaram pelos movimentos juvenis de contracultura.

Nos anos 1970, são intitulados como os anos da ressaca, marcados pela luta dos jovens pela liberdade e por estilo de vida simples. Os anos de 1980 é apresentado como a década adormecida, decorrido à inflação e o retrocesso econômico, sendo a juventude indiferente às questões políticas devido a incredulidade nas possíveis mudanças, em contrapartida na década de 1990, acontece uma revolução com a ida dos jovens às ruas para lutarem contra a corrupção e pedir o impeachment do presidente Collor. (VANDERLEI, 2018).

Quanto aos jovens da atualidade, demonstram cada vez mais senso crítico perante os problemas. São pertencentes aos grupos sociais que participaram e atuam em movimentos sociais e políticos. Ao sintetizarem a história da juventude brasileira, afirmam que "a formulação de uma primeira síntese da história juvenil brasileira permitiu-nos identificar um traço constante que caracteriza os grupos e movimentos juvenis: a ingenuidade e a honestidade" (CACCIA-BAVA; COSTA, 2004, p. 111).

Segundo Silva (2019), o ambiente escolar deve se destinar a promover em suas atividades cotidianas a integração social, em que por meio dos métodos pedagógicos sejam capazes de promover o entendimento dos valores almejados, assim como a compreensão da realidade de seu espaço para melhor discernimento sobre as principais escolhas para o futuro. Contudo para que isso ocorra é necessário a realização de acompanhamento e verificações sobre o entendimento da contextualização da realidade do ambiente para a construção do projeto de vida de forma direcionada.

Portanto a escola apresenta um papel fundamental e desafiador quanto a formação integral do jovem estudante e para que se concretize essa formação apresenta-se quatro áreas a se levar em consideração: "a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes e valores" (MASETTO, 2018, p. 68).

Levando em consideração que atualmente, as informações chegam até os jovens de forma rápida, e que assim, conseguem acompanhar com maior facilidade o fluxo de informações, se atualizando antes mesmos que os professores. Nesse sentido, os professores

se veem diante de um desafio de levar tais informações para a sala de aula de forma crítica, para assim realizarem suas análises. Neste sentido,

> ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 29)

Quando se promove a aprendizagem crítica, o aluno se integra ao processo, portanto, a escola se constitui no lugar de construção de conhecimento e não mais mera transmissão de conhecimento, assim para Freire, o professor deve "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p. 52).

Ainda afirmam a diretrizes curricular nacional (DCN's) que para melhor entender o jovem aluno do ensino médio "é necessário superar uma noção homogeneizante e neutralizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos e visões de mundo, interesses e necessidades singulares" (BRASIL, 2013, p. 155).

Considerações Finais

Conforme proposto no estudo, o objetivo geral do trabalho foi esclarecer a função da escola e a relevância da disciplina de geografia junto ao processo formativo do estudante. A partir disso, foram apresentados os conceitos e identificação cronológica do surgimento da geografia enquanto ciência no ambiente educacional, desde sua utilização como conhecimento estratégico territorial a sua implantação como disciplina no ambiente escolar.

Na retomada do contexto histórico fica evidenciado a relevância do estudo da geografia e seus conceitos no processo formativo dos jovens estudantes do ensino médio, em que a mesma promove ao aluno uma compreensão do espaço geográfico enquanto sociedade, suas relações e a realidade de cada época.

A pesquisa nos possibilitou refletirmos acerca da Lei nº 13.415/2017 a partir das inquietações referente a seus impactos no ensino médio, em especial para no ensino de Geografia, que passou a integrar o itinerário formativo de ciências humanas e sociais aplicadas, deixando de ser um componente curricular obrigatório nos três anos do ensino médio.

Outro fator abordado no estudo é a importância da presença ativa dos jovens no processo de transformação histórica de cada época, em que os jovens veem lutando pela garantia de seus direitos, buscam mudanças, participando de forma ativa na reorganização social, política e educacional. Cabe, portanto, à escola promover a formação integral dos estudantes para que consigam compreender o espaço e sua realidade para melhor direcionamento de suas escolhas para o futuro. Assim, entendemos que o ensino de Geografia possibilita vivências fundamentais para o processo de formação integral, capacitando os estudantes para intervir de forma crítica e coerente na realização de seus projetos nesta fase de transição da juventude para a vida adulta.

HISTORICAL CONTEXTUALIZATION OF THE TEACHING OF GEOGRAPHY AND HIGH SCHOOL REFORM

Abstract
The study historically contextualizes the emergence of geography as a science, taking into account each historical moment and its relevance in the school environment. The challenge of this work is to contextualize the role of the discipline of geography and how it can contribute to the human and professional formation of young high school students in an integral way. As well as the identification of laws that direct the implementation of public policies aimed at the full development of education, promoting the formation of critical young people aware of their reality and values, capable of understanding social phenomena. Finally, the study contextualizes the relationship between school education and the performance of youth who were actively present in the achievements of great historical transformations, in this context the school environment plays a fundamental role in the process of student formation, because through pedagogical practices it can provide social integration as part of its activities, as well as the training of active young people who are aware of their rights.

Keywords: High School. Geography. Youth.

Referências

ALEPRANDI, R. T. **As políticas educacionais de educação integral no Brasil e suas relações com o mundo do trabalho**. 2017. 128f. Dissertação (Metrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Porto Velho - RO. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Lei nº11.492, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Entre suas atribuições, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20 15-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

CACCIA-BAVA, A.; COSTA, D. I. P. **O lugar dos jovens na história brasileira**. In: FEIXA PÀMPOLS, C.; CANGAS, Y. G. Jovens na América Latina. São Paulo: Escrituras, 2004.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí. ed. Unijuí, 2013.

FEIXA PÀMPOLS, C. **A construção histórica da juventude**. In: CACCIABAVA, A; CANGAS, Y. G. Jovens na América Latina. São Paulo: Escrituras, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

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

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MOLL, J. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, F. M; PINA, K. V. (Orgs.). **A escola pública de que precisamos:** novas perspectivas para estudantes e professores / organização - 1. Ed. – Jundiaí, SP: Paco, 2018.

MORAES, A. C. R. **Geografia:** Pequena história crítica. 19ª ed. São Paulo: Annablume, 2003.

NONATO, R. P. P. M. **A implantação da lei nº 13.415/2017 e as implicações à Geografia no ensino médio em Pau dos Ferros/RN**. 2020. 122p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros, 2020.

SANTOS, A. P; CHAVEIRO, E. F. **A constituição das identidades juvenis na metrópole contemporânea**: A interface entre lugares e práticas socioespaciais. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES Lucineide Mendes (orgs.). Os jovens e suas espacialidades. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SILVA, A. S. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o Ensino de Geografia**. 2017. 161p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília – UNB - DF. Brasília, 2017.

SILVA, H. S. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio:** um componente curricular na formação integral do aluno, 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo. 2019.

STRAFORINI, R. O currículo de Geografia das séries iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M; GOULART, L. B; MARTINS, R. E. M. W. CASTROGIOVANNI, A. Carlos; KAERCHER, N. A. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VANDERLEI, S. A. V. **Juventudes, escola e ensino de geografia: sujeitos, espaços e sentidos**. 2018. 140p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Porto Nacional, 2018.

O DESMONTE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NACIONAIS: COMO FICAM AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Graciéle Nissola Casagrande[1]

Resumo
Durante muitos anos o espanhol ocupou papel de destaque nos currículos da educação básica nacional. Este cenário se consolidou com a Lei nº11.161/2005, que tornava obrigatória oferta da língua estrangeira nos currículos das escolas públicas e privadas. A revogação desta lei, desconstrói o cenário multilíngue e abre espaço para uma nova política linguística nacional. Busca-se com a realização deste trabalho apresentar, discutir e refletir sobre essa disciplina ao longo dos anos na educação básica, a nível nacional, bem como a realidade que se apresenta nas escolas da rede estadual catarinense. Com uma abordagem qualitativa, esse trabalho ampara-se na metodologia documental bibliográfica. Como material de discussão, utilizam-se os documentos norteadores da educação, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e legislações específicas, tanto nacionais, como estaduais. Ainda, após a contextualização, apresenta-se um panorama quanto a situação da língua espanhola na da rede estadual. Pontua-se, com base na análise inicial de documentos, um desmonte na organização das políticas multilíngues da educação básica nacional, em prol da adoção de uma postura arbitrária e hegemônica que institucionaliza a adoção de uma única língua estrangeira em detrimento das demais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação Básica. Currículo. Espanhol.

Introdução

Com base na posição geográfica brasileira, é possível perceber que seu território está imerso em um ambiente cuja língua oficial que prepondera, é a espanhola. Este ambiente se consolidou historicamente a partir do século XV, com a expansão marítima promovida pelas potências da época, Portugal e Espanha (ROMANELLI, 1986).

Esta imersão linguística é facilmente identificada, quando se observa a fronteira territorial brasileira, como podemos ver no mapa abaixo:

[1]Graduada em Letras Português/Espanhol pela UNOESC, Campus Joaçaba. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Educação na Cultura Digital. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Chapecó, vinculada à Linha de Políticas Educacionais. Professora de carreira da rede estadual de Santa Catarina, atuando na EEB Vidal Ramos Júnior – Concórdia-SC, com a disciplina de Língua Espanhola. E-mail: gracielenissola@yahoo.com.br

Quadro 1: Mapa linguístico América do Sul

Fonte: A autora, 2022.

O mapa torna visível a imponência geográfica no continente americano, mais precisamente na América do Sul, do idioma espanhol, no qual, dos treze (13) países que compõem a região, nove (9) falam espanhol e os outros quatro (4) outros idiomas. Isso implica dizer que quase 70% dos países que compõem a América do Sul falam espanhol e os demais, 30% falam português, inglês ou francês.

Ao observar a extensão de fronteira brasileira com países hispanos, atrelada às relações de turismo, produtos e serviços, intensificadas a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, pode-se afirmar que a oferta da língua espanhola nas escolas passa a ser uma necessidade, visto que apropriar-se de uma segunda língua, além de auxiliar na sua formação intelectual, possibilita a inserção dos alunos nas relações com outros indivíduos, alheios à sua realidade, especialmente neste contexto latino americano, no qual prepondera, como língua oficial o espanhol.

À luz deste contexto, explorando as possibilidades de interação entre povos e culturas que vizinham no espaço geográfico sul americano, este trabalho apresenta como objeto de estudo as relações que se desenvolvem a partir da oferta da língua espanhola aos estudantes da educação básica catarinense, em meio a implementação das alterações promovidas pela revogação da Lei nº 11.161/2005, a qual afeta diretamente a estrutura e organização curricular escolar e docente, que se estabelecia até então, com a LDB.

Desta forma, do ponto de vista das políticas educacionais, analisam-se alguns documentos nacionais, como a LDB, os DCNs e a BNCC, assim como documentos regionais, como a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e o Currículo Base do Território Catarinense – CBTCem, com vistas a identificar o tratamento dado às línguas estrangeiras no

currículo da educação básica. Cabe salientar ainda, que este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó, na Linha de Políticas Educacionais.

A perspectiva das Políticas Educacionais

Ao tratarmos da temática política, precisamos inicialmente reconhecer o caráter polissêmico da palavra, a qual, pode resultar numa interpretação equivocada do sentido empregado na pesquisa. Desta forma, a fim de delimitar as unidades de sentido da palavra política, vamos utilizar a conceituação de Muller e Surel (2004), a qual, por meio do auxílio da língua inglesa, dispõe desta distinção de conceito e sentido, esclarece as possibilidades de uso e situa dentro de uma unidade o sentido a que se refere o emprego da palavra política em diferentes contextos.

Quadro 2: Diferentes possíveis sentidos empregados no uso do termo política

POLÍTICA¶	SENTIDO EMPREGADO
"polity"	- A esfera da política – fazendo distinção entre o mundo da política e a sociedade civil.
"politics"	- A atividade política em geral – competição por cargos políticos, debates partidários, diferentes formas de mobilização.
"policies"	- A ação pública – processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos.

Fonte: Elaborado a partir de Muller e Surel (2004, p. 13)

A partir da conceituação das possibilidades de uso do termo "política", faz-se necessário esclarecer que, este trabalho se concentra na utilização do termo em inglês *policies*, visto que se atêm à repercussão destas reformas educacionais, que afetam diretamente o currículo e consequentemente a carreira docente, provocados a partir da **ação pública**, ou seja, a ação do Estado, por meio de uma revogação ou nova redação de Lei.

Nesta perspectiva, cabe salientar o entendimento da autora no que tange às políticas públicas como: a ação do Estado em prol da garantia dos direitos do cidadão. Assim, quando se analisam as políticas vigentes, se está lançando um olhar sobre a ação pública em seu

conjunto, e desta forma, torna-se imprescindível verificar os efeitos destas ações na sociedade, sendo esta, uma das intenções deste trabalho.

Política Linguística

A língua frequentemente nos é apresentada como um fenômeno social (CARBONI; MAESTRI, 2003) da qual os seres humanos, e consequentemente seres sociais, fazem uso para estabelecer a comunicação e relacionamento com seus pares. De acordo com Rajagopalan (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33) "Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política." Por não haver uma língua única entre os seres, abre-se então, espaço para a disputa política linguística, de maneira que ao observar o contexto social capitalista e dominador em que estamos inseridos, as culturas emergentes consolidadas acabam por impor uma hegemonia linguística às demais.

Para Calvet (CALVET, 2002, p. 145), as políticas linguísticas correspondem a "um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social". Com base neste conceito, enquanto *escolha consciente*, aquele que acessa uma língua estrangeira, dentro de uma política linguística, tem (ou pelo menos deveria ter), o direito de escolha de acordo com suas necessidades e seu interesse, o que não se evidencia nas políticas linguísticas adotadas na contemporaneidade, para formação da educação básica.

O tratamento dado às línguas estrangeiras nos documentos e legislação

LDB

Como documento inicial a ser analisado, partimos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, a qual apresenta em sua redação a obrigatoriedade da língua estrangeira, na parte diversificada, conforme Art. 26 §5º, "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série[1], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna[2], cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição". (BRASIL, 1996)

[1] O termo série foi alterado no Ensino Fundamental pela lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a qual altera a duração do E. F, bem como sua nomenclatura, a qual passa a ser nominada por "ano".
[2] Línguas estrangeiras modernas, ofertadas na formação em Letras tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

Para o Ensino Médio, a LDB, refere-se à oferta da Língua estrangeira, com a seguinte redação: Art. 36 §3º "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar. E uma segunda, em caráter optativos, dentro das disponibilidades da instituição". (BRASIL,1996)

A partir das citações, é possível verificar o caráter autônomo concedido à comunidade escolar, no que tange a escolha das línguas estrangeiras para composição do currículo da educação básica.

LEI Nº 11.161/2005

Impulsionada pelos novos laços econômicos do MERCOSUL, ocorre a publicação da Lei nº 11.161/2005, a qual eleva a língua espanhola a um novo patamar, sendo que sua oferta passa a ser facultativa nas séries finais do EF e obrigatória pelas instituições de EM, com matrícula facultativa aos alunos, conforme redação da referida Lei:

> Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8 a séries. Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (BRASIL, 2005)

Cabe ressaltar que, esta lei não obriga o aluno a estudar a língua espanhola, ela torna obrigatória a oferta da língua espanhola, ou seja, a escola precisa ofertar por força de lei. No entanto, a opção por estudá-la é feita pelo aluno (e responsáveis) no ato da matrícula. Aqui, novamente é possível identificar o caráter democrático no processo de composição do currículo da educação básica.

DCNs

O documento referindo-se às línguas estrangeiras ainda cita o seguinte:

> Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que

> deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. (BRASIL, 2013, p. 32-33)

Com base na citação, é possível perceber que sua redação reforça o posicionamento autônomo e democrático da LDB, no que se refere a composição das línguas estrangeiras no currículo, além de robustecer a escolha facultativa ao aluno, permitindo que tal escolha emane de suas necessidades e interesses.

LEI Nº 13.415/2017

Com base na legislação e documentos norteadores da educação básica acima apresentados, fica evidente a perspectiva multilíngue adotada como política linguística nacional. No entanto, esta perspectiva foi alterada, uma vez que, a Lei nº 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, revoga a Lei nº 11.161/2005, alterando o Art. 26 da Lei 9.394/96, o qual passa a assumir a seguinte redação: "§ 5º○No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa."(BRASIL, 2017)

É neste momento que se percebe uma ruptura na política linguística vigente, que passa a assumir uma nova característica, contrária à que os documentos acima apresentados denotam.

A BNCC

→Homologada de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador do currículo da educação básica nacional, desmonta por completo a política linguística multilíngue nacional praticada até então, passando a consolidar a oferta única, exclusiva e arbitrária da língua inglesa no currículo, conforme evidencia a citação, "[...] o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de **conhecimentos** e participação social". (BRASIL, 2020, p. 199)

Esta citação, do ponto de vista da autora, é uma afronta às demais línguas estrangeiras contemporâneas, visto que, não é apenas a língua inglesa que promove a ampliação dos horizontes da comunicação, do intercâmbio cultural, científico e acadêmicos, toda língua

estrangeira é em si uma alternativa para promover estas características que a BNCC atribui exclusivamente à língua inglesa.

Neste sentido, as palavras de Forattini (FORATTINI, 1997) assumem significativo valor, uma vez que, para ele, em se tratando de América, quando se quer visibilidade nas publicações, é preciso levar em consideração ao menos três línguas francas: O português, o espanhol e o Inglês. E esta perspectiva não deve, ou pelo menos não deveria, considerar apenas a visibilidade das publicações relacionadas à ciência, mas sim, de forma ampla e diversa, abrangendo a formação básica dos povos da América, tão próximos na sua territorialidade, relações econômicas e sociais.

Os documentos estaduais

A proposta curricular de santa catarina

Em Santa Catarina, destaca-se como documento norteador do currículo, a Proposta Curricular, a qual aborda as línguas estrangeiras num aspecto geral, e destaca-as:

> Tais línguas compõem muitos espaços culturais em nível nacional e algumas são importantes em intercâmbios contemporâneos, na interação presencial ou através da tecnologia e da mídia, revelando-se fundamentais em interações transnacionais de natureza sociocultural, política e econômica em tempos de globalização. (SANTA CATARINA, 2014, p. 106)

O documento apresenta uma perspectiva multilíngue, uma vez que não é arbitrário, quanto a oferta de uma única língua. Isso, pois em Santa Catarina, as línguas adicionais, como trata a proposta curricular, compreendem o ensino de inglês, espanhol, alemão italiano e francês.

→

O currículo base do território catarinense (CBTCem)

→ No atual cenário estadual, o documento que vigora em relação à normatização do currículo da educação básica é o CBTCem. O mesmo, não sofreu grandes alterações, quando comparado à Proposta Curricular, no entanto, como está em consonância com a BNCC, apresenta como língua estrangeira oficial a língua inglesa. E como fica o tratamento das demais línguas estrangeiras ofertadas na rede estadual?

→ Para dar conta das necessidades estaduais, o CBTCem contempla uma segunda língua estrangeira em seu currículo, seguindo o padrão da política linguística catarinense anterior à implementação de BNCC, ou seja, a segunda língua é escolhida, de acordo com a disponibilidade de profissionais, com a demanda da comunidade e opção dos alunos/responsáveis no ato da matrícula.

Assim, o estado atende a exigência da BNCC, sendo o inglês a língua estrangeira oficial a compor o currículo base, no entanto, mantém-se a oferta de uma segunda língua adicional, nos moldes democráticos vigentes em período anterior à implementação da BNCC.

Neste sentido, é possível perceber que a postura adotada pelo estado de Santa Catarina, contraria o padrão exclusivista da língua inglesa adotado na BNCC e promove um tratamento plurilíngue, dentro das possibilidades legais.

O espanhol na educação básica: cenário catarinense

A língua espanhola no cenário catarinense se consolidou a partir da pactuação do MERCOSUL, sendo uma das línguas estrangeiras a compor o currículo da rede estadual da educação básica, juntamente com o inglês, francês, italiano e alemão.

As alterações derivadas da implementação do Novo Ensino Médio desencadearam, nas esferas estaduais, a elaboração de um novo currículo, organizado a partir da BNCC e adequado às peculiaridades de cada região. No entanto, com a exclusão das demais línguas estrangeiras e oferta exclusiva da língua inglesa na educação básica, como serão tratados os profissionais de carreira da língua espanhola?

No estado de Santa Catarina, elaborou-se, por meio da integração de diversos segmentos, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTCem) e foi justamente este documento que assegurou a oferta de uma segunda língua estrangeira no currículo do ensino médio, além do inglês, obrigatório conforme BNCC e, desta forma, garantiu a continuidade do trabalho dos professores de carreira de língua espanhola da rede estadual.

Essa mesma postura não se efetivou nas séries finais do ensino fundamental, cujas turmas de língua espanhola estão em fase de exclusão, sendo ofertada apenas a terminalidade do ciclo em andamento. Sem a abertura de novas turmas, consequentemente, tem-se o fim da oferta da língua espanhola neste ciclo.

Por ser um estado relativamente grande, em se tratando de espaço geográfico, a rede estadual conta com uma organização estrutural e de pessoal, para atender todas as regiões do

estado, as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Assim, estão dispostas pelo estado 36 CREs, sob regulação da Secretaria Estadual de Educação (SED), que abrangem os 295 municípios de Santa Catarina.

Ao observarmos os dados do Censo escolar estadual, a fim de mapear a oferta da língua espanhola no cenário catarinense, é possível identificar que: em 2007 a língua espanhola era ofertada em 97 municípios do estado, ministrada por 411 professores, para 41.150 alunos da educação básica da rede estadual. O último censo disponível para consulta, de 2021, aponta as seguintes informações: a língua espanhola ofertada em 141 municípios, ministrada por 660 professores, para 40.470 alunos.

A partir da visualização das informações, é possível perceber que mesmo num cenário desfavorável à língua espanhola, houve um aumento de municípios que a ofertam, bem como de profissionais que a ministram. Isso se deve, do ponto de vista da pesquisadora, pois concomitantemente ao Novo Ensino Médio (NEM), ainda permanecem as turmas com terminalidade do ensino fundamental e do antigo modelo de ensino médio, de modo que não há números definitivos, que permitam conclusões assertivas. Isso implica dizer que é necessário manter a observação a fim de estabelecer elementos fundantes, que permitam verificar os impactos das reformas educacionais na carreira docente.

Conclusão

Com base na análise de documentos delimitados neste escrito, é possível afirmar que as alterações das políticas linguísticas praticadas na educação básica, em âmbito nacional, desconstroem a característica autônoma, democrática e multilíngue consolidada pela legislação analisada, passando a legislar arbitrariamente e impondo a oferta única e exclusiva da língua inglesa no currículo base.

Em consonância com a proposição do evento, percebe-se uma controvérsia ao observar a perspectiva estadual, quando comparada a postura nacional, visto que, no estado de Santa Catarina, se mantém viva a esperança pela construção de um espaço de formação multilíngue, democrática e autônoma na educação básica. Espera-se que por meio da pesquisa empírica (que a autora está realizando), levantar dados e informações relevantes, que possam contribuir para fundamentar esta discussão amparada nos autores de base, e por meio da correlação desta tríade, produzir a cientificidade e relevância necessária a validação da pesquisa.

Ainda, embora estejamos vivenciando um cenário positivo para a continuidade da oferta da língua espanhola na educação básica, fomenta-se esta discussão, a fim de dialogar e debater acerca das perspectivas adotadas nacionalmente em se tratando das políticas linguísticas, de modo a demonstrar a necessidade das políticas nacionais atenderem às reais necessidades regionais, dada a histórica diversidade social, geográfica e cultural existente na grande nação brasileira.

Dito isto, salienta-se a importância e necessidade de fomentar este debate junto ao meio acadêmico e às instâncias de discussão coletiva, de modo a suscitar a urgência dos diálogos e reflexões acerca da retomada das políticas multilíngues para educação básica, que de fato contribuam para formação plural dos alunos e para manutenção dos profissionais de carreira.

EL DESMANTELAMIENTO DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NACIONALES: ¿CÓMO SE QUEDAN LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA NUEVA SECUNDÁRIA?

Resumen
Durante muchos años, el español estuvo en papel destacado en los planes de estudio de la educación básica nacional. Ese escenario se consolidó con la Ley nº 11.161/2005, que hizo obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera en los currículos de las escuelas públicas y privadas del país. Sin embargo, la derogación de esta ley deconstruye el escenario multilingüe y deja espacio para una nueva política lingüística nacional. El objetivo de este trabajo es presentar, discutir y reflexionar sobre esta disciplina a lo largo de los años en el contexto de la educación básica, especialmente en la secundaria, a nivel nacional, así como la realidad que se presenta en las escuelas de la red estatal de Santa Catarina. Con un enfoque cualitativo, este trabajo se apoya en la metodología documental bibliográfica. Para eso, como material de discusión, se utilizan los documentos rectores de la educación, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), las Directrices Base Nacionales (DCNs), la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y legislación específica. sobre la provisión de la segunda lengua, tanto nacional como estatal. Aún, hecha la contextualización, se presenta el panorama estatal respecto a la situación del idioma español en la red. Se destaca, con base en el análisis inicial de documentos, un desmantelamiento en la organización de políticas plurilingües en la educación básica nacional a favor de la adopción de una postura arbitraria y hegemónica que institucionaliza la adopción de una sola lengua extranjera en detrimento de las demás.

Palabras Clave: Políticas Educacionales. Educación Básica. Currículo. Español.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL**. Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, 2005

BRASIL**. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Revoga a Lei do espanhol. Brasília, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**. Uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A Linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FORATTINI, Oswaldo Paulo, A língua franca da ciência. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, Vol. 31, n.1, p. 3-8, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000100002 Acesso em: 18 de abril de 2021.

MULLER, Pierre.; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Trad. Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2004 (coleção Desenvolvimento Social)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação integral na educação básica. Florianópolis: COGEN, 2014.

POLÍTICA PÚBLICA DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS METODOLOGIAS ATIVAS POTENCIAIS PARA DESENVOLVER A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Sandra Rosa de Pinho Arimateia[1]

Resumo
Este estudo aborda a questão das políticas públicas da BNCC para a educação inclusiva e as metodologias ativas potenciais para desenvolver a educação integral. Se dedica a uma investigação do Estado do Conhecimento acerca da temática no banco de dados de teses e dissertações da CAPES e de periódicos. O objetivo é realizar um levantamento das produções científicas que denotem o que se tem de conhecimento produzido neste campo de estudo na academia e nas discussões em veiculação nos periódicos de elevado estrato. Realizou-se pesquisa no banco de dados da CAPES, a partir de três combinações de descritores: (1) "BNCC" AND "Educação Inclusiva", (2) "BNCC" AND "políticas públicas", (3) "metodologias ativas" AND "educação integral". Com a utilização de critérios e inclusão / exclusão, as buscas somaram 180 trabalhos. Após a análise dos títulos desses trabalhos, foram selecionados treze com identificação aproximada da temática, para uma imersão teórica mais acurada. Verifica-se que os trabalhos selecionados, após análise de seus resumos, representaram um contributo essencial para o desenvolvimento desse estudo e indicam a existência de significativo debate acerca do tema, com condições de ancorar discussões mais amplas e profundas de estudos teóricos com maior envergadura, como dissertações e teses.

Palavras-chaves: BNCC. Políticas Públicas. Educação Inclusiva**.**

Introdução

Este estudo aborda a questão da pesquisa no banco de dados de teses e dissertações da CAPES sobre o Estado da Arte acerca das compreensões de Educação Inclusiva na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nosso objetivo é realizar um levantamento das produções científicas para verificar como o conhecimento está acontecendo dentro do debate da temática que favorece a compreensão dos processos educativos específicos para a Educação Inclusiva. Partimos da seguinte pergunta: O que trazem as publicações sobre a educação inclusiva na BNCC, considerando as metodologias ativas?

A orientação da BNCC se refere a todos os alunos e destaca a formação humana integral no processo de inclusão. Daí a importância em estudar a política pública expressa nesse documento para a educação inclusiva e as potencialidades das metodologias ativas para

[1] Professora na rede pública de ensino municipal e estadual de Ouro branco do Sul, Distrito de Itiquira-MT. Habilitada Matemática e Pedagogia. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - Área de Concentração: Educação Especial e pós-graduada em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. Mestranda em Educação PPGEDU-URI. E-mail: sandrarosadepinho@yahoo.com.br

a qualificação e desenvolvimento da educação integral nessa modalidade de ensino. É também importante compreender o sentido das aprendizagens e como elas são construídas no universo das pesquisas científicas em nível de Mestrado e Doutorado, principalmente.

Para construirmos o Estado de Arte referente ao tema em questão, realizamos uma pesquisa documental, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Severino (2013) explica que os documentos que compõem uma investigação devem ser temáticos, específicos, relevantes para o tema, em particular.

Dividimos o texto desse estudo em três partes. A primeira refere-se à introdução, na qual apresentamos o tema, o objetivo, a questão principal e a justificativa que nos levou a desenvolvê-lo. Na segunda parte apresentamos as publicações científicas que formam o Estado de Arte de nosso estudo, descrevendo o banco de dados onde realizamos as buscas, as palavras-chaves utilizadas para esse fim, os critérios de refinamento de buscas, bem como um breve resumo das publicações selecionadas. Na terceira parte apresentamos a conclusão, na qual destacamos as principais obras que os autores utilizaram em suas pesquisas. Ao final, relacionamos as referências utilizadas. Ao final da segunda parte estão as referências dos autores das publicações selecionadas para compor o Estado de Arte.

O estado de arte para a BNCC enquanto política pública para a educação inclusiva e as metodologias

Conforme explicam Bacich e Moran (2018), dentre as aprendizagens, encontra-se a aprendizagem personalizada que pode contribuir de modo especial, particular e significativo para cada estudante. Desse modo, caracterizam a personalização da aprendizagem tanto do ponto de vista do educador quanto da escola, como

> o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas. (BACICH; MORAN, 2018, p. 05).

É também papel da Educação Inclusiva, promover a aprendizagem personalizada, como descrito na BNCC, “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9), e, deste modo,

> [...] tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 9).

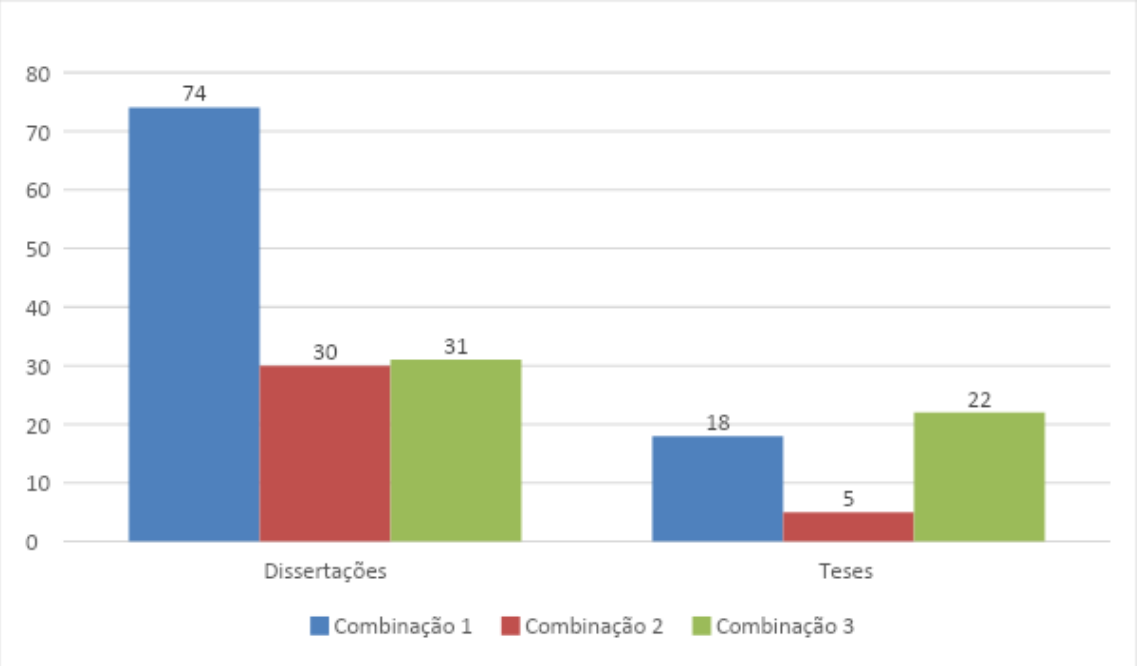
As pesquisas que buscam conhecer e apresentar o estado de arte que demonstra a realidade da temática escolhida e expõem a sua abrangência, são movimentos que proporcionam a leitura reflexiva diante dos estudos científicos de determinado assunto e deslocam nosso pensar, dos pesquisadores, a questionar tanto o novo quanto aquele conhecimento e práticas em aplicação.

A base desta pesquisa é tomarmos ciência sobre a temática levantada e, desta forma, possibilitar o desenvolvimento de uma opinião abrangente, mais ampla, dinâmica, profissional e com propriedades para desenvolver um texto consciente do grande debate nacional que envolve a BNCC, a modalidade de educação inclusiva e a concepção de educação integral. Considerando o exposto, o estado da arte estende possibilidades e vertentes a percorrer dentro da pesquisa. Para nós é importante analisar os estudos e campos da temática, pois este procedimento contribuirá para a quebra de pré-conceitos e estende caminhos para acrescentar ao saber.

A par dessas considerações, entendemos a relevância do estado do conhecimento e, nesse sentido pesquisamos os seguintes temas: (1) “BNCC” AND “Educação Inclusiva”, (2) “BNCC” AND “políticas públicas”, (3) “metodologias ativas” AND “educação integral”. Para cada combinação de descritores, baseamos nossa pesquisa nas atividades publicadas no banco de dados da CAPES, considerando como critérios de inclusão: o período entre os anos de 2017 a 2022, área do conhecimento (Educação), área de concentração (Educação) e nome do programa (Educação).

Após os refinamentos descritos acima, realizamos a leitura dos títulos de todos os trabalhos correspondentes às combinações, que juntas somam um total de 180 publicações. No gráfico abaixo, o total encontrado de cada combinação.

Gráfico 1. Total de publicações por Combinação



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022)

O Gráfico 1 mostra que, o maior número de Dissertações de Mestrado refere-se à Combinação 1 (“BNCC” AND “Educação Inclusiva”) com 74 trabalhos, seguida da Combinação 3 (“metodologias ativas” AND “educação integral”) com 31 trabalhos, e da Combinação 2 (“BNCC” AND “políticas públicas”) com 30 trabalhos. Em relação ao número de Teses de Doutorado, a Combinação 3 teve o maior número de publicações (22), seguida da Combinação 1 (18) e da Combinação 2 (05).

Analisamos os títulos dos 180 trabalhos para posteriormente verificarmos os resumos daqueles que representariam um contributo essencial para o desenvolvimento do nosso estudo. Após analisarmos os resumos e tendo como critério a relevância dos temas selecionados e a aproximação com o escopo definido nesse estudo, selecionamos 13 trabalhos, conforme apresentamos abaixo.

1. *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de Educação Integral*, de Maira De Souza Flor, categoria dissertação, plataforma Sucupira capes, Universidade Do Sul De Santa Catarina, 2021.
2. *O Novo Ensino Médio: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo*, de Filipe Veziane Lembi De Carvalho, categoria dissertação, Universidade Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, 2021.
3. *Processos De Implementação Da BNCC Na Educação Infantil: O Trabalho Didático Pedagógico Sob O Olhar Da Linguagem Corporal*, autor Andrei Minuzzi Folgiarini, categoria dissertação, Universidade Federal De Santa Maria, 2021.
4. *As Competências Socioemocionais Na Política Curricular Da Bncc: Desdobramentos Na Formação De Professores*, Autor Graciela Coelho Da Silva, categoria, dissertação,

Universidade Federal De Santa Maria, 2021.

5. *Práticas Educacionais Abertas: Perspectivas E Práticas Docentes Na Educação Básica*. Autor Janaina De Almeida Sousa, categoria dissertação, Universidade De Brasília, 2022.
6. *Base Nacional Comum Curricular e Ensino de Ciências: uma análise à luz da inclusão*, autor Louize Roberta Mafra De Sousa, categoria dissertação, Universidade Federal Do Pará, 2021.
7. *Na arena das reformas educacionais: as experiências legislativas de produção da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola*, autora Rosana Maria De Souza Alves, categoria tese, Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2022.
8. *A Educação Especial Na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões Sobre O Currículo E O Lugar Que Diferentes Sujeitos Ocupam No Documento*, autora Vanessa Cristina Goncalves, categoria dissertação, Universidade Federal De São João Del-Rei, 2021.
9. *A inclusão do aluno com deficiência à luz da constituição brasileira (1988) e da lei de diretrizes e bases da educação (1996)*, autor André Luiz Machado De Azevedo**,** categoria dissertação, Centro Universitário Moura Lacerda, 2021.
10. *BNCC como política pública em educação: competências e habilidades socioemocionais na formação integral dos discentes da educação básica e os desenvolvimentos humano e social*, autor Jeniffer Vitorino Da Silva Alves, categoria dissertação, Centro Universitário Municipal De Franca, 2021.
11. *As mudanças educacionais e a formação integral do ser humano: o sujeito ético*, autor Luís Roberto Ramos De Sá Filho**,** categoria tese, Universidade São Francisco, 2021.
12. *Metodologias ativas no ensino médio integrado: uma proposta para a educação integral*, autor Heidy Nunes De Ávila, categoria dissertação, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Minas Gerais, 2020.
13. *Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica*, autor Monica Cristina Da Silva Andrade, categoria dissertação, Universidade Do Grande Rio, 2020.

De forma resumida, apresentamos na sequência, as principais características dos trabalhos selecionados nas buscas de Teses e Dissertações da CAPES para compor a construção do Estado de Arte.

A Dissertação de Flor (2021) tem como objetivo expor as concepções da educação integral dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caracteriza distintos conceitos de educação inclusiva no decorrer do tempo. Também identifica as exposições da educação integral na BNCC, problemática do contexto político-econômico da BNCC, sendo uma pesquisa documental, focada na discussão conceitual e teórica utilizando como base de estudo a BNCC.

O objetivo da dissertação de Carvalho (2021) é compreender as mudanças curriculares no ensino médio, a relação dessa alteração com o contexto global e como atuam na prática

educativa. O estudo se baseou na alteração aprovada em 2017 e a sua relação com as políticas educacionais.

Folgiarini (2021) desenvolveu uma dissertação sobre as possibilidades dos elementos curriculares de linguagem corporal para a educação infantil, na qual expõe dados teóricos e técnicos da rotina regular da educação infantil. A problemática desta dissertação se refere a forma que as proposições expostas na BNCC provocam na organização do conhecimento pertencente à linguagem corporal em uma EMEI localizada no município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

A dissertação de Silva (2021) aborda como tema as políticas curriculares, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, as competências socioemocionais e a formação dos professores. O objetivo desta pesquisa é investigar a formação dos professores da rede pública no município de Santa Maria, e sua relação com as competências socioemocionais expostas na BNCC. O desenvolvimento traz os aspectos que estabelecem as competências socioemocionais, debatendo sua importância como política curricular. E debate o aumento do conhecimento sobre as competências e emoções no âmbito das relações sociais.

A Tese de Soares (2020), cujo objetivo foi o estudo sobre o Programa Mais Educação (PME), uma política pública de educação, estudou a experiência na rede pública de ensino da cidade de Santana de Parnaíba, localizada no estado de São Paulo, tendo como local de pesquisa as escolas de ensino fundamental e o período de pesquisa entre 2013 a 2019. Foram realizadas pesquisas preliminares na legislação e documentos oficiais, e pesquisa de campo com aplicação de entrevistas aos gestores, coordenadores, oficineiros, alunos e responsáveis que participam do PME. Realiza estudos sobre a educação integral e análises sobre a efetividade destes temas em conjunto.

Em sua dissertação, Sousa (2022) discorre sobre a integração de novas mídias educacionais e como elas acarretam a necessidade de transformar e adaptar as práticas e modos de produção e exposição do conhecimento no desenvolvimento da aprendizagem. Trabalha com a afirmação de que as práticas educacionais abertas se tornam contribuição emergencial. A problemática gira em torno das concepções e apropriações diante das Práticas Educacionais Abertas (PEA) na educação básica à luz da perspectiva de participantes do curso Líder Educação Aberta. Baseado em referências teóricas, o estudo expõe o debate sobre os conceitos do PEA.

A Base Nacional Comum Curricular e Ensino de Ciências à luz da inclusão é tema da dissertação de Sousa (2021). Este trabalho refere-se ao estudo sobre a trajetória do currículo

de ciências e o desenvolvimento da inclusão neste ensino. Aborda os métodos, práticas e avaliações que podem atender todos os alunos, principalmente aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e superdotados, que são parte do público alvo da educação inclusiva. Discorre sobre a evolução da BNCC e suas edições anteriores à pesquisa; analisa as orientações expostas na BNCC nas três versões, para construir o currículo de Ciências e acompanhar os estudos com enfoque social e político sobre a educação inclusiva.

A dissertação de Alves (2022) analisou as reformas educacionais sob as experiências legislativas de produção da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola. Estudou projetos e as relações do poder saber, a história da transformação curricular, tendo como base a reforma e a produção da Base Nacional Comum Curricular, observando-se o enredo de crises, as reformas e as mudanças acontecidas.

Gonçalves (2021) dissertou sobre a Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular, analisando o currículo e o lugar que diferentes sujeitos ocupam nesse documento. Estudou as principais mudanças no cotidiano da sala de aula, baseado na BNCC, com o objetivo de compreender as orientações e contribuições dispostas no referido documento, de modo particular para o professor em relação à educação integral.

A dissertação de Azevedo (2021) abordou a inclusão do aluno com deficiência à luz da Constituição Brasileira (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996). O principal objetivo do autor parece ter sido o de compreender o teor desta lei, no que concerne aos movimentos e lutas políticas para garantir o direito à educação inclusiva de qualidade e o direito de frequentar o ambiente educacional regular.

Alves (2021) investigou em sua Dissertação, a BNCC como política pública em educação, discorrendo sobre as competências e habilidades socioemocionais na formação integral dos discentes da educação básica e os desenvolvimentos humano e social. Retrata os elementos teóricos-metodológicos de investigação tendo como base a BNCC, resultando na observação desta para o desempenho humano e social, principalmente socioemocional que pode provocar efeitos positivos no sistema educacional.

A Tese de Sá Filho (2021) analisou as mudanças educacionais e a formação integral do ser humano como sujeito ético. O estudo relata que a BNCC estabelece um conjunto natural e progressista de aprendizagens necessárias, as quais todos os estudantes precisam desenvolver no decorrer da educação básica. Expõe quais resultados educacionais validam a introdução das competências socioemocionais dispostas na BNCC.

Em sua dissertação, De Ávila (2020) investigou as metodologias ativas no Ensino Médio Integrado como proposta para a educação integral. Analisou as metodologias utilizadas no Ensino Médio Integrado diante da educação profissional e tecnológica na visão inclusiva, relatando a crescente influência tecnológica no campo educacional. Foi realizado um estudo de dados para identificar as opiniões, conhecimentos e as práticas acerca das metodologias ativas e da educação integral.

Andrade (2020) dissertou sobre as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, apresentando um guia dessas metodologias para professores dessa modalidade da Educação, as quais contém dez metodologias ativas mais aplicadas, segundo pesquisa, no período da construção do estudo educacional. O principal objetivo deste trabalho foi incentivar os professores a aplicar estes métodos expostos nas suas atividades em sala de aula.

Conclusão

Dentro da busca, após a análise das referências utilizadas nos trabalhos selecionados, vimos que se destacam as seguintes obras: Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil; Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva, uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular.

Os trabalhos selecionados para compor o Estado de Arte ampliaram nosso conhecimento sobre a política pública da BNCC para a educação inclusiva, o que muito nos auxiliará na discussão quando tratarmos dessas políticas juntos às metodologias ativas potenciais para desenvolver a educação integral. É notório o quão importante é a contribuição de cada pesquisa, para que possamos melhor compreender e aprofundar nossa pesquisa a partir do que já se tem discutido.

O método da busca, leitura e seleção de publicações sobre o tema nos possibilitará a produção de um saber mais aprofundado, com um olhar ainda mais amplo, mais crítico e analítico, com vistas à construir um conhecimento renovado, acrescido do que temos de mais atual sobre as metodologias ativas no desenvolvimento da educação integral, segundo a BNCC, considerando todas as posições dos autores selecionados para compor o Estado de Arte de nossa pesquisa.

BNCC PUBLIC POLICY FOR INCLUSIVE EDUCATION AND POTENTIAL ACTIVE METHODOLOGIES FOR DEVELOPING INTEGRAL EDUCATION

Abstract
This study addresses the issue of BNCC's public policies for inclusive education and potential active methodologies to develop comprehensive education. It is dedicated to an investigation of the State of Knowledge on the subject in the database of theses and dissertations of CAPES and periodicals. The objective is to carry out a survey of the scientific productions that denote the knowledge produced in this field of study in the academy and in the discussions published in high-ranking periodicals. A search was carried out in the CAPES database, using three combinations of descriptors: (1) "BNCC" AND "Inclusive Education", (2) "BNCC" AND "public policies", (3) "active methodologies" AND "integral education". Using criteria and inclusion/exclusion, the searches totaled 180 works. After analyzing the titles of these works, thirteen were selected with approximate identification of the theme, for a more accurate theoretical immersion. It appears that the selected works, after analyzing their abstracts, represented an essential contribution to the development of this study and indicate the existence of a significant debate on the subject, with conditions to anchor broader and deeper discussions of theoretical studies with greater scope, such as dissertations and theses.

Keywords: BNCC. Public Policies. Inclusive Education.

Referências

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.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UMA ANÁLISE DA VIABILIDADE DO PROTAGONISMO NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS: O OLHAR DA BIOLOGIA

Sirleide Tavares de Melo[1]

Resumo
O objetivo deste estudo consiste em analisar a viabilidade do protagonismo e do aprendizado entre os/as alunos/as, por meio das metodologias ativas na disciplina de Biologia no Ensino Médio. Protagonista é aluno/a que assume uma posição de liderança no desenvolvimento das diferentes aprendizagens e atividades intelectuais, científicas, individuais e coletivas. As ações realizadas em sala de aula para mediar o aprendizado devem ser planejadas com uma visão ampla acerca do pretendido com a aprendizagem. Compreender os processos de ensino e aprendizagem dos conceitos biológicos em sala de aula é essencial durante a mediação pedagógica com o uso de diferentes estratégias. Esta pesquisa realiza-se sob uma abordagem dialético-hermenêutica, por meio de estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo. O resultado do estudo aponta que o papel do/a aluno/a como protagonista do seu aprendizado deve ser considerado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e para possibilitar a formação de cidadãos e cidadãs autônomos/as, com humana racionalidade, afetividade e cientificidade solidária.

Palavras-chave: Protagonismo. Estratégias Pedagógicas. Metodologia Ativa. Biologia.

Introdução

Neste estudo, não será realizado uma análise conceitual aprofundada a respeito de todas as estratégias pedagógicas que compreendem as MAs disponíveis ou o aprofundamento metodológico em cada abordagem, mas apresentar uma breve exposição e definição de possibilidades que podem ser protagonizadas pelos alunos/as a partir de diferentes estratégias na disciplina de Biologia. O ensino por pesquisa caracteriza-se pela aplicação de atividades de investigação que incluem resolução de problemas, formulação de hipóteses, planejamento de estudos, busca de informações, análise e interpretação de dados e posteriormente a comunicação dos resultados alcançados ao grupo (CARNEIRO, 2019).

O objetivo consiste em analisar a viabilidade do protagonismo e do aprendizado por meio das metodologias ativas na disciplina de Biologia no Ensino Médio. Os objetivos específicos incluem: apontar a importância de compreender o protagonismo juvenil no âmbito educacional e, ainda, discorrer sobre as contribuições das Metodologias Ativas e suas estratégias no ensino de Biologia**.**

[1] Professora da rede Estadual de educação Estado de Mato Grosso. Especialização em Biologia Geral (UFMT). E-mail: sirleidetavares@hotmail.com.

O ensino, por meio das metodologias ativas, está associado a estratégias metodológicas, que permitem considerar as necessidades e os ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as. Supõe-se, portanto, uma mudança no ensino, pois se coloca, fundamentalmente, o/a aluno/a como figura central do processo educativo. Isso implica em um maior comprometimento do professor/a com a aprendizagem de seus alunos/as, enfatizando o ensino por competências, a centralidade do corpo discente e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem com um papel orientador para o professor/a, que valoriza mais a autoaprendizagem do aluno/a do que a sua própria presença nas aulas, favorecendo assim uma maior e melhor inter-relação da aprendizagem reflexiva, sobretudo em disciplinas eminentemente práticas como a Biologia.

Uma estratégia importante utilizada nas MAs é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), produzida a partir da resolução de problemas, porém, com abordagens distintas. Na ABP as disciplinas são integradas e há uma reorganização do currículo. As etapas incluem identificação do problema, formulação de hipóteses, pesquisa e aplicação do conhecimento para resolver problemas (SILVA, 2020). Em relação ao estudo de caso, este se caracteriza pela resolução de problemas que envolvem a realidade, apresentados por meio de pesquisas de casos em pequenas narrativas que compreendem diálogos e, dessa forma, despertam o interesse e a curiosidade dos/as alunos/as, levando-os a uma decisão sobre como resolver o problema (CORREIA, 2019).

A respeito da sala de aula invertida como metodologia ativa, destaca-se que esta permite que os/as alunos/as trabalharem com o conteúdo estudado anteriormente e, ainda, acompanhem as explicações dos conteúdos pelos professores/as. Outro ponto a ser apresentado é a possibilidade de interação entre colegas, que inclui a resolução de problemas, pesquisa, desafios e desenvolvimento de projetos. O/A professor/a disponibiliza atividades online, tira dúvidas e planeja as próximas aulas com base nas dificuldades apresentadas, utilizando ferramentas digitais (PEDROSA, 2017).

Com base nos elementos apresentados acima, e considerando a diversidade das MAs, algumas questões são levantadas: Qual a importância de uso de MAs pelos professores/as de Biologia? Os/As professores/as que optam por essa metodologia estão seguros e/ou prontos para trabalhar? Por fim, surge o problema da pesquisa: Como os/as alunos/as podem tornar-se protagonistas do aprendizado por meio das metodologias ativas na disciplina de Biologia no Ensino Médio?

Desenvolvimento

O que é o Protagonismo?

Quando se consulta o léxico da língua portuguesa, constata-se, em relação ao significado, que protagonismo é a qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, evento, desempenhando um papel preponderante, inclusive de liderança, entre os demais.

> [...] O protagonismo juvenil pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania, levando-se em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história, pré-requisito para o desempenho autônomo na sociedade (SILVA ASINELLI-LUZ, 2020, p. 3).

Silva e Asinelli-Luz (2020) destacam-se que essa relação dinâmica fortalece o jovem na conquista dos espaços de cidadania. Essa participação na busca por formação, por conhecimento e, acima de tudo, pela responsabilidade dos seus atos, de suas escolhas, traz sustentabilidade para enfrentar situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

Para o professor Costa (2010, p. 65) “o protagonismo não pode ser visto em uma única direção ou contexto”, pois o/a aluno/a não só participa das aulas. Além de poder fazer um juízo de valor é preciso estudá-lo, não apenas por suas manifestações em determinado momento, mas em diferentes momentos, horários e atividades (estudo, trabalho, lazer e seus relacionamentos, entre outros). No caso em questão, é o/a aluno/a que deve assumir uma posição de liderança no desenvolvimento das diferentes aprendizagens e atividades escolares.

Na explicação do psicólogo Pizzol (2005), inclui-se algumas ideias sobre o protagonismo, considerando o/a aluno/a como o centro do processo, para o qual devem ser consideradas as suas experiências, necessidades, pontos de vista, interesses e motivações na construção do conhecimento, para que possam tomar decisões, fazer parte da solução dos problemas e que essa participação seja autentica e efetiva.

Segundo os pesquisadores Tasca *et al*. (2020, p. 4), quando o jovem é protagonista da sua própria aprendizagem, “o educador deve sair de cena para permitir que o jovem seja o ator principal no seu processo de desenvolvimento”. Para isso, o jovem é levado a uma profunda reflexão sobre suas potencialidades, seus limites, seus talentos, suas habilidades e

sobre quem ele é, de fato. Afinal, não pode começar uma viagem sem se conhecer e planejar sua rota.

Para a pedagoga Siqueira (2020, p. 112) em qualquer "sentido deve haver a participação real dos jovens", pois a relação entre juventude e educação pode ser estabelecida a partir de diferentes dimensões:

> [...] Em primeiro lugar, algumas reflexões sociológicas mostram que a própria ideia de juventude que conhecemos hoje, associada principalmente a uma espécie de moratória social, só pode ser concebida desta forma graças a uma educação que gere as condições para que progressivamente a maioria da população em idade jovem pode viver a experiência desse estado de menor responsabilidade social e preparação para a vida adulta (SIQUEIRA, 2020, p. 112).

Reiterando a fala Siqueira (2020), o pesquisador Pedrosa (2017) nesse mesmo pensamento, explica que nos últimos anos tornou-se uma prioridade, no âmbito educacional, que os/as professores/as trabalharem o protagonismo dos seus alunos/as visando alcançar mudanças, principalmente em relação ao Ensino Médio, em que foi discutido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesses últimos anos. Essas transformações trazidas pela BNCC, segundo os pensadores Beltrão e Taffarel (2020), permitem aos alunos/as terem um papel ativo em seu aprendizado. Os espaços privilegiados de aprendizagem são também ambiente propício para a socialização e inserção dos jovens nos debates sobre questões gerais que implicam a sua existência em várias dimensões.

A implementação do Novo Ensino Médio, conforme Silva (2020), permite ao aluno/a ser o/a protagonista do seu próprio aprendizado, porém, é preciso lembrar que toda ação educativa deve ser intencional e, portanto, planejada, executada, avaliada e, se necessário, ajustada. Destaca-se ainda um elemento que deve ser levado em conta para alcançar o protagonismo: a autoavaliação, que integra conceitualmente "a representação que o jovem tem de si mesmo/a, de suas habilidades e qualidades" (BELTRÃO E TAFFAREL, 2020, p. 56).

Como afirma o estudioso Padrão (2021, p. 79), "Um elemento essencial no protagonismo é a participação", o que significa aparecer, tomar decisões, ser informado de algo, considerando o aluno como o centro do processo, para o qual suas experiências devem ser consideradas, suas necessidades, seus pontos de vista, seus interesses e suas motivações na construção do conhecimento, para que haja possibilidades de protagonismo. Siqueira (2020), nesse mesmo ponto de vista, discorre que

> [...] O protagonismo deve caminhar em consonância com a forma como essa participação vai sendo nomeada por documentos oficiais de órgãos governamentais – como a Base Nacional Comum Curricular e o Estatuto da Juventude, por exemplo – e organismos internacionais como a Unesco, por exemplo (SIQUEIRA, 2020, p. 11).

Por outro lado, Pedrosa (2017), observa que a formação do protagonismo constitui um processo gradual de aproximação do indivíduo a formas mais autônomas e independentes de atuação, mediada pelo nível alcançado pelos processos de desenvolvimento, externos e internos, em sua relação com as unidades de desenvolvimento do contexto em que o indivíduo se desenvolve. Pedrosa (2017) explica sobre o desenvolvimento interno, que, segundo ele, está ligado às decisões que os jovens tomam ao expressar motivos, necessidades, interesses e problemas individualmente ao processo de ensino. Sobre o desenvolvimento externo, compreende a participação social e cidadã, que é importante junto ao grupo da sua escola se envolver na transformação substantiva e prática, mas é preciso gerar condições, uma cultura de participação.

Em suma, o protagonismo dos/das alunos/as é uma qualidade da personalidade que integra o saber fazer, o saber ser, o saber conviver e o saber aprender com vistas a transformar o mundo em que vivem. Do mesmo modo, isso se intensifica no processo de ensino-aprendizagem, em que o protagonismo do aluno/a permite a apropriação do conhecimento em sentido geral e desenvolvimento de competências e valores, devendo esta apropriação prepará-lo para novas aprendizagens de forma autônoma.

Contribuições das Metodologias Ativas e suas estratégias para o ensino de Biologia

As metodologias ativas favorecem a criação de ambientes de aprendizagem nos quais os alunos/as tenham um papel de destaque durante as aulas e atuem de forma mais autônoma na busca de informações (PORTO, 2019). Sobre a posição do aluno/a como protagonista na construção do conhecimento, Silva (2015) argumenta que:

> [...] A responsabilidade de aprender agora recai sobre o aluno, que precisa adotar uma postura mais participativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para desenvolver seus conhecimentos. O professor torna-se um mediador, um consultor para o aluno. E a sala de aula passa a ser o local onde o aluno tem a presença do professor e de seus colegas para auxiliá-lo na resolução de suas tarefas, na troca de ideias e no significado das informações (SILVA, 2015, p. 42).

Com a mudança de paradigma, o/a aluno/a passa a ser o centro do processo de aprendizagem. É preciso estimular sua autonomia para que perceba que suas ideias e conhecimentos prévios são válidos. Para Piffero e Soares (2020),

> [...] O conteúdo de um curso de Biologia não deve ser apenas aplicar a memória, mas sim, o professor deve articular diversas estratégias para a construção e aplicação do conhecimento teórico, referente aos diversos e complexos processos que a vida acarreta, ao mesmo tempo em que promove atitudes e valores que contribuem para melhorar, usar e conservar os recursos naturais, bem como todas as implicações que ocorrem em torno da vida e sua completa interação e compreensão (PIFFERO e SOARES, 2020, p. 32).

O/A educador/A segundo os/as autores/as, deve buscar sempre em seu trabalho estimular a imaginação e a criatividade dos/as alunos/as dentro e fora da sala de aula. Esses autores/as apontam que as estratégias de ensino devem ser ferramentas que permitam realizar múltiplas funções na atividade pedagógica, como fazer diagnósticos prévios, acompanhar conscientemente o processo de aprendizagem, melhorar o nível de atenção e compreensão, gerar boas expectativas, fomentar a criatividade e estimular as habilidades de pensamento.

Segundo Silva (2020, p. 13) as "estratégias devem ser apropriadas de acordo com a realidade dos alunos/as". Para a autora, as estratégias de ensino e aprendizagem, antes de serem consideradas antagônicas, devem ser consideradas complementares do processo de ensino e aprendizagem, a fim de tornar o aprendiz mais autônomo e reflexivo. A Biologia necessita que o/a/a professor/a disponha de vários recursos didáticos para que os seus alunos/as compreendam de uma forma mais dinâmica, consigam ser proativos na sua aprendizagem e valorizem as variadas formas como o/a professor/a apresenta o conteúdo.

Por esta razão, Carneiro (2019) explica que o/a professor/a de Biologia deve fazer uso de várias fontes de informação, promover durante a ação cotidiana a estratégia metodológica que é alcançada através de técnicas didáticas, fóruns, trabalho em grupo, etc., e aproveitar a oportunidade para canalizar o máximo possível do potencial que os/as alunos/as têm. Parece ser um caminho para provocar os interesses pelas ciências biológicas. Além das estratégias metodológicas, entram em cena os materiais didáticos utilizados em diversas atividades.

Para Nascimento e Coutinho (2016, p. 137), "os professores ao trabalharem com as metodologias ativas devem integrar tecnologias com a teoria e prática à realidade do aluno". Uma vez que as tecnologias são ferramentas que ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Porém, a incorporação e a mediação no uso das tecnologias depende do aprofundamento da abordagem por parte dos professores. Caso contrário, segundo Segura e Kalhil (2015)

> [...] Os recursos didáticos, o uso das TIC favorece a interação dos alunos e do professor, pois na disciplina de Biologia deve oferecer juntamente com as estratégias, as condições ideais para poder aliar o conteúdo às novas tecnologias, e o professor, por possuir vasta experiência na área no Ensino Médio, deve dispor de ferramentas que lhe permitam facilitar a aprendizagem de acordo com os objetivos cognitivos definidos, de modo a que os alunos se envolvam plenamente nos recursos disponíveis, tendo acesso aos próprios (SEGURA; KALHIL, 2015, p. 39).

Conforme Segura e Kalhil (2015), a partir do emprego das TIC por meio das MAs na disciplina de Biologia, o/a professor/a, juntamente com os/as aluno/as, deve avaliar sua eficácia no desempenho acadêmico e no desenvolvimento do pensamento crítico, nas competências, habilidades cognitivas, como, por exemplo, discriminar informações, desenvolver e avaliar argumentos, julgar corretamente eventos probabilísticos, analisar relações causais, ter boas estratégias de tomada de decisão, ter recursos para resolver determinados problemas.

No ensino de Biologia, segundo Sikora (2020), o/a professor/a deve articular, permanentemente, os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais. Deve ainda contemplar a formação integral do/a aluno/a, de modo que se forme cidadão com capacidade analítica, que possa relacionar dados, conceitos e desenvolver habilidades que lhes permita atuar socialmente de forma ativa e competente, de forma reflexiva e crítica.

De acordo com Viana (2019), as estratégias metodológicas em que são aplicados os trabalhos práticos, favorecem a formação do corpo discente, sobretudo seu protagonismo, pois o/a professor/a de Biologia deve promover o trabalho científico, para que o/a aluno/a se identifique com o que está desenvolvendo, para que seja capaz de aplicar o básico, princípios do método científico, utilizar adequadamente o material, os instrumentos e aplicar as técnicas básicas de ensino laboratorial. Desta forma, os/as alunos/as adquirem competências de escrita, sistematização de dados e assumem, frequentemente, um papel de liderança com trabalho prático.

> [...] o desenvolvimento de práticas laboratoriais ou saídas de campo promovem a preocupação em investigar mais sobre o assunto, de modo que a conceituação é essencial para o bioalfabetismo[1], em que devem ser abordadas as questões do equilíbrio humano, evolução e biodiversidade, homeostase da natureza e assim, construir o futuro. abordagens teóricas que os alunos devem vivenciar como experiências em passeios e em laboratórios (SILVA, 2020, p. 12).

[1]A bioalfabetização no Ensino Médio representa um processo necessário no contexto das escolas atuais, a fim de que os estudantes detenham saberes teóricos e práticos que, vinculados ao mundo vivo, permita a sua utilização no dia a dia, para enfrentar situações reais e problemáticas (SILVA, 2020).

Segundo Segura e Kalhil (2015, p. 2), “O Ensino de Biologia exige uma abordagem pedagógica inovadora”. Por isso, é importante trabalhar com estratégias que envolvam um conjunto de possibilidades e não somente técnicas vazias, sem sentido, esquecendo das sequências didáticas que auxiliam para enriquecer as aulas. Para as autoras, as metodologias ativas não podem ser restringidas apenas em a estratégias pedagógicas utilizadas como receitas durante as aulas. Por isso, é necessário sempre fazer uma reflexão e o/a professor/a sempre estar buscando e se adequando, estabelecendo uma relação com o/a aluno/a, posicionando-se como mediador do processo, direcionando o/a educando/a estabelecer relações com seus colegas e com o objeto de conhecimento.

Portanto, o estudo trouxe o entendimento que as metodologias ativas e suas estratégias contribuem para o ensino de Biologia, alicerçado pelo protagonismo, que se configura como uma ação consciente. A partir disso, compreende-se que os/as alunos/as se desenvolvem como sujeitos ativos como resultado do processo de formação, cujo agente mobilizador é constituído por suas necessidades, motivos e interesses, sua capacidade e habilidade, sua organização participativa, materializada em ação independente e responsável, na transformação dos processos da vida cotidiana.

Considerações Finais

O estudo analisa a viabilidade do aprendizado por meio das metodologias ativas na disciplina de Biologia no Ensino Médio alicerçado pelo protagonismo dos/das alunos/as. Entende-se que a escola, embora não seja o único veículo que conduz ao protagonismo, pode explorar o seu potencial nesta área. Para isso, os educadores juntamente com os/as alunos/as, precisam estar atentos às oportunidades. Além disso, as ações devem ser intencionais e a interação entre os diferentes atores/as da educação deve ser permanente, proporcionando a troca de ideias, intercalando propostas, enraizando o protagonismo em cada minuto da atividade escolar.

Ao discorrer sobre as contribuições das Metodologias Ativas e suas estratégias no ensino de Biologia, compreende-se que são reflexões de autores/as que discutem essas diferentes estratégias das metodologias ativas, que podem ser utilizadas na disciplina. Por outro lado, para abordar o conteúdo, é necessário o apoio de técnicas didáticas que favoreçam a mediação, estimulação e internalização conceitual dos conteúdos propostos nos objetivos de

aprendizagem. Estes, ainda, necessitam andar de mãos dadas com as diferentes estratégias empregadas pelos professores/as, pois, o uso deve ser considerado um dos principais fatores que possibilita o sucesso da aprendizagem, e esta é uma forma de aumentar o conhecimento científico junto aos alunos/as, promovendo o bioalfabetização, os saberes, as habilidades do mundo da ciência e da tecnologia.

Ao responder o problema levantado durante a pesquisa: Como os/as alunos/as podem tornar-se protagonistas do aprendizado por meio das metodologias ativas na disciplina de Biologia no Ensino Médio? Diante do estudo realizado, houve a compreensão de que o protagonismo do/a aluno/a deve ser definido como a capacidade que se desenvolve no sujeito em formação como resultado do processo educativo, visando o desenvolvimento integral da personalidade que lhe permite envolver-se conscientemente e com satisfação em todas as atividades e que se expressa na sua forma de agir, responsabilidade, criatividade, tomada de decisão e independência.

Na busca por entender como as metodologias ativas têm sido utilizadas no ensino da Biologia como ciência e como ocorre o fluxo de informações entre professores/as e alunos/as, estudos maiores são necessários para identificar interações com seus pares, como o conhecimento é trocado entre as instituições de diferentes lugares e regiões e se as discussões são baseadas em referências bibliográficas primárias, ou seja, em autores/as com trabalhos consolidados na área. Considerando o objetivo deste trabalho, propomos reflexões para sensibilizar os/as professores/as sobre a necessidade de preparar os/as alunos/as para desenvolver o protagonismo; para realizar ações de melhoria relacionadas ao ensino de Biologia para o uso de sua criatividade; e, ainda,encontrar formas de aumentar a qualidade da educação que é necessária nas atuais condições de desenvolvimento social.

AN ANALYSIS OF THE FEASIBILITY OF PROTAGONISM IN THE PUBLIC SCHOOL BASED ON ACTIVE METHODOLOGIES: THE VIEW OF BIOLOGY

Abstract

The objective of this study is to analyze the feasibility of protagonism and learning among students, through active methodologies in the discipline of Biology in High School. A protagonist is a student who assumes a leadership position in the development of different learning and intellectual, scientific, individual and collective activities. The actions taken in the classroom to mediate learning must be planned with a broad view of the intended purpose of learning. The importance of understanding the teaching and learning processes, of biological concepts in the classroom, is essential during pedagogical mediation, using different strategies. This research is carried out under a dialectical-hermeneutic approach,

through a bibliographic, descriptive and qualitative study. The result of the study indicates that the student's role as protagonist of their learning must be taken into account for the development of the teaching-learning process and to enable the formation of autonomous and competent citizens.

Keywords: Protagonism. Pedagogical Strategies. Active Methodology. Biology**.**

Referências

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. **A Educação Física No Novo Ensino Médio: Implicações e Tendências Promovidas Pela Reforma E Pela Bncc**. Retratos da Escola**,** Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601,. 2017.

CARNEIRO, J. W. A. **O ensino-aprendizagem de botânica a partir de metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais**. Mossoró, 2019. https://www.profbio.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/01/tcm.pdf. Acesso, 2022.

CORREIA, Thávyla Ellen Duarte et al. **Das concepções às práticas: metodologias ativas e suas contribuições para o ensino de biologia**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Editora: Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59791>. Acesso em: 29/06/2022.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2010.

NASCIMENTO, Tuliana Euzébio do; COUTINHO, Cididia. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. Multiciência Online. 2016 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago.http://urisantiago.br/multicienciaonline/adm/upload/v2/n3/7a8f7a1e21d0610001959f0863ce52d2.pdf. Acesso, 2022.

PADRÃO, M. R. A. de V., Tomasini, A. J., Romero, M. L., Silva, D., Cavaca, A.G., Köptcke, L. S. **Educação entre pares: protagonismo juvenil na abordagem preventiva de Álcool e Outras Droga**s. Cien Saúde. Editora: Colet. 2021. Disponível em: http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/educacao-entre-pares-protagonismo-juvenil-na-abordagem-preventiva-de-alcool-e-outras drogas. Acesso, 2022.

PEDROSA, L. C. **O protagonismo juvenil e a cultura escolar do ensino médio,** 2017. Disponível na World Wide Web: <http://www.gdh.ma.gov.br/noticias/mat_especial_centros_arquivos/mat_esp_artigo.htm. Acesso em: 2022.

PIFFERO, Eliane; SOARES, Renata, Goldinho**. Metodologias Ativas e o ensino de Biologia**: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. Universidade Federal do Pampa (Unipampa), 2020. https://www.researchgate.net/publication/343778199_Metodologias_Ativas_e_o_ensino_de_Biologia_desafios_e_possibilidades_no_novo_Ensino_Medio. Acesso: 06/06/2022.

PIZZOL, Gustavo Dal; **Protagonismo Juvenil: Significações Atribuídas por alunos de Ensino Médio Do Meio-Oeste** CATARINENSE. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profª. Drª. Maria Juracy Filgueiras Toneli. Florianópolis, 2005.

PORTO, Rosiane da Silva. **Protagonismo Juvenil e Promoção da Saúde**: uma revisão da literatura. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Editora: Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

SEGURA, Eduardo; KALHIL, Josefina Barrera. **A Metodologia Ativa Como Proposta Para O Ensino De Ciências**. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 2015. http://revistareamec.wix.com/revistareamec. file:///C:/Users/roann/Downloads/5308-Artigo%20Cient%C3%ADfico-16908-1-10-20170711.pdf. Acesso, 2022.

SIKORA, Andrea. **Sequência Didática com Metodologias Ativas para o Ensino de Anatomia e Fisiologia Humana no Ensino Médio**, CURITIBA, 2020.

SILVA, Kamila Castelo Branco da. **Revisão Integrativa sobre o uso de Metodologias Ativas Em Aulas De Biologia No Ensino Médio**; Ciências Agrárias e Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás GOIÂNIA 2020.https://METODOLOGIAS%20ATIVAS%20EM%20AULAS%20DE%20BIOLOGIA%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf. Acesso, 2022.

SILVA, Maria Joicilene Santana da. **A aprendizagem baseada em problemas na formação inicial de professores de ciências biológicas do oeste do Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 07 jul. 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/3152. https://www.univates.br/bdu/handle/10737/3152

SILVA, Monica RIBEIRO da. **A BNCC da reforma do ensino médio**: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, V. 34, p. 1-15, 2015.

SILVA, Thais Gama da; ASINELLI-LUZ, A. **Protagonismo Juvenil Na Escola: Limitações E Possibilidades Enquanto Prática Pedagógica na disciplina de Biologia**. Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2020. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8.pdf. Acesso 2022.

SIQUEIRA, Thais Batista; **O Protagonismo Juvenil Como Forma De Reaproximar O Adolescente da leitura. Linha Mestra**, N.40, p.105-116, 2020, https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n40p105-116, file:///c:/users/roann/downloads/339-717-3-pb.pdf. Acesso, 2022.

TASCA, Bianca Gonçalves, Brandão.; et al. **Protagonismo juvenil:** análise do projeto Rede de Adolescentes e Jovens Promotores da Saúde (RAP da Saúde) do município do Rio de Janeiro, na perspectiva de seus participantes. Saúde e Sociedade [online]. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020200070>. Epub 18 Nov 2020. ISSN 1984-0470. https://doi.org/10.1590/S0104-12902020200070. Acesso: 2022.

VIANA, Liliany Lobato**. Desenvolvimento de uma Metodologia Didática-Pedagógica Para O Ensino De Biologia, baseada nas sessões tutoriais do Método PBL.** Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2019.

EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO E MOVIMENTO NAS QUESTÕES DO ENEM

Thiago de Sousa Cândido[1]

Resumo
O presente artigo aborda as questões referentes à Educação Física no ENEM, e resulta de pesquisa teórica, de natureza qualitativa, com proposição de um capítulo da Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Partiu do problema: Qual a relação entre o previsto e o praticado sobre Corpo e Movimento nas questões de Educação Física na prova do ENEM? Três autores contribuem com a discussão: Neira (2012), Medina (1987) e Daolio (1995, 2006). Para verificar os contrapontos dos autores com a prova do ENEM, a contribuição vem de Luz Júnior (2020), ao afirmar que existe uma lacuna na preparação dos estudantes para o ENEM em relação às questões da área do saber da Educação Física. A razão principal é a predominância dos saberes práticos em relação aos saberes conceituais cobrados nas questões de múltipla escolha do exame, o que também causa nos alunos a dificuldade de responder às questões em virtude do formato exigido. Diante da lacuna observada, investigou-se o previsto e o praticado sobre Corpo e Movimento nas questões de Educação Física na prova do ENEM.

Palavras-chave: Corpo e movimento. Educação Física. ENEM.

Introdução

A disciplina de Educação Física esteve sempre, em pensamento, vinculada ao exercício físico, com exercícios e prática de esportes que mais cultuam o corpo, sem levar em conta o conhecimento do funcionamento do corpo quando este está em movimento. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96) a Educação Física escolar passou a ser concebida como “componente curricular”, deixando de ser considerada uma “prática”.

Documentos que embasam a Educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCNs (1998), passaram a trazer propostas de conteúdos a serem trabalhados, sobre o que e para quem ensinar.

O documento mais atual, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018), insere a Educação Física na área de Linguagem e suas Tecnologias, destacando as dimensões do conhecimento dessa disciplina em três eixos, cada um com seus respectivos objetivos: Dimensões Conceituais (saber sobre a prática), Dimensões Procedimentais (saber fazer), Dimensões Atitudinais (saber ser e conviver) - com principal objetivo de “consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC Educação Física do Ensino Fundamental,

[1] Professor de Educação Física em Rondonópolis-MT. E-mail: candidothiago8@gmail.com

garantindo os direitos linguísticos das práticas corporais aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros" (BRASIL, 2018).

Visando avaliar o desempenho escolar dos alunos ao final da Educação Básica, o Ministério da Educação instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo este exame aperfeiçoado em 2009, ao ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, trazendo atualmente na prova de Educação Física questões que envolvem assuntos como: esportes, exercício físico e saúde, práticas corporais e autonomia, danças, jogos e brincadeiras, dentre outros.

No entanto, percebe-se que nem todas as questões da prova do ENEM consistem em verificar a relação entre o que prevê a BNCC para o desenvolvimento de habilidades e competências da Educação Física. Por isso questionamos: Qual a relação entre o previsto e o praticado sobre Corpo e Movimento nas questões de Educação Física na prova do ENEM? Para encontrar respostas procedemos recorremos a três autores que discutem sobre a Educação Física no contexto escolar: Marcos Garcia Neira (2012), João Paulo Subirá Medina (1987) e Jocimar Daolio (1995, 2006). Para verificar os contrapontos dos autores com a prova do ENEM, recorremos a Almir Ferreira Luz Júnior (2020), que fez um mapeamento das questões de todas as provas desse exame.

Assim, o principal objetivo de nosso trabalho é investigar o previsto e o praticado sobre Corpo e Movimento nas questões de Educação Física na prova do ENEM.

Interpretando a educação física na prova do ENEM

A mudança da visão sobre a Educação Física enquanto disciplina que conta de teoria e prática é mais recente, ganhando espaço mais específico na prova do ENEM, reformulada em 2009, com questões divididas em quatro áreas do conhecimento, cada uma com 45 questões: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias;○Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;○e○Matemática e suas Tecnologias.

As provas do Enem trabalham a interdisciplinaridade em suas áreas de conhecimento. Na área de Linguagens e Códigos, o exame traz em suas questões assuntos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. A Matriz de Referência dessa área, no que diz respeito à Educação Física, traz como Competência; "Compreender e usar a linguagem corporal como

relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade" (INEP/MEC, p. 02), e três habilidades:

> H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (INEP/MEC, 2020, p. 02).

Não podemos discordar que as habilidades condizem com o que se espera da Educação Física enquanto disciplina que deva ser trabalhada aliando teoria e prática, com atividades que a relacionem com as demais disciplinas de sua área. No entanto, as questões do ENEM nem sempre trazem a realidade vivenciada nas escolas, que ainda caminham a passos diferentes do que vem cobrando a referida prova, denotando disparidade entre o previsto e o praticado na relação escola e ENEM. Neira (2012) afirma que o professor opta por três procedimentos para o seu exercício docente: análise de sua instituição e o que prezam as propostas curriculares, trabalha com uma proposta com a qual se identifica; trabalha sem conhecer em profundidade a teoria que coloca em prática.

Nessa escolha poderá ocorrer um erro, principalmente por que as propostas curriculares precisam ser estudadas, conhecidas a fundo para que o professor de Educação Física, em conjunto com os demais professores da área de Linguagens e Códigos, construa um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple a diversidade em relação a: concepções de mundo, sociedade, escola, área de conhecimento, cidadão e prática corporal, como argumenta Neira (2012).

A tarefa educativa dos professores é construir um PPP que tenha em sua proposta, bem definidos: objetivos, conteúdos, tempos, métodos e atividades. Neira (2012, p. 10) complementa afirmando que "O melhor currículo da Educação Física é, portanto, aquele que se mostra coerente com tudo o que foi acordado coletivamente". Nessa tarefa cabe, segundo o mesmo autor, debater sobre as propostas contidas em pressupostos teóricos que consideram os significados da cultura, da cidadania, das necessidades sociais e históricas, entre outros aspectos, a serem contemplados nas disciplinas de uma mesma área.

Neira (2012) expõe que a questão cultural da disciplina de Educação Física é responsável por oferecer ao aluno a interpretação mais coincidente com a realidade, a partir de abordagens que emergem das leituras de alunos e professores de uma determinada prática corporal. Em contrapartida Medina (1987) afirma sobre a necessidade de mudança em relação à Educação Física, que deve ser vista como fazer do cuidar corpo uma moda, mas sim, capaz

de promover o equilíbrio entre o corpo e a mente, o que pode denotar uma razão de necessidade cultural, histórica ou social a ser trabalhada na disciplina.

Daolio (2006) concorda com Medina ao afirmar que a Educação Física sempre exigiu de seus alunos a eficiência biomecânica, fisiológica e até em nível de rendimento esportivo, não primando em considerar como os alunos lidam com as questões culturais das atividades desenvolvidas; primam apenas pelo resultado.

Segundo Luz Júnior (2020) existe uma lacuna na preparação dos estudantes para o ENEM em relação às questões da área do saber da Educação Física. A razão principal é a predominância dos saberes práticos em relação aos saberes conceituais cobrados nas questões de múltipla escolha do exame, o que também causa nos alunos a dificuldade de responder às questões em virtude do formato exigido.

Luz Júnior (2020) explica que o padrão das questões é: um ou dois textos motivadores – às vezes longos, a interpretação do texto, conteúdo. O principal segredo para compreender o que se pede em cada questão, segundo o mesmo autor, é a leitura bem realizada seguida da eliminação de "respostas absurdas".

O que temos sobre Corpo e Movimento nas questões de Educação Física na prova do ENEM? Luz Júnior (2020) responde essa pergunta explicando que:

> Das quase 50 questões utilizadas nesse livro veremos que 1/3 destas são sobre o ESPORTE. Dessas, a grande maioria trata de questões sobre esporte e a sociedade atual. Pouquíssimas questões tratam sobre as regras, técnicas e as táticas esportivas. Isso comprova mais uma vez que é nos textos motivadores que estarão as respostas. Pouco menos de 1/3 das questões trata de outras PRÁTICAS CORPORAIS como a dança, o jogo, as brincadeiras e as lutas. Essas também são abordadas em uma perspectiva de sua relação com a sociedade. Por fim, pouco mais de 1/3 é sobre a SAÚDE E CORPO, abordando especialmente as questões de padrões na sociedade contemporânea e discursos sobre a saúde. (LUZ JÚNIOR, 2020, p. 10).

Na história da Educação Física, nas teorias pedagógicas, o corpo é o primeiro ponto de partida: corpo saudável e dócil (visão mecanicista e biológica), prazer corporal (enfoque psicológico), desenvolvimento motor e aprendizagem motora (tradicional), formação profissional (práticas científicas), aptidão física e outros caminhos (ARAÚJO, 2007). Concordamos que, toda essa perspectiva histórica considerada e esboçada nas questões de Educação Física do ENEM remetem à "necessidade de o professor conhecer as correntes pedagógicas da Educação Física, área que cuida das questões do corpo e do movimento na escola" (ARAÚJO, 2007, p. 131).

Com base nas colocações acima, é essencial que o professor consiga trabalhar com os alunos a relação entre o corpo e movimento por meio das correntes pedagógicas que tratam

dessa relação, como é a comunicação e os sentidos imbricados nela. É a educação do corpo presente nas mais diferentes linguagens e que pode ser trabalhada a partir das questões do ENEM, o que poderia diminuir as dificuldades de compreensão dos alunos a respeito do conhecimento que se espera dele em cada questão.

Para nos auxiliar nessa discussão, trazemos uma questão da prova do ENEM do ano de 2016, com análise de Luz Júnior (2020) no sentido de ampliar a visão do aluno ao deparar-se com questões que não são trabalhadas na Educação Física em sala de aula. Trata-se da Questão 132 da prova azul do segundo dia do Enem 2016 - Segunda Aplicação:

> A educação física ensinada a jovens do ensino médio deve garantir o acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais; a compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço, e do direito ao repouso e ao lazer; a iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; a iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; a intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte e de lazer.
> Segundo o texto, a educação física visa propiciar ao indivíduo oportunidades de aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, o seu próprio corpo, concebendo as práticas corporais como meios para:
> a) ampliar a interação social.
> b) atingir padrões de beleza.
> c) obter resultados de alta performance.
> d) reproduzir movimentos predeterminados.
> e) alcançar maior produtividade no trabalho. (LUZ JÚNIOR, 2020, p. 65).

Segundo Luz Júnior (2020), o enunciado da questão requer que o candidato saiba de que forma as práticas corporais são meios para conhecer e perceber o próprio corpo, levando-o a observar o que o texto fala da relação entre educação física escolar e corpo. Nas linhas 4 e 5 o texto afirma que as práticas corporais nas aulas de educação física ajudam o aluno a ter iniciativa para mobilizar coletivamente práticas corporais comunitárias. E, a alternativa que aponta esse aspecto é a letra A. As demais alternativas apontam benefícios secundários que não estão no texto, confirmando assim a alternativa “A” como resposta correta, lembrando que um dos benefícios da atividade física é a interação social.

Para o candidato compreender o que são benefícios primários e secundários, é preciso ter conhecimento sobre os movimentos do corpo nas diferentes perspectivas da Educação Física. Acerca disso Daolio (1995, 2006) e Medina (1987) concordam que de modo geral o foco esperado nessa disciplina é sempre o resultado apresentado no corpo, e não o caminho até se chegar a ele. Ao aluno não é ensinado a leitura corporal, a leitura dos movimentos, em consequência, ele não consegue diferenciar os benefícios primários e secundários das atividades práticas que realiza na educação escolar e até mesmo fora dele.

O aluno consegue ver, por exemplo, que determinado exercício físico transforma seu corpo, mas, talvez não compreenda o que de fato ocasiona a transformação. Dessa forma, dificilmente compreenderá o que uma questão do ENEM exige dele. A mudança desse tipo de conceito, atentada por Medina (1987) mostra que enquanto ela não acontecer, até de forma interdisciplinar, a falta de compreensão do aluno em relação às questões do ENEM, pode prevalecer. A forma de pensar precisa ser ampliada:

> Ao se pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. (DAOLIO, 1995, p. 36).

Outra questão do ENEM trazida e comentada por Luz Júnior é datada de 2019. E traz o seguinte:

> **6) (INEP – ENEM 2019)**
>
> A mídia divulga à exaustão um padrão corporal determinado, padrão único, branco, jovem, musculoso e, especialmente no caso do corpo feminino, magro. Pesquisas apontam para o fato de que esse padrão de beleza divulgado se aplica apenas de 5 a 8% da população mundial. Especialmente no Brasil, onde a diversidade é uma característica marcante, a mídia no geral acaba por mostrar seu desprezo pela riqueza de tipos, de raças, pela própria mestiçagem, insistindo num padrão único de beleza tanto para mulheres quanto para homens.
>
> MALDONADO, G. A educação física e o adolescente: a imagem corporal e a estética da transformação na mídia impressa. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, n. 1, 2006 (adaptado).
>
> Em relação aos aspectos do padrão corporal dos brasileiros, compreende-se que esta população:
> a) é caracterizada pela sua rica diversidade.
> b) possui, em sua maioria, mulheres obesas.
> c) está devidamente representada na grande mídia.
> d) tem padrão de beleza idêntico aos demais países.
> e) é composta, na maioria, por pessoas brancas e magras. (LUZ JÚNIOR, 2020, p. 65)

Luz Júnior (2020) considera essa questão fácil e explica que o enunciado deseja saber qual o padrão corporal dos brasileiros. Esclarece que nas linhas 6 e 7 do texto, afirma-se que o Brasil é marcado pela diversidade de padrões corporais, indicando que a alternativa correta é a letra “A”. O mesmo autor explica a necessidade de o candidato observar que, se o texto não dá uma afirmação precisa sobre um fato, é bem provável que uma alternativa que afirme algo assim esteja errada, como é os casos das demais alternativas dessa mesma questão. E justifica sua afirmação da seguinte forma:

> b) possui, em sua maioria, mulheres obesas. [...] o texto não dá uma afirmação precisa sobre o fato, [...] ERRADA.
> c) está devidamente representada na grande mídia. ERRADA. Segundo o texto, o padrão valorizado pela mídia compreende somente 5 a 8% das pessoas (linhas 5 e 6).
> d) tem padrão de beleza idêntico aos demais países. ERRADO. Para responder essa questão você não precisa nem ler o texto, sabendo que cada país é diferente do outro em relação ao padrão de beleza.
> e) é composta, na maioria, por pessoas brancas e magras. IDEM. (LUZ JÚNIOR, 2020, p. 65).

Notemos que as questões trazidas no ENEM requerem do aluno um conhecimento mais amplo sobre a relação da Educação Física com as demais disciplinas, diferentemente do que se pensa quando se propõe trabalhá-la no formato da cultura do corpo, do esporte ou da saúde.

Conclusão

As provas do ENEM esperam dos professores, um trabalho elaborado e desenvolvido de forma interdisciplinar, de modo especial, por área de conhecimento. O formato das questões trazidas mostra uma linguagem raramente utilizada pelos professores, especialmente da Educação Física, o que poderia causar estranheza ao candidato na hora da prova, até porque, espera-se dele uma compreensão que vai além do “preparo físico”, da saúde física, de uma alimentação saudável e exercícios físicos repetitivos na transformação de um belo corpo.

Com a evolução histórica da disciplina, a partir dos documentos que a regem e os autores que dela tratam, observamos que a forma de preparar o aluno para o ENEM deveria ser mais democrática e inclusiva aos alunos, de forma a auxiliá-los a realizar uma boa prova, segundo o conhecimento interdisciplinar que conseguiram alcançar, e a compreensão desse em cada questão.

As análises das questões realizadas por Luz Júnior (2020) refletem uma forma de ver a Educação Física como uma disciplina que vai além do conhecimento do funcionamento do corpo, evidenciando que existe ainda uma lacuna na preparação dos alunos para a prova do ENEM, cabendo aos professores do Ensino Médio reverem o currículo de forma a contemplar em cada área do conhecimento, as disciplinas contidas nela. De fato, existe uma lacuna entre o previsto e o praticado sobre Corpo e Movimento nas questões de Educação Física na prova do ENEM.

PHYSICAL EDUCATION: BODY AND MOVEMENT IN ENEM ISSUES

Abstract
This article addresses issues related to Physical Education in ENEM, and results from theoretical research, of a qualitative nature, with the proposition of a chapter of the Master's Dissertation in Education of the Integrated Regional University of Alto Uruguai e das Missões - URI. It started from the problem: What is the relationship between what is expected and what is practiced about Body and Movement in Physical Education questions in the ENEM test? Three authors contribute to the discussion: Neira (2012), Medina (1987) and Daolio (1995, 2006). To verify the authors' counterpoints with the ENEM test, the contribution comes from Luz Júnior (2020), when he states that there is a gap in the preparation of students for the ENEM in relation to issues in the area of knowledge of Physical Education. The main reason is the predominance of practical knowledge in relation to the conceptual knowledge charged in the multiple-choice questions of the exam, which also causes difficulties for students to answer the questions due to the required format. In view of the observed gap, we investigated what was expected and what was practiced about Body and Movement in Physical Education questions in the test.

Keywords: Body and movement. Physical Education. ENEM.

Referências

ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares de. Corpo e movimento na educação. **Fundamentos históricos, socioculturais e políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus Editora, 1995. (Coleção corpo e motricidade). Disponível em: <file:///C:/Users/arthu/Downloads/Da%20Cultura%20Do%20Corpo%20-%20Jocimar%20Daolio.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, Educação Física e futebol**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

INEP/MEC. **Matriz de Referência do ENEM**. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>.

LUZ JÚNIOR, Almir Ferreira. **Questões comentadas de educação física para o ENEM**. 2a Ed. Rio Branco: Stricto Sensu, 2020.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e ‘’mente’’**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. Tese (Livre Docência em Educação física (estudo e ensino)) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA: QUALIDADE DE VIDA NAS QUESTÕES DO ENEM

Thiago de Sousa Cândido[1]

Resumo
O artigo "Educação Física: Qualidade de vida nas questões do Enem" analisa a Educação Física como componente curricular presente na BNCC, documento que norteia as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas escolas. Apresenta objetos de conhecimento da Educação Física, como movimento corporal e dialoga com as múltiplas áreas do cotidiano social. Estabelece também uma relação com o ENEM, objetivando compreender e expor sua efetividade nas questões aplicadas no exame. Como metodologia, utilizou a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, Gil (2008). As fontes são compostas por: *E-book* Questões Comentadas de Educação Física, a Revista eletrônica MOVIMENTO, o *site* do MEC, e livros, como o "Ensino da Educação Física Escolar", o documento "Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base", o Documento Básico do Enem, dentre outros. Resultando em pesquisa ampla para um conhecimento plural acerca das questões e sua relação com a saúde e qualidade de vida, numa perspectiva em que a transmissão sistematizada do conhecimento das atividades físicas seja um ganho capaz de influenciar estudantes para a aquisição de hábitos saudáveis e também para a contribuição de estilo de vida ativo.

Palavras-chave: Educação Física. Qualidade de vida. Enem.

Introdução

Nos dias atuais, tem se intensificado o assunto sobre a importância de hábitos saudáveis, incluindo uma boa alimentação, saúde mental e atividades físicas, pois antigamente pouco se estudava sobre esses temas, já que os trabalhos e as atividades diárias eram mais robustos e intensos. A educação referente a uma vida mais sadia e benéfica em termos de qualidade de vida ainda eram temas irrelevantes.

Com o tempo, compreender a complexidade deste tema nas avaliações dos sistemas educacionais no Brasil se mostrou necessário diante das modernidades e estilos de vida adotado pelas novas gerações, sobretudo quando voltamos nossos olhares para a Educação Física e suas políticas públicas.

Isto é visto também nos chamados exames estandardizados, que é um grupo de referência que se toma como uma bandeira, um símbolo. Essas formas de avaliações têm se mostrado um formato fundamental para a elaboração de ações estratégicas no cenário educacional que já vem sendo alcançado, como cita a ONU 2005:

[1] Professor de Educação Física em Rondonópolis-MT. E-mail: candidothiago8@gmail.com

> A Organização das Nações educacional, da promoção da saúde, de formação da cidadania e inclusão social. Unidas proclamou o ano de 2005 como o Ano Internacional do Esporte e da Educação Física, e isso evidencia o reconhecimento, em nível mundial, da Educação Física e do Esporte como fatores de desenvolvimento. (ONU, 2005).

Isso denota a importância do tema e, com isso, o Ministério da Educação (MEC) tem promovido diversos exames estandardizados para a educação básica e para o ensino superior, que englobam diferentes programas, como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), a Prova Brasil, dentre outros.

Dentre eles, elencamos o ENEM, que é visto como um sistema avaliativo, com informações relevantes acerca do desempenho estudantil dentro e fora das instituições acadêmicas. Esse exame tem como objetivo atuar na formulação de políticas educacionais em diferentes níveis, buscando aprimorar as políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino como direito dos cidadãos, nas mais variadas disciplinas.

Contudo, aqui discorreremos sobre os componentes curriculares da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que dialogam com a disciplina de Educação Física, visando compreender as habilidades e competências que norteiam a mesma. Assim, objetivando, neste artigo, verificar também algumas questões do Enem que apresentam objetos de conhecimento da Educação Física.

Educação física: saúde e qualidade de vida

Como metodologia, utilizou a pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, (GIL, 2008). As fontes compostas por documentos orientadores e norteadores, bem como o *E-book* Questões Comentadas de Educação Física (2º ed., 2020), canais eletrônicos como a Revista eletrônica MOVIMENTO, que é a revista de Educação Física da UFRGS (2021), o *site* do MEC, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e livros, como o “Ensino da Educação Física Escolar” (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros.

A promoção da saúde e qualidade nas atividades de vida diária das escolas envolve diferentes aspectos que influenciam no seu desenvolvimento, tanto na prática regular e

sistematizada da atividade física, bem como seus conceitos de saúde e qualidade de vida, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

São tarefas da Educação Física escolar, entre seus objetivos, tornar o aluno capaz de dominar um grande repertório de movimentos, exibir um estilo de vida ativo e utilizar a atividade física como: fator de preservação da saúde física e mental; fonte de prazer, auto-estima e interação social; promover ações de responsabilidade social e de compreensão e respeito pelas diferenças individuais.

E em relação às especificidades da disciplina de educação física, não podemos desconsiderar importantes pontos que devem ser ensinados nas escolas, como afirma Fogaça Júnior (2009) "que nesse movimento de transcendência da motricidade humana, se apresenta a necessidade de trazer à área da educação física à integração da dança, a educação especial, a reabilitação, e a as estruturas capacitivas e perspectivas".

Como vimos, a Educação Física está presente como um movimento, que perpassa os muros escolares e atinge a vida social e cultural, impactando na saúde e qualidade de vida. E partindo desse princípio, é fundamental compreender de que forma esse tema tão importante está apresentado na Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referenciando obrigatoriamente, a elaboração dos currículos escolares.

BNCC e Educação Física: Habilidades e Competências

Em seu artigo 26, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9. 394 de 1996) estabelece que os currículos da Educação devem ter uma base nacional comum. Assim, o Ministério da Educação (MEC), propôs, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento de caráter normativo que define os componentes de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

O documento colabora, dessa forma, para a formação integral do educando, e para a construção de uma sociedade mais justa, saudável, democrática e inclusiva no ambiente escolar. No contexto da Educação Física não é diferente.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular de 2017:

> A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos

> grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. BNCC (2017, p. 213).

Sendo assim, os saberes específicos a serem ensinados na disciplina de educação física no âmbito escolar, estão relacionados às manifestações da nossa cultura corporal, como jogos, dança, esporte, lutas, ginásticas, e a construção e funcionamento das estruturas de se movimentar e se conhecer.

Nela também está contida as diretrizes para essas normas serem desenvolvidas, como propostas pedagógicas e formação de processos curriculares para nortearem tais ações, a fim de atender as necessidades sociais referente às intervenções de exercícios físicos, estimulando um estilo de vida ativo, hábil e competente.

Tais habilidades e competências possuem eixos que orientam profissionais e professores, a fim de atingir os objetivos propostos. Esses eixos citados na BNCC (2017, p. 218 e 219), são "consideradas práticas corporais, que elencam seis pontos temáticos para serem desenvolvidos nas unidades escolares, bem como Brincadeiras; Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Aventuras".

É a partir desses temas que se fundamentam as competências e habilidades para desenvolver com qualidade a disciplina de educação física, como: experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes formas de brincadeiras, de práticas esportivas, culturais e de aventura, valorizando o trabalho coletivo e saudável.

Para que efetivamente haja educação no modo geral, tais diretrizes e conteúdo que compõem a BNCC deverão ser planejadas pelo professor, mas não só na dimensão das atitudes, mas também da compreensão de estarem alinhadas a outros componentes curriculares, a fim de garantir qualidade, integração, vivência, desenvolvimento social e intelectual

A partir do proposto pela BNCC, o professor de educação física no contexto escolar, terá condições de planejar o ensino e aprendizagem que promovam junto aos alunos, a construção e reflexão da sua dimensão enquanto ser social.

Portanto, compreender a origem da cultura corporal do movimento, seus benefícios, analisar como é aplicado nas escolas, conhecer as práticas pedagógicas e as políticas públicas que as norteiam são essenciais para sua implementação e eficácia. Assim, também colaborando para que os alunos estejam preparados para realizar exames que os proporcionem um futuro acadêmico, como, por exemplo, o ENEM.

Educação física e sua relação com as questões do ENEM

Durante algum tempo a Educação Física foi vista como matéria escolar menos importante que outras como Matemática, Português, por exemplo. Mas após a reforma no currículo pedagógico, atualmente, ela é uma disciplina relevante, que deve trabalhar suas próprias especificidades e também se relacionar com as outras matérias escolares.

A Educação Física, como vimos, sempre foi associada a atividades físicas e, por isso, os conteúdos dessa disciplina também são contemplados nos mais variados exames, provas e avaliações. Isso pode ser observado no Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (2002) que visa analisar:

> (...) anualmente aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. ENEM, 2002 (p. 5).

Contudo, se faz necessário compreender como essa disciplina tão importante está inserida no contexto do ENEM, para assim poder analisar o que é previsto e o que é praticado entre tais ações.

De acordo com o *E-book* Questões Comentadas de Educação Física (2º ed., 2020 p. 5), "as questões de Educação Física estão na prova da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto com Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Inglês/Espanhol e Tecnologias da Informação e Comunicação."

Ou seja, a Educação Física está presente em vários aspectos sociais, por isso, entender e analisar como a mesma está inserida no cotidiano da sociedade, proporciona maior compreensão e reflexão de como os conteúdos estão sendo aplicados.

Por tanto, abaixo foram transcritas cinco questões aplicadas em provas do ENEM ao longo dos tempos, onde o ano, as perguntas, temas e respostas foram retiradas do *Ebook* "Questões Comentadas de Educação Física" (2º ed., 2020) elaborado pelo professor Almir Ferreira Luz Junior, proporcionando observar e analisar como as questões são desenvolvidas:

Tema: Esporte

15) (INEP – ENEM 2014):
"Os esportes podem ser classificados levando-se em consideração diversos critérios, como a quantidade de competidores, a relação com os companheiros de equipe, a interação com o

adversário, o ambiente, o desempenho comparado e os objetivos táticos da ação. Os chamados esportes de invasão ou territoriais são aqueles nos quais os competidores entram no setor defendido pelo adversário, objetivando atingir a meta contrária para pontuar, além de se preocupar em proteger simultaneamente a sua própria meta. ” GONZALEZ, F. J. Revista Digital, Buenos Aires, n. 71, abr. 2004 (adaptado).

São exemplos de esportes de invasão ou territoriais:

a) Handebol, basquetebol, futebol e voleibol.

b) Rúgbi, futsal, natação e futebol americano.

c) Tênis de mesa, vôlei de praia, badminton e futevôlei.

d) Basquetebol, handebol, futebol e futsal.

e) Ginástica olímpica, beisebol, judô e taekwondo.

Resposta: Letra D. (p. 34 e 35.)

Tema: Saúde

13) (INEP – ENEM 2019):

“No Brasil, a disseminação de uma expectativa de corpo com base na estética da magreza é bastante grande e apresenta uma enorme repercussão, especialmente, se considerada do ponto de vista da realização pessoal. Em pesquisa feita na cidade de São Paulo, aparecem os percentuais de 90% entre as mulheres pesquisadas que se dizem preocupadas com seu peso corporal, sendo que 95% se sentem insatisfeitas com “seu próprio corpo”. SILVA, A. M. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: UFSC, 2001.

A preocupação excessiva com o “peso” corporal pode provocar o desenvolvimento de distúrbios associados diretamente à imagem do corpo, tais como

a) anorexia e bulimia.

b) ortorexia e vigorexia.

c) ansiedade e depressão.

d) sobrepeso e fobia social.

e) sedentarismo e obesidade.

Resposta: Letra A. (p. 76 e 77)

Tema: Aspectos biológicos e fisiológicos do exercício físico

14) (INEP – ENEM 2009):

"Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. "

A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

a) apresenta uma postura regular.

b) pode se exercitar por períodos curtos de tempo.

c) pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.

d) pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.

e) pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Resposta: Letra C. (p. 77 a 79).

Tema: Práticas corporais dança, luta, jogos e brincadeiras

9) (INEP – ENEM 2011):

"[...] esporte, as ginásticas, a dança, as artes marciais, as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informação amplamente divulgados ao grande público. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem ideias sobre a cultura corporal do movimento. " Betti, M.; Zuliani, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2002.

Essa difusão possibilitou o acesso a uma diversidade de atividades físicas e esportes coletivos praticados ao redor do mundo, que

a) promoveu um aumento, no Brasil, da prática de esportes como a ginástica e uma diminuição da prática do voleibol e basquetebol.
b) permitiu uma maior compreensão de esportes praticados em alguns países e/ou comunidades, de acordo com as suas características sociais e regionais
c) diminuiu a prática de esportes desse tipo em algumas regiões do Brasil, pois são considerados excessivamente agressivos e necessitam de muitos jogadores.
d) aumentou o número de pessoas ao redor do mundo que praticam esportes desse tipo e diminuiu a prática das artes marciais como o karatê.
e) estimulou o ensino de algumas lutas, como, por exemplo, a capoeira, por ser considerada étnica e envolver um único grupo social.
Resposta: Letra B. (p. 50 e 51).

Tema: Atividade Física

5) (INEP – ENEM 2016)

"A educação física ensinada a jovens do ensino médio deve garantir o acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais; a compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço, e do direito ao repouso e ao lazer; a iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; a iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; a intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte e de lazer." Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2012.
Segundo o texto, a educação física visa propiciar ao indivíduo oportunidades de aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, o seu próprio corpo, concebendo as práticas corporais como meios para
a) ampliar a interação social.
b) atingir padrões de beleza.
c) obter resultados de alta performance.
d) reproduzir movimentos predeterminados.
e) alcançar maior produtividade no trabalho.
Resposta: Letra A. (p. 64 e 65).

Conclusão

A Educação Física está presente não só nas atividades físicas, ou seja, vai muita além de exercícios que trabalham com corpo, a mesma interage com os estudos das práticas corporais, hábitos saudáveis, desenvolvimento humano, danças, dentre tantas outras modalidades que conversam com essa disciplina tão abrangente e importante para a sociedade.

A partir da BNCC, foi exposto como os componentes dão suporte aos profissionais da educação, para que assim, seus usos e apropriações possam ser materializados nas questões do exame, atendendo, assim, à necessidade de relacionar as competências e habilidades, conforme foi exposto nesse artigo ao descrevermos cinco questões aplicadas e analisadas do ENEM.

O exame promove a interação entre os saberes, permitindo compreender a Educação Física dentro de um contexto mais amplo e específico. No que se refere à interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, identificamos os usos da Educação Física nas questões do ENEM abordando temas como saúde que dialoga com qualidade de vida, protagonismo que dialoga com vida social, esportes e aspectos culturais como danças, jogos que dialogam com bem-estar, juventude e futuro.

Portanto, entendemos que a Educação Física tem o papel de incentivar os alunos à prática de atividades físicas, fornecendo subsídios e encorajando-os a sair do sedentarismo, bem como, levá-los a compreender os múltiplos fatores para uma vida mais ativa e democrática.

PHYSICAL EDUCATION: QUALITY OF LIFE ON ENEM QUESTION

Abstract

The article “Physical Education: Quality of life in Enem questions” analyzes Physical Education as a curricular component present in the BNCC, a document that guides the skills and abilities to be developed in schools. They present objects of knowledge of Physical Education, such as body movement and dialogue with the multiple areas of social daily life. It also establishes a relationship with ENEM, aiming to understand and expose its effectiveness in the questions applied in the exam. As a methodology, it used bibliographic research, developed based on material already prepared, Gil (2008). The sources are composed of: Ebook Commented Questions of Physical Education, the electronic journal MOVIMENTO, the MEC website, and books, such as “Teaching in Physical Education at School”, the pdf document “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Education is the base”, and the Enem Basic Document, among others. Resulting in broad research for a plural knowledge about the issues and their relationship with health and quality of life, in a perspective in which the

systematized transmission of knowledge of physical activities is a gain capable of influencing students to acquire healthy habits, as well as to the contribution of an active lifestyle.

Keywords: Physical Education. Quality of life. Enem

Referências

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Pg. 213, 217 e 218. Disponível em: < file:///D:/thiago%20tcc/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > . Acesso em: 01. Set. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc > Acesso em 29. Ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/ >. Acesso em 29. Ago. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial na União. Artigo 26. Brasília,○20○de dezembro○de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 02. Set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file > Acesso em: 03. Set. 2022.

Ebook **Questões comentadas de educação física para o ENEM** / Almir Ferreira Luz Junior. Stricto Sensu Editora, 2º Edição, Rio Branco: Stricto Sensu, 2020.

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio. **DOCUMENTO BÁSICO**. INEP. Brasília, 2002.

FOGAÇA JÚNIOR, Orlando Mendes. **Ensino de educação física escolar: pedagogia VI.** São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2009.

Gil, Robledo Lima. **TIPOS DE PESQUISA.** Licenciatura em Ciências Biológicas. Disciplina de Pesquisa do Ensino de Ciências e Biologia. 2008.

MARQUES. Rodrigo; GAMA, Jean Carlos Freitas; OLIVEIRA JUNIOR, Geraldo Luzia; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. **Educação física no Ensino Médio e os exames estandardizados: uma análise das questões no novo ENEM.** Movimento (Porto Alegre), v.27, p.e27076, jan./dez. 2021. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/113585 > . Acesso em: 29. Ago. 2022.

OLIVEIRA, Arli Ramos de. MARANI, Fernando. OMORI, Marcos Kazuyoshi. ONO, Melina Yumi. Apud ONU 2005. Título: **A PROMOÇÃO DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA**

NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TEMOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA QUE QUEREMOS. In: Anais do “II CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, P. 103 - 116, julho/2005. Universidade Estadual de Londrina (CEF/DIC).

GT3 – EDUCAÇÃO INTEGRAL, JUSTIÇA CURRICULAR, CIDADES E TERRITÓRIOS QUE EDUCAM E SE EDUCAM

A EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DA NAÇÃO BRASILEIRA EM ANÍSIO TEIXEIRA

Carlos Wagner Costa Araújo[1]

Resumo
Os Manifestos dos Pioneiros de 1932 e o de 1959, também conhecido como: "Mais uma vez Convocados", tiveram o Anísio Teixeira pensador e como um dos signatários. Os documentos históricos apresentam os problemas da educação e clamam por mudanças urgentes. Nenhum problema nacional daquela época sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Reflexo de uma educação com privilégios, excludente, autoritária, tradicional e com contradições. Sem educação não há democracia. A democracia é educação. Educação é um direito. Este ensaio visa discutir os desafios de se ter a educação enquanto um caminho para o projeto de nação brasileira, em um contexto da história da educação nacional, para subsidiar um debate atual e necessário na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, histórico-documental, que busca analisar e refletir sobre a educação na construção do projeto de nação. Documentos históricos como os Manifesto de 1932 e 1959, podem oferecer subsídios para a construção de um projeto de educação brasileira, pautado em uma escola democrática, pública, laica e sem privilégios. O principal referencial para essa discussão será Anísio Teixeira. Falar do educador baiano é "quase uma temeridade" por inúmeras razões, com destaque para a extensão da produção intelectual, diversidade, fragmentação em centenas de textos dispersos em artigos, palestras, ensaios, livros, comunicações, cartas e relatórios.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Projeto de Nação. História da Educação

Introdução

Será que é possível educar sem democracia? Educação é investimento. Educar acontece a todo momento e por toda a vida. Na constituição de 1988, art. 205 diz que " Educação, é um direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Por que no Brasil ainda não se construiu um sistema único de educação? A construção da nação brasileira pode e deve perpassar pela educação, que deve ser uma formação multidimensional, para o exercício da cidadania. Para Cury (2022, s. p.) "sem educação, a democracia é vazia; sem democracia, a educação fica sem rumo". Educação e democracia são indissociáveis e há uma necessidade intrínseca para o exercício de um projeto de nação.

Anísio Teixeira (2000) alerta que durante muito tempo aprender tinha significado de memorização de fórmulas em uma perspectiva catequética de pergunta e resposta, sem o

[1] Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências - (UFRGS). E-mail: wagneraraunivasf@gmail.com.

processo reflexivo. Um método de decorar e memorizar, sem o desafio da compreensão para ir além das fórmulas. O educador ecoa para muitos cantos que entender fórmulas são importantes, mas numa ampliação em acordo com os problemas apresentados. A educação científica em processo de gestação, em um processo de cultura científica.

No livro Ciência e Humanismo, Teixeira (1955) afirma que as desigualdades e divisões do campo da Educação não são “algo de estático, para serem estudadas em si mesmas”. Cabe mostrar que:

A divisão que o nosso tema traz a debate é a divisão entre o “humano” e o "científico" e o “humano” e o "técnico", divisão e conflito que chegam a se manifestar, com tamanha intensidade, em certos meios ou certos grupos, a ponto de sugerirem soluções extremadas, que se inspiram menos em quaisquer filosofias, que em elementares revoltas contra a ciência e a técnica, e retornos sentimentais aos estudos literários e linguísticos que, em outros tempos, constituíram os chamados estudos humanísticos (TEIXEIRA, 1955. s. p.).

Para Teixeira (1958, s. p.)

> A grande contribuição, como dissemos, do Ocidente à humanidade foi a do método experimental de pensar, isto é, o método científico, pelo qual se tornou possível ao homem o aumento do seu poder sobre a natureza e a adaptação desta às condições da vida humana no planeta [...]. Este método é que vai resultar no conhecimento científico. Para o educador, [...] “a ciência se lhe apresentava como um puro instrumento, um meio, cujo destino dependeria do uso que se lhe viesse a dar”.

A discussão colocada por Anísio Teixeira e pelos Isebianos dos anos 50 tem o nacional desenvolvimentismo enquanto pano de fundo. Anísio faz a seguinte afirmativa:

> Somos, em rigor, uma estrutura social pré-científica e pré-democrática. Ciência e democracia são, entre nós, forças jovens, aceitas mais como resultado de determinismo geográfico do que como aspectos profundo de nossa história, antes autoritária do que democrática, antes primitiva do que científica (TEIXEIRA, 1958, s. p.).

Há um alerta de que “o estado de crise da cultura ocidental é, sobretudo, a consequência dessa contradição entre instituições pré-científicas e o uso generalizado e anárquico da ciência para desenvolver-lhes os objetivos arcaicos, pelos quais se escolhiam” [...]. Os produtos estão atrelados ao lucro e não ao espírito naturalmente cooperativo e humanitário da ciência (TEIXEIRA, 1958).

Há exatos 90 anos, o educador Anísio Teixeira, em conjunto com os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, colocaram em cena uma educação:

enquanto direito de todos, democrática, gratuita, livre, laica, formação humana e integral, com a proposta de renovação da educação. O documento ainda traz para pauta da época o mote da investigação como processo de ensino e aprendizagem. Mas será que estes legados foram incorporados na educação brasileira? Anísio Teixeira fez da educação o seu projeto de vida, para o educador: o Estado democrático é um "Estado educador". Cabe enfatizar que este período é marcado por disputas entre os pioneiros com a Igreja Católica, que se estende até os anos 60. Claro que entre os intelectuais não havia uniformidade entre as ideias, a exemplo de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (CURY, 1978).

É preciso destacar que a proposta de um ensino através da pesquisa no Brasil, não é recente. Os manifestos são marcos na perspectiva de compreender os embates, desafios e transformações da educação brasileira. O espírito científico é parte de um movimento mundial iniciado no século XIX, com uma base muito forte no pragmatismo americano de John Dewey. Salienta-se que os Pioneiros não conseguiram modificar a realidade educacional imediatamente, portanto, a sociedade brasileira modificou em várias direções entre 1930 – 1950 e 1970.

Para Freire (1985) a abordagem tradicional, bancária e conteudista vêm mantendo a sua hegemonia, do século XIX até as provocações da Escola Nova, embora não seja mais adequada à realidade atual. Nesta perspectiva, o modelo de aula centrada na autoridade do professor, livro didático enquanto únicas fontes de informação e atividades memorísticas. "Nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado." (FREIRE, 1977; p. 54). Tal posição deve ser refletida no ensino-aprendizagem ou na realidade das escolas.

História da educação no Brasil antes do Manifesto de 1932

Para Saviani (2019, p. 42) a educação no Brasil colônia foi pautada e entrelaçada de forma dialética por três elementos contraditórios durante este período histórico. "Tais elementos são: a colonização, a catequese e a educação". O missionário Manuel da Nóbrega utiliza o recurso do teatro e do canto, em língua tupi enquanto processo educativo e catequese, numa proposição Ratio Studiorum, que era um manual prático, com mais de 400 regras proposto na formação dos jesuítas, da Companhia de Jesus, elaborado por Inácio de Loyola e colocada em vigor em 1552. Foi com a chegada dos jesuítas, em 1549, que se deu de fato o

início da história da educação brasileira na perspectiva ocidental. No entanto, aqui nas terras os Tupi-guarani já possuíam um amplo processo educacional.

Quanto Pedro Álvares Cabral aportou suas caravelas no litoral do Brasil, encontrou povos que viviam há séculos deslocando-se e se fixando no imenso território. A sobrevivência era a pesca, caça, coleta e meios de subsistência relacionados à terra, principalmente na produção do milho e mandioca, para propiciar a sobrevivência e necessidades básicas, sem a preocupação da acumulação e propriedade coletiva e comum da terra (FERNANDES, 1989).

Portanto, esses grupos haviam uma organização social que se dividia em etapas cronológicas para crianças do sexo masculino e feminino. Crianças até os 7-8 anos, meninos e meninas dos 8 aos 15, rapazes e moças dos 15 aos 25 e homens mulheres dos 25 aos 40, numa divisão social do trabalho, caça, lazer e ritos (RIBEIRO, 1989).

O homem é produto da história e cada período histórico é influenciado por aspectos diversos da formação de uma sociedade por fatores sociais, culturais e educacionais. A forma de viver e relacionar contribuem para a formação das instituições e contribuem para as transformações educacionais. Entender alguns "episódios históricos permite a compreensão das interrelações entre ciência, tecnologia e sociedade, mostrando que a ciência" nunca foi algo distante e isolado, mas associado a um processo de desenvolvimento histórico, de uma cultura que sofre influência da sociedade (MARTINS, 2006).

Para Martins (2006, p. 11) o contexto social dos lugares e do mundo real influenciam o comportamento de cientistas como Lavoisier, Newton, Galileu, Darwin. No entanto, não é costume o estudo do contexto, dando a impressão que a ciência é "algo atemporal e que surge de forma mágica, que surge de forma mágica e que está à parte de outras atividades humanas."

Cada época e sociedade produz sua educação de acordo com o momento, sem deixar de considerar os mais diversos fatores, próprios do contexto histórico e social. O modo de vida dos sujeitos e os elementos sociais formatam as ideias e as instituições na sociedade e contribuem para a caracterização das fases da educação, ao longo da história da humanidade. Conhecer e se conhecer é um desafio.

No contexto da capital do império, o Rio de Janeiro, os livros de literatura, poesia e história eram tratados na esfera privada e pública, onde a prática da leitura era feita em voz alta, uma tendência do século XIX. Havia um gosto e apreço dos brasileiros pela cultura oral, ou seja, locução do texto, justificado pela massa de analfabetos.

Essa oralidade na cultura brasileira era uma tentativa de ruptura da barreira, que "separava os letrados dos não letrados" (VERGARA, 2003, p. 25). Durante a colônia e império o estímulo da coroa portuguesa foi em incentivar a literatura que teve progresso em detrimento às ciências naturais, que caminhavam com lentidão. A nossa hipótese corrobora com Fernando Azevedo (1971, p. 372) "a predominância do espírito literário sobre o espírito científico tem sido, na história de nossa cultura" [...]. O atraso e lentidão do progresso científico provém de fatores políticos, econômicos e de uma "elite do atraso" escravocrata, que contribuíram de forma desfavorável à cultura científica impedindo o seu avanço.

Já é consenso entre uma grande parte dos historiadores sobre o pouco avanço ou quase exclusão da ciência no Brasil colônia e parte do império. O antigo sistema colonial pautado no trabalho escravo e monocultura, sem a implantação de universidades como na vizinha América espanhola. "Essa ausência não gerou um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades científicas (VERGARA, 2003, p. 31)." Entendemos que, "trata-se de um projeto de sociedade que produz" a desigualdade, a miséria e se alimenta delas (FRIGOTTO, 2020, p. 15).

Neste subparágrafo é um recorte da história brasileira a partir das disputas das relações sociais e o poder de uma classe dominante brasileira. Existe uma ampla literatura que analisa o projeto de sociedade dessa classe e revela o DNA colonizador e escravista, sem o compromisso com a formação da nação, desprezo pela educação do povo quanto aos direitos à educação, ciência e cultura. Essa classe está sempre atenta e em alerta para interromper as conquistas populares através de golpes e ditaduras, para excluir e desmantelar conquistas populares. Cada golpe e ditadura é um retrocesso no direito à educação.

Anísio Teixeira foi perseguido, silenciado, intencionalmente esquecido, negado e odiado, com fortes indícios de ter sido assassinado em 1971, por uma elite do atraso, que é resultado da formação histórica pautada nas monoculturas do açúcar, do café e na utilização na mão de obra escrava. Além de ter uma longa intimidade e alianças com os golpes. Eis um desafio, a implantação de uma "escola comum" para todos os brasileiros e sem privilégio, legado defendido por Anísio por décadas. O Brasil é um país doente, patologicamente doente pelo ódio de classe. Isso é o mais característico do Brasil: o ódio patológico ao pobre e às classes esquecidas pelo poder público (SOUZA, 2000). Na gênese de nossa história está a escravidão. Uma sociedade que assistiu, durante séculos, a humilhação, o prazer a tortura dos africanos de forma sádica reforça e ampliam as desigualdades, social, econômica e educacional.

Essa elite sempre lutou pela manutenção de um privilégio educacional, excludente, individualista, punitivo, repressivo e exclusivista. O antigo regime colonial comercial entra em crise e o Brasil inicia os primeiros anos do século XX com uma relativa industrialização, ou seja, uma transição do capital comercial para o industrial. O período da primeira guerra até 1930 foi de grandes mudanças e transformações sociais, econômicas e educacionais (FERNANDES, 2000). Neste contexto, a classe rural perde a hegemonia e consequentemente abre oportunidades para uma ampla mobilização da organização política da sociedade urbana brasileira que emergia. Os operários se organizaram e fizeram greves em 1917 e 1920. Em 1922, surge o Partido Comunista do Brasileiro, preparando o terreno para a tomada do poder em 1930, pela burguesia urbana. É uma fase de efervescência, na literatura e nas artes, com o movimento modernista.

Apesar das mudanças e transformações dos anos 20 e 30 evidenciou um país marcado pela república velha, com mentalidade arcaica e preconceituosa. Para os filhos da elite uma educação com privilégio em grandes cidades ou na Europa. Na perda do poder, conspira acusando o estado de corrupto, ineficaz e incapaz de promover uma educação para os seus filhos. É um país que chega ao final do século XIX com mais de 82,6% de analfabetos (IBGE, 2015).

Mas como democratizar a educação? A obra produzida por Anísio está associada à educação-democracia, mas não numa perspectiva só teórica, mas com a indissociabilidade entre teoria e prática.

E sua grande luta à qual se dedicou por inteiro, foi em torno da instituição de uma escola democrática e popular, que fosse do proporcional e a à altura da qualidade e exigências da sociedade da época em fase de crescente desenvolvimento industrial e urbano. (SAVIANI, 2000, p. 02).

Anísio Teixeira tem o seu legado em conjunto com os pioneiros do Movimento Escola Nova, iniciado nas reformas dos anos 20 do século XX, onde o embate produz o Manifesto de 1932, tendo como signatários Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto e Paschoal Lemme.

As ideias de Anísio representavam ameaças pela defesa de uma educação democrática, laica e liberdade de cátedra, o que gerou desconfiança aos opositores, que estavam atrelados a um ensino tradicional e ultrapassado, que não respondiam mais a realidade e necessidades da sociedade em constante mudança.

Os pioneiros interagiram com os católicos na Associação Brasileira de Educação – ABE, até 1931, onde houve uma ruptura, e os católicos fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação para defender os seus interesses. Em sua tese, Cury (1978, p. 25) entende que "a posição dos Pioneiros é mais progressista do que a posição dos católicos". O primeiro abria a escola às camadas médias e populares, oportunizando mais acesso.

O conflito estabelecido entre educadores católicos e educadores conservadores se estende por décadas. A conservadora pautada numa concepção de família e tradição. Os liberais pautavam uma educação laica, moderna que a sociedade da época exigia.

O Manifesto apresentava um conceito de educação para a sociedade moderna, onde a universidade deveria ser produtora e divulgadora da ciência. E que essa produção fosse feita por pesquisadores atrelados à investigação científica, assim como fazer a sua popularização. A experiência da Universidade do Distrito Federal – UDF, na proposta implantada por Anísio havia essas metas. Para a UDF foram convocados Villa-Lobos (música), Mário de Andrade (folclore), Gilberto Freyre (antropologia), Josué de Castro (sociologia), Sérgio Buarque de Holanda (história), Jorge de Lima (literatura), Oscar Niemeyer (arquitetura), Cândido Portinari (pintura).

Descartes é um clássico da filosofia assim como Dostoievski é um clássico da literatura universal, Machado de Assis, um clássico da literatura brasileira e, acrescento então, Anísio Teixeira é um clássico da educação brasileira (SAVIANI, 2000). Clássico é o que não cai de moda e resiste ao tempo. A obra produzida por Anísio resiste ao tempo e aos problemas postos por ele desde os anos vinte até o início dos anos setenta. Anísio é uma referência para a história da educação no Brasil e para os problemas educacionais que assolam a sociedade brasileira na atualidade.

Anísio estava atento à realidade brasileira da época, mesmo sendo discípulo de Dewey não transplantou na íntegra o modelo educacional para o Brasil. A realidade brasileira exigiu adaptação e renovação, indo além do "movimento escolanovista". O educador brasileiro assimilou Dewey incondicionalmente (NUNES, 2000). Em contraposição a Dewey, Anísio acreditava no êxito das reformas em países pouco desenvolvidos, desmistificando a tese da tradição cultural não desenvolvida. No Brasil o embate com a tradição permanece na pauta de debate político e educacional. O americano não entrou no embate entre escola confessional e escola pública, o que Anísio enfrentou de forma enfática, assumindo também a crítica dewyeana dirigida tanto à escola tradicional quanto à Escola Nova (SAVIANI, 2000).

Além do espírito científico, Anísio foi educador por opção, as oportunidades na política e na atividade empresarial não lhe faltaram. Essa opção foi em uma época em que a atividade educativa não tinha status de profissão. A profissionalização do educador e a institucionalidade da escola formaram a base para uma prática pedagógica de qualidade, através da formação de professores e estruturação física das instituições. A Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935, foi um legado importante, pois ela foi uma possibilidade de elevar a formação de professores do primário ao superior, com uma formação humanista e diversificada.

O estudo da história permite mergulhar no processo social para a construção gradativa do conhecimento. Esse estudo permite a formação de uma visão mais ampla da natureza da ciência, suas limitações e contradições. A ciência é uma construção humana que necessita de espírito crítico, para romper com a mitificação salvacionista, onde não podemos negar o valor dos benefícios. A ciência não surge pronta e acabada da cabeça de "inventores e gênios", é resultado de um processo lento, confuso, contraditório e com falhas. Com o passar do tempo as teorias vão se transformando, aprimorando e virando conceitos.

Há de se considerar que Anísio pensou uma "escola aberta a todas as classes sociais e camadas, seja igualmente a todos, torna-se o instrumento capaz de reconstruir a sociedade" (CURY, 1978, p. 21). Para Cury (1978) Anísio tentou massificar a escola, enquanto Fernando Azevedo acentuou uma formação para indivíduos conforme os seus dons e aptidões, o que se aproxima das ideias de Durkheim.

No texto Ciência e Arte de Educar, Teixeira (1957) enfatiza que a ciência e a educação deveriam ser indissociáveis. A educação só se justificaria enquanto ciência se utilizasse da psicologia, da sociologia e da antropologia. Para ele, a educação deveria utilizar o método científico, como é utilizado na medicina por exemplo. No entanto, na educação, o método pode ser associado às práticas educacionais através dos registros escolares, fichas de alunos, estudos das comunidades, para serem registrados, analisados e observados.

Conclusão

Para a construção de um projeto de Nação, precisamos de um alicerce, que passa pelos direitos à educação, condição necessária para a construção e desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, plenitude, autonomia e emancipação.

O resgate da obra de Anísio Teixeira se faz necessário para o debate atual em relação ao tempo escolar, que continua reduzido e insuficiente para uma educação integral. Este

tempo, tanto em número de anos, quanto em horas diárias e anual. Para Anísio (2011, p. 61), "o meio turno, com 4 horas diárias, está na cultura diária da escola primária, secundária e superior", que necessita de alargamento. Os professores acumulam uma carga horária em várias escolas, onde os alunos são passíveis de abandonarem para trabalhar. Essa escola em tempo parcial colabora para a precariedade da formação.

Neste ensaio, procurou-se demonstrar que as ideias e lutas de Anísio Teixeira pela educação brasileira inspiram debater o projeto de educação e de nação. O conhecimento produzido ainda é motivo de disputas nas políticas públicas, assim como no modelo de educação para o povo brasileiro. Portanto, a educação brasileira ainda vive desafios de acesso e permanência que oscilam conforme a conjuntura política instável de nosso país.

EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF THE BRAZILIAN NATION PROJECT IN ANÍSIO TEIXEIRA

Abstract
The 1932 Pioneers Manifesto, which had Anísio Teixeira as one of the signatories, advocated changes in education. No national problem at that time was greater in importance and gravity than that of education. Reflection of an education with privileges, excluding, authoritarian, traditional and with contradictions. Without education there is no democracy. Democracy is education. Education is a right. This essay aims to discuss the challenges of having education as a path for the project of a Brazilian nation, in a context of the history of national education, to support a current and necessary debate. It is a qualitative, historical-documentary research, which seeks to analyze and reflect on education in the construction of the nation's project. Historical documents such as the 1932 and 1959 Manifestos can offer subsidies for the construction of a Brazilian education project, based on a democratic, public, secular and unprivileged school. The main reference for this discussion will be Anísio Teixeira. Talking about the Bahian educator is "almost a temerity" for numerous reasons, with emphasis on the extent of intellectual production, diversity, fragmentation into hundreds of texts dispersed in articles, lectures, essays, books, communications, letters and reports.

Keywords: Anísio Teixeira. Nation Project. History of Education

Referências

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª edição. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CURY, C. J. **50 anos sem Anísio Teixeira.** 2021. Disponível no site: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/50-anos-sem-anisio-teixeira/. Acesso em 29 de agosto de 2022.

CURY, C. J. **Palestra no Tribunal de Contas do Estado da Bahia.TCE/BA**, em 28.04.2022. Disponível no site: https://www.tce.ba.gov.br/noticias/professor-destaca-importancia-da-educacao-para-a-democracia. Acesso em 20 de julho de 2022.

FERNANDES, F. **A organização social dos Tupinambá**. SP: UnB, 1989.

FERNANDES, F. **Anísio Teixeira e a luta pela escola pública**. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/at_luta.html. Acesso em: 15 de jul de 2022

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, G. Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. **Revista Educação Pública**, Vol. 14, n. 36, 2014. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/36/educao-bsica-no-brasil-entre-o-direito-social-e-subjetivo-e-o-negcio. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 22 jun.2015.

MARTINS, R. DE A. **Introdução**: A história das ciências e seus usos na educação. Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino, São Paulo, Editora Livraria da Física, p. 381, 2006.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

RIBEIRO, D. **Confissões São Paulo**: Companhia das Letras. 1997.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro** - A formação e o sentido do Brasil - Edição brasileira (1º e 2º): Companhia das Letras, São Paulo. 1989.

SAVIANI, D. - **Texto base da conferência proferida no dia 24 de agosto de 2000 no Seminário Comemorativo do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira**, realizado em Piracicaba-SP, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). 2000

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico] ? Dermeval Saviani. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019. – (Coleção memória da educação).

SOUZA, Jessé de. **A Elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, J. **A doença do Brasil é o ódio de classe** - 05/05/2019 – Disponível em https://jessesouza.com.br/entrevistas/doencadobrasil/ - Acesso em 06 jun 2022.

TEIXEIRA, A. **A propósito da "Escola Única"**. Revista do Ensino. Salvador, v.1, n.3, 1924. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/Visita_Guiada/p3a13.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2022.

TEIXEIRA, A. **Autonomia para a educação**. 1947; Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/autonomia.html. Acesso em 10 de mai. de 2022.

TEIXEIRA, A. **Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84.

TEIXEIRA, A. Ciência e humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.24, n.60, 1955. p.30-44.

TEIXEIRA, A. **A Escola Parque da Bahia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253.

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. 245p.

TEIXEIRA, A. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.65, n.151, set./dez. 1984. p.685-696. Educação e Cultura na Constituição do Estado da Bahia (1947)* Anísio Teixeira (1900-1971).

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VERGARA, M. A Revista Brasileira: a vulgarização científica e construção da identidade nacional na passagem da Monarquia para a República. **Tese de doutorado**. Rio de Janeiro: PUC, 2003.

GT4 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LUTA POR EQUIDADE E INCLUSÃO

A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Ana Paula Rohrbek Chiarello[1]

Resumo
Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica, caracterizada como pesquisa qualitativa, a qual visa compreender como acontece a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Sistema Nacional de Ensino (SNE) brasileiro e quais foram as Políticas Públicas que acompanharam este período. O estudo buscou compreender as características do PAR e o conjunto de ações planejadas pelos estados e municípios com apoio da União. Sendo, uma das características do PAR, pensar em um plano estratégico que possibilite um caráter participativo e de colaboração por parte dos gestores, escolas e sociedade em geral. Assim, apresenta-se a proposta de entender, a partir de alguns apontamentos históricos, os avanços e retrocessos das Políticas Públicas no Brasil e como resultaram na implantação do PAR. Os resultados apontam para a compreensão de que os avanços políticos educacionais têm permitido que as ações do Governo Federal tenham maior abrangência, compromisso e participação nas políticas educativas, ensejando assim, uma educação de qualidade, equidade e inclusão.

Palavras-chave: PAR. PNE. Políticas Públicas no Brasil.

Introdução

A proposta deste artigo consiste em entender os aspectos que estiveram atrelados a trajetória das políticas públicas no Brasil até a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR)[2]. Estes aspectos nos permitem refletir acerca dos problemas nacionais, regionais e municipais, quando tratamos da má distribuição de tributos que garantem a educação, saúde, bem estar, entre outros, já assegurados na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Para exposição deste contexto, o texto será organizado em três seções, na primeira, apresentamos alguns apontamentos na trajetória Política Educacional antecedente à implantação do PAR no Brasil; na segunda ressaltamos as Políticas Públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil, e, na terceira seção, elencamos possíveis relações entre as ações propostas durante a elaboração do PAR, na possibilidade da constituição de possíveis territórios, reforçando valores de gestão democrática.

Política Pública no Brasil e alguns apontamentos históricos

[1] Doutoranda pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). anapaula.rc@unochapeco.edu.br

[2] Doravante passaremos a utilizar PAR (Plano de Ações Articuladas).

A gestão democrática favoreceu no Brasil as lutas pela educação, mesmo que de forma lenta, diferente dos países ocidentais. Alguns aspectos políticos foram responsáveis por esse processo lento no ensino brasileiro, podemos citar sua característica social, baseada na exclusão e não na democratização.

Neste sentido, iniciamos esta abordagem na década de 1930, momento considerado por Saviani (2008) como "Escola Nova". Esse período, de acordo com Shiroma et. al. (2002) buscou adaptar a educação às diretrizes que se definiam tanto no campo político, quanto educacional, criando assim, um ensino de qualidade, em diferentes níveis..

Com a Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1931 surge a organização para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição de 1934, as quais reassumem as ideias dos progressistas em torno da Lei de Diretrizes e Bases no sentido democrático, estabelecendo ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos. As contribuições de Anísio Teixeira marcaram esse período.

O Manifesto dos Pioneiros (2010, p. 40-41) sinaliza como alternativa a Educação Nova, a qual se propõe a "servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social". Nos dias atuais, ainda são muitas nossas angústias, como, privilégios econômicos de uma minoria, luta pelo ensino gratuito e obrigatório, formação e valorização dos professores, entre outros.

Nos anos de 1940, as reformas complementaram o ensino proposto em 1930, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, Criação do Senai e Senac. Período que ainda manteve o dualismo, ou seja, as camadas mais favorecidas conseguiam acesso ao ensino superior, enquanto que aos demais restavam as escolas primárias.

Em 1945 é que se retoma a luta pela redemocratização. Em 1946 com a Carta que defendia a liberdade e a educação dos brasileiros, assegurando-a como direito de todos, o poder público foi obrigado a garantir, na forma de Lei, a educação em todos os níveis. (SHIROMA et. al, 2002).

Em 1950 surgem avanços como a criação da CAPES e CNPQ, inicia também o "Movimento em Defesa da Escola Pública" tendo como idealizadores, Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros, este movimento ficou conhecido como

Manifesto dos Educadores de 1959. Esse movimento foi essencial para a promulgação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961- Lei de Diretrizes e Bases.

Nas décadas de 60 e 70, reformas foram realizadas, em um período marcado pelo início da reorganização partidária, em que a gestão democrática terá a Constituição Federal de 1988 como um dos seus princípios.

De acordo com Shiroma et. al. (2002, p. 44) nos anos de 1980 "50 % das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1° grau; 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30 % das crianças estavam fora da escola". A educação vivia um período bem difícil, foi então, que muitos intelectuais se envolveram na construção da proposta dos educadores, nascendo então a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, a qual reconhece a educação como direito e permanece atual até os dias de hoje. Após este período de redemocratização algumas mudanças começam a acontecer.

Na década de 1990 intelectuais auxiliaram na elaboração de pareceres e referenciais, que buscavam garantir o acesso e permanência na escola. Nesta época, foram criados alguns programas como: "Tá na hora da escola", "Acorda Brasil", "Bolsa Escola", "Dinheiro direto na Escola", "Fundescola", "Alfabetização Solidária", entre outros. Em 1996 surgem novos debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo alterada e publicada em 1996.

Saviani (2008, p. 46) destaca que "[...] as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude". Esta abordagem, nos permite pensar que foram as lutas históricas que hoje nos demandam mudanças.

Assim, políticas educacionais surgiram com o intuito de melhorar a qualidade da educação, eficiência e equidade, como o Plano Nacional de Educação (PNE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007. Saviani (2007) manifesta-se positivamente acerca do PNE, principalmente no quesito qualidade do ensino. Ainda neste ano, como política educacional, é promulgado o Decreto n° 6.094/2007 o qual dispôs o "Plano de Metas Compromisso todos pela Educação", descentralizando parte do processo para estado e municípios, como o objetivo de verificar a realidade de cada município e/ou estado.

Após entendermos as lutas pelas Políticas Públicas Educacionais, colocamos em pauta o surgimento da estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, hoje conhecido como Plano de Ações Articuladas (PAR).

Políticas Públicas Educacionais e a implantação do PAR

Segundo Sudbrack e Farenzena (2016, p. 62) "O plano de metas, como política inserida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como propósito fazer avançar a qualidade da educação básica, a partir das diretrizes que transitam pelo acesso e permanência, gestão de sistemas e redes, formação docente, entre outros.

Nesta perspectiva, nos propomos a analisar políticas públicas desencadeadas pelo governo federal nos últimos anos. Para demonstrar estes aspectos, faremos uma exposição deste instrumento de planejamento dos entes federados locais, criado em 2007, pelo decreto 6.094, o qual institui o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", hoje conhecido como uma estratégia de assistência técnica e financeira denominada "Plano de Ações Articuladas (PAR)".

Primeiramente, antes da sua implantação, os estados e municípios foram convidados a participar por meio de adesão ao Plano de Metas (BRASIL, 2007). Os Planos por sua vez eram elaborados em troca de financiamento das ações na escola, tendo por objetivo, melhorias na educação básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Neste primeiro momento, ainda em 2007, 2.078 municípios assinaram o termo de cooperação com o MEC, em virtude de estar vinculado com o Ideb e ações financeiras. Em 2009 esse número dobrou para 4.015 municípios. De acordo com Santos et. al. (2017, p. 677) este termo de "colaboração está condicionado a uma série de fatores que vão desde o reconhecimento das obrigações de cada ente nas práticas de gestão até o propósito de ir ao encontro de uma atuação conjunta".

Outro documento importante na implantação do PAR foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual teve início em 24 de abril de 2007, com o Decreto n° 6.094, o qual, de acordo com Brasil (2019, p.42), teve o objetivo de regulamentar as ações colaborativas entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, para implementação do PDE, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), propondo ações de forma colaborativas entre comunidade e gestão política.

Arruda e Santos (2017) contextualizam algumas evidencias com a implantação do PAR, como, os municípios receberam apoio do Ministério de forma presencial para operacionalizar os planos e projetos, para os autores:

> o que havia, até então, eram instrumentos digitais de adesão a projetos e programas disponibilizados de forma autoexplicativa por meio da internet. Tal recurso

> tornava mais difícil a compreensão dos atores (técnicos e gestores) o que resultava em prejuízos na aquisição de recursos. (ARRUDA, SANTOS, 2017, p.389)

Este fortalecimento entre os entes contribuiu muito para o planejamento educacional. Apesar de algumas questões que ainda precisam melhorar, este programa deu certo e quatro ciclos do PAR já foram implementados. De acordo com Brasil (2020) o primeiro (2007-2010) foi criado pelo Decreto n° 6.094/2007, neste período foi realizado o primeiro diagnóstico da situação educacional dos estados e municípios para o recebimento de Transferências Voluntárias, dentre estas transferências estavam: Construção de creches, reformas, ampliações, construção de escolas, mobiliários escolares e programas vinculados às políticas educacionais.

O segundo, foi realizado no período de (2011- 2014) pela Resolução CD/FNDE n° 14, publicada em 8 de junho de 2012, construindo um novo Plano de Ações Articuladas, comtemplando também programas e projetos que proporcionassem melhorias e qualidade na educação, tendo como resultado também um aumento no Ideb, termos de compromisso; PAC (creches e quadras escolares; veículos; mobiliários e equipamentos); Emendas parlamentares; Escolas rurais, quilombolas e indígenas; Metodologias inovadoras; Regras para transferência de recursos.

É com essa perspectiva de crescimento e qualidade que em 25 de junho de 2014 foi aprovada a Lei n° 13.005 a qual institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos (2014-2024) o qual determina metas, estratégias e diretrizes para a educação neste período.

O terceiro ciclo corresponde ao período de 2016-2020 neste momento o PAR passa por uma reformulação do Simec, dentre esta reformulação podemos citar a Elaboração dos Planos de trabalho os quais precisam estar em consonância com o PNE (2014-2024) esta consonância se reforça nas 20 metas e estratégias.

O quarto Ciclo compreende o período de 2021-2024, ainda em construção e planejado a partir de políticas educacionais elaboradas a partir da análise diagnóstica dos ciclos anteriores, este ciclo também se encerra em 2024 com o PNE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) existente desde 1963 e garantido pela LDB em 1996 tem como missão encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Dourado (2010, p.688) apresenta essa configuração como:

> o PNE traduz esse movimento, na medida em que se configurou, na qualidade de proposição, como uma política de Estado, mas, na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo.

Destacamos a construção do PNE como um movimento necessário, no entanto, com muitos desafios conforme proposto por Valadão (2015), o PNE necessita de um regime de colaboração com uma visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

Saviani (2007, p. 1239) reflete as ações propostas pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação):

> com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio "teoricamente" porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

O que podemos ver e concordar com Brasil (2019, p. 45) é que o PNE foi "o principal ponto de convergência das políticas públicas da educação brasileira para o período de 2014-2024", suas diretrizes metas e estratégias necessitaram estar canalizados com o objetivo de consolidar o sistema educacional, tornando-se necessário alinhar o PAR com o PNE.

PNE como política pública e a inserção do PAR

Considerando a necessidade de melhoria na qualidade educacional fez-se necessário prever ações e Plano de metas por parte do PDE e também do PNE. Percebemos que se adotou o Plano de Ações Articuladas (PAR) instituído pelo Decreto n° 6094, como uma ação estratégica para articular o PNE com o PAR por meio de Planejamento de ações com o objetivo de contribuir no acesso e permanência à escola, com melhores condições escolares e aprimoramento no IDEB.

Valadão (2015) argumenta que o IDEB passa a ser o principal referencial de qualidade da educação e o indicador que verifica o cumprimento de metas. Fator que traz muitos questionamentos, diante da forma com que muitas instituições realizam, bem como da pressão

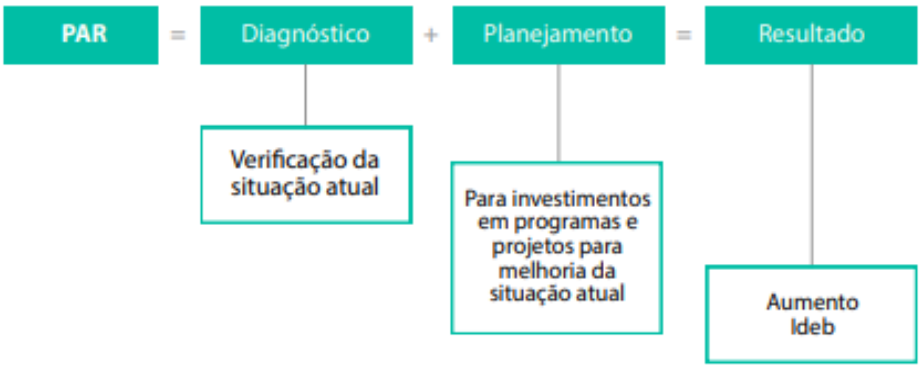
posta aos gestores municipais ao aderir ou não ao Plano de Metas, pois, caso não participem perdem a oportunidade de receberem investimentos para a Educação. Todas acabam aderindo, pois em especial os municípios sem os recursos de convênios não têm orçamento suficiente para melhorias na educação.

No rol de medidas do PAR se destacam quatro dimensões, conforme destaca Brasil (2019, p.45) "As dimensões e áreas de atuação são agrupamentos de grandes características referentes aos aspectos de um sistema de ensino. Os indicadores são aspectos da realidade que se pretende avaliar, medir e analisar. O avanço da educação em determinado município, estado ou no Distrito Federal pode ser verificado a partir da evolução dos indicadores presentes no diagnóstico, anterior ao planejamento das ações do PAR".

Neste contexto, as quatro dimensões são citadas por Brasil (2019): 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Profissionais da Educação; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, as quais são separadas em duas categorias: infraestrutura e pedagógica.

A implementação do PAR de acordo com Brasil (2019) acontece em 3 fases, nas quais se busca o Diagnóstico, a correlação da demanda do ente por recursos técnicos, financeiros e pedagógicos e por último a consolidação do PAR, ou seja, os resultados, conforme figura a seguir:

Figura 1: Etapas do PAR



Fonte: BRASIL (2019, p.39)

Sobre as etapas propostas, entendemos uma coerência entre suas ações, na primeira fase chamada de diagnóstico, é o momento que o ente pode apresentar seus indicadores, suas metas pensadas no plano municipal de Educação e no Plano Estadual. No planejamento, momento de elaboração do plano de trabalho com demandas que possam solucionar os problemas existentes e por último os resultados disponíveis após análise técnica.

Pelo contexto apresentado, percebemos que o PAR foi responsável pela possibilidade de articulação entre municípios e o MEC, facilitando muitas questões, podemos citar o controle dos repasses financeiros, os portais e transparências disponíveis conforme dados alimentados no Simec, tornando a infraestrutura e as questões pedagógicas metas com maior efetividade de serem alcançadas.

Considerações finais

Com os apontamentos históricos da Política Pública percebemos que os avanços foram acontecendo de forma lenta, pois muitos entraves políticos dificultaram a busca por políticas públicas que garantissem a qualidade e a democracia educacional. Nos dias atuais enfrentamos novos desafios como a Nova Gestão Pública, na qual perdendo a perspectiva da educação como direito social e a educação muitas vezes vai se tornando mercadoria.

Então, quando nos propomos a entender a implementação do PAR e as políticas públicas que o propuseram, analisando os quatro ciclos até então vivenciados, entendemos que é importante aderir ao planejamento educacional, deliberando coletivamente sobre ações que respondam técnica e financeiramente aos desafios da educação.

Nesse sentido, destacamos que o PAR é uma política Pública de Educação coletiva e, sobretudo, formativa, pois, prioriza o regime de colaboração e participação entre União, Estados e Municípios, possibilitando a gestão democrática. São ações mais próximas da realidade o que contribui para a melhoria e qualidade do ensino. Poli e Lagares (2017) destacam que a gestão democrática pressupõe a constituição de decisões coletivas, porém essa participação exige esforço, proposição e debate, pois a sua construção não é um caminho fácil e rápido, mas um processo formativo e de transformação/emancipação sócio política.

Cabe-nos enquanto gestores e/ou educadores buscar uma ponte entre as ações escolares e da cidade em que vivemos, conforme proposto por Moll (2012, p. 37) uma escola tem “um papel específico ao construir uma ponte pedagógica entre os estudantes e sua cidade, dado o caráter longitudinal e sistemático que a mesma ocupa na vida dos cidadãos”. É preciso então, engajarmos e participarmos de forma ativa na elaboração das ações e na elaboração dos Planos como forma de transformar as escolas em lugares que possam transformar a sociedade e favorecer a democracia.

IMPLEMENTATION OF THE ARTICULATED ACTION PLAN (PAR) AND ITS PUBLIC POLICIES IN BRAZIL

Abstract
This work is the result of a bibliographical research, characterized as qualitative research, which aims to understand how the implementation of the Articulated Action Plan (PAR) in the Brazilian National Education System (SNE) happens and what were the Public Policies that accompanied this period. Our study sought to understand the characteristics of PAR and the set of actions planned by states and municipalities with support from the Union. One of the characteristics of PAR is to think of a Strategic Plan that allows for a participatory and collaborative character on the part of managers, school and society in general. Thus, we propose in this perspective the proposal to understand from some historical notes the advances and setbacks of Public Policies in Brazil and how they resulted in the implementation of PAR. As a result, it was possible to understand that educational political advances have allowed the actions of the Federal Government to have greater scope, commitment and participation in educational policies, thus giving rise to quality education, equity and inclusion.

Keywords: PAR. PNE. Public Policies in Brazil.

Referências

ARRUDA, Cleciana Alves de. SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **Relações colaborativas entre a união e as municipalidades: faces de uma política em ação**. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/64645. Acesso em 07 de set. de 2022.

AZEVEDO, Fernando de. [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**– Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-6. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf. Acesso em 30 de out. de 2021

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas** – PAR: Caderno de estudos / Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. Assessoria de Educação Corporativa. - 1. ed. - Brasília : MEC, FNDE, 2019. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/par_caderno_estudos_compactado.pdf. Acesso em 03/10/2021

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 de nov. de 2021

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007. Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 16 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: https://pne.mec.gov.br/. Acesso em 09 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Out. 2021

BRASIL. Lei nº 12.695, **de 25 de julho de 2012**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3819-lei-n%C2%BA-12-695,-de-25-de-julho-de-2012. Acesso em 06 out 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** Questões estruturais e conjunturais de uma Política. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 03/10/2021

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. **Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública**. RBPAE -v.33. DOI: 10.21573/vol33n32017.76080. Acesso em 20/08/2022

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego. **O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense:** tensões e acomodações. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 25 (96) • Jul-Sep 2017 https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500829

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 03/10/2021

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educ. & Soc., Campinas, v.28, n. 100 – especial, p.1231-125, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 17 de nov. de 2021.

SUDBRACK, Edite Maria; FARENZENA, Nalú. **Assistência técnica e financeira da união aos entes subnacionais**: o desafio da equidade. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.10, n.19 | Janeiro–Junho de 2016 | PP. 57–67. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49955. Acesso em 24 ago. 2021.

VALADÃO, ADRIANA. **O plano de ações articuladas na gestão educacional**: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de mato grosso do sul. 2015. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ADRIANA%20VALAD%C3%83O.pdf. Acesso em 02/10/2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EFEITOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA SOB O TRABALHO DOCENTE

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros[1]

Edite Maria Sudbrack[2]

Resumo

A avaliação em larga escala é uma política pública construída em 1980 pelo Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de avaliar e monitorar a qualidade da educação brasileira. Teve sua gênese num contexto marcado pelo acordo dos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, com os organismos multilaterais, e pela reforma do Estado. Como consequência, responde aos interesses globais e do neoliberalismo. Este trabalho visa compreender quais são os efeitos da avaliação em larga escala sob o trabalho docente. Para tanto, foi realizada uma busca no Portal de Periódico da CAPES com os descritores "IDEB" *and* "trabalho docente". Foram selecionados os trabalhos mais congruentes com a temática. Foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os estudos sugerem que a avaliação é uma ferramenta de regulação da educação por parte do governo, que impõem políticas públicas aos docentes e os colocam como principais responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino. Há destaque também, para a responsabilização e culpabilização direcionada aos professores/as quando a escola não obtém o escore ideal. Outro efeito apontado é a lógica gerencialista que busca a eficiência e eficácia, que gera competição entre escolas e as insere no viés meritocrático.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Avaliação em Larga Escala. Trabalho Docente.

Introdução

A década de 1980 foi marcada pelo processo de abertura política, em decorrência do fim da ditadura militar. Neste período a alta inflação e a estagnação econômica assolavam o país e neste sentido, a população clamava por redemocratização. Este processo foi um momento de grandes expectativas de participação e de abertura nos processos de gestão da educação, seguido de uma intensa mobilização por parte da sociedade e dos educadores. Esta década, foi ainda, marcada pela construção da nova Constituição Federal – Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que resgatou projetos estagnados há muito tempo (WERLE, 2011).

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foram proporcionadoras de algumas conquistas importantes. O Ensino Fundamental tornou-se obrigatório e gratuito, além de sua oferta ter sido assegurada aos jovens e adultos que a ele não tiveram acesso. A universalização do Ensino Médio gratuito foi

[1] Mestra em Educação. Psicóloga. E-mail: psiestefani.medeiros@gmail.com.

[2] Pós-doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. E-mail: sudbrack@uuri.edu.br.

outra conquista importante no que tange aos processos de democratização da educação. A faixa etária de obrigatoriedade e gratuidade estendeu-se dos 04 aos 17 anos, o que demonstra uma ampliação significativa na faixa de responsabilização do Estado para a oferta de ensino obrigatório e gratuito, haja visto que nos anos sessenta era de 07 a 10 anos de idade (WERLE, 2011).

Apesar da importância indubitável do acesso e da permanência nestes níveis de ensino, estes dois fatores foram compreendidos como insuficientes, pois iniciou o debate sobre a necessidade em ofertar e garantir a qualidade da educação. Portanto, a Constituição, em seu terceiro capítulo, preconiza princípios de igualdade de acesso e permanência, gratuidade do ensino, garantia do padrão mínimo de qualidade e gestão democrática. Esses princípios em formas de ações ficaram sob responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A União, por sua vez, ficou com a incumbência de garantir o padrão mínimo de qualidade e deste modo, passou a assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior (WERLE, 2011).

Os primeiros ensaios da Avaliação em Larga Escala na educação básica ocorreram ainda na década de 1980. Werle (ID), destaca duas forças impulsionadoras que buscavam fortalecer os procedimentos da avaliação. De um lado o Banco Mundial demandava a análise do impacto do Projeto Nordeste, realizado através do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). E de outro, havia o interesse do MEC em realizar uma avaliação mais abrangente do ensino público. Na década seguinte, em 1990, o 1º Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) teve início e foi desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Até 1993, o Ciclo manteve-se na lógica participativa, em que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira) convocou especialistas em gestão escolar, currículo e docência com vistas a dar legitimidade acadêmica e reconhecimento social à avaliação (BONAMINO, 2002; WERLE, 2011).

A lógica participativa assumida até então, é deixada de lado e o sistema de avaliação assume um novo perfil, em que passa a ser reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM) e pela terceirização de operações técnicas. Cabe lembrar que a década de 1990 foi marcada pelas reformas do Estado, em que as parcerias entre Estado e sociedade civil, as privatizações e a emergência do Terceiro Setor, foram as principais características desta reforma, que influenciaram diretamente a educação. Com efeito, os/as docentes que assumiam um papel importante na participação das avaliações foram substituídos por outros agentes, que

não especificamente eram e são oriundos da área da educação, como no caso dos economistas, administradores, banqueiros e políticos. Percebe-se que todos falam sobre educação, mas poucos são os que fazem a educação e que a vivenciam de fato (WERLE, 2011).

As instituições financeiras, tais como o Banco Mundial, surgiram como uma das estratégias de ascensão dos países em desenvolvimento, que acordaram em adotar o modelo econômico neoliberal. Nesta ótica, estas instituições encontraram terreno fértil, na medida em que passaram a pressionar os países que precisavam de empréstimos para que a economia fosse estabilizada. Em meio a essa arena, a escola sofreu impacto no que tange aos seus objetivos, já que se tornou indispensável ao crescimento econômico, o que fez com que sua organização adotasse um modelo de mercado – que prepara sujeitos para o mercado de trabalho, a fim de alavancar a economia. Esta nova conjuntura escolar deixou de lado os princípios de igualdade e sua organização passou a pautar-se no modelo de administração racional e na lógica gerencialista (COSTA, 2015).

É possível compreender que a avaliação ocorre de maneira externa à escola. Em suma, não é pensada e planejada pelos atores escolares, que estão dia a dia na escola, mas sim por agentes externos, que em muitos casos, não são da área da educação, como os economistas, banqueiros, administradores, políticos e os próprios agentes dos organismos multilaterais. Mesmo que a avaliação não seja construída ou pensada pelos/as educadores/as, ela influencia direta ou indiretamente suas práticas, haja vista que avalia e monitora a qualidade da educação, o desempenho dos/as estudantes e dos/as docentes, induz políticas públicas e age como instrumento de responsabilização às escolas.

Deste modo, este trabalho, almeja refletir sobre quais são os efeitos da avaliação em larga escala sob o trabalho docente. O estudo em questão, assume a abordagem qualitativa, pois tem como interesse apresentar informações subjetivas que não são passíveis de quantificação. Deste modo, a abordagem qualitativa tem como foco a construção do saber que é imensurável. Quanto a sua finalidade é exploratório e visa fornecer novas ideias e compreensões sobre a temática proposta. De acordo com Gil (2008, p. 27)

> [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e se torna difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Recorremos à pesquisa bibliográfica no Portal de Periódico da CAPES, com os descritores “avaliação em larga escala” *and* “trabalho docente”. Selecionamos como filtro de

busca, os últimos 13 anos e os analisamos sob a Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Optamos, por selecionar estudos com foco na avaliação em larga escala aplicada ao sistema de ensino básico, por ser da linha de pesquisa das autoras. No item a seguir apresentamos os resultados e discussões oriundos dos textos analisados.

Resultados e discussões

Nesta seção discorremos sobre os resultados dos estudos analisados. Enfatizamos que a coleta dos dados (estudos) foi oriunda da pesquisa bibliográfica, em que foram selecionados textos mais congruentes com a temática. Deste modo, os resumos dos artigos foram lidos e a partir disso, foram selecionados os que relacionam com o objetivo deste trabalho e os demais foram descartados. Os textos selecionados foram analisados sob a Análise de Conteúdo de Bardin (2004), portanto, foram apresentados a categoria que mais se sobressaiu nos textos, qual seja, da regulação do trabalho docente.

Ivan Amaro (2013) reflete sobre a obsessão avaliativa instaurada através da avaliação em larga escala, cujo um dos efeitos é a responsabilização direcionada às escolas e aos docentes – que são inseridos num viés dualista: melhores e piores escolas. As escolas consideradas melhores são as que se destacam na avaliação, por outro lado, as escolas consideradas as piores são as que não alcançam o índice almejado. Esta busca por resultados quantitativos, coloca as escolas numa lógica de performatividade. A performatividade é a construção e disseminação de indicadores e informações que permitam a publicidade dos resultados obtidos pelas escolas, que colabora com o julgamento, comparação e competição entre profissionais e instituições. Por fim, outro aspecto mencionado por Amaro (2013) é que a busca pela qualidade da educação se dá por meio de pressões externas, em que escolas e docentes são tidos como únicos responsáveis pela melhoria dos resultados.

O mesmo autor (AMARO, 2016) menciona que as avaliações externas têm centralidade no direcionamento das políticas públicas educacionais. Com efeito, para Amaro (2016) são visíveis os impactos que as avaliações produzem não apenas no sistema educacional brasileiro, mas sobretudo no trabalho docente. Cita como exemplo as estratégias para a ampliação do controle sob os sistemas e os/as docentes, consecução de metas quantitativas alicerçadas no cenário nacional/internacional, regulação educacional e controle do trabalho da comunidade escolar. Outras consequências apresentadas pelo autor (AMARO, 2016) são a competitividade e a inserção das escolas na lógica gerencialista.

Rosimar Esquinsani (2010) apresenta também importantes contribuições sobre os efeitos da avaliação no trabalho docente. Para a autora (2010) as avaliações têm como foco central o rendimento dos/as estudantes e o desempenho dos sistemas de ensino, além de se utilizar de informações que são analisadas estatisticamente. Os resultados mensuráveis ganham ênfase ao ser divulgados na mídia, o que expõe as melhores e piores escolas. Neste sentido, corrobora com Afonso (2009) ao discorrer que o Estado avaliador legitima o controle social sobre o trabalho docente por meio da aferição dos resultados. O não alcance dos índices ideais pressupõe uma falha na performance, em que as escolas precisam ser mais eficientes e eficazes para melhorar seu desempenho. Ademais, a autora (ESQUINSANI, 2010) pontua que a avaliação em larga escala insere os/as docentes e estudantes na perspectiva meritocrática.

Já, Maria de F. Cóssio, Antonio C. Oliveira e Aisllan A. Souza (2014) compreendem que a avaliação em larga escala é uma ferramenta de regulação das instituições escolares e do trabalho docente. Para os autores (2014) a concepção gerencialista adotada pelas escolas intensifica os instrumentos da avaliação em larga escala que priorizam a melhoria dos resultados. Neste sentido, a busca demasiada pelos melhores índices faz com que o desenvolvimento da educação no sentido mais amplo seja prejudicado, em função do estreitamento curricular. Cabe ressaltar que a avaliação em larga escala prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e deixa de lado outras que também têm papel primordial na formação do/a estudante. Há ainda, que se questionar se o bom desempenho apenas nestas duas áreas pressupõe qualidade de ensino.

Ainda no tocante ao estreitamento do currículo, como um dos efeitos da avaliação em larga escala, vale aludir a Marilda Pasqual Schneider (2013) que também reflete sobre a problemática. A autora (2013, p. 25) entende que o currículo "[...] é um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar certos conhecimentos para que estes passem a ser considerados válidos nos textos e nas salas de aula". Ademais, Schneider (2013) destaca que a criação de um sistema nacional de avaliação representa uma significativa estratégia de reforço do poder de regulação do Estado na preservação de um currículo nacional. Deste modo, podemos entender que assim como a avaliação é uma atividade política, o currículo também é. Para tanto, é pertinente indagar sobre quem decide quais conhecimentos são legítimos e quais não devem compor o currículo?

Ana Cristina Ghisleni, Angélica Vier Munhoz e Ieda Maria Giongo (2016) discorrem sobre a avaliação em larga escala ser uma ferramenta de governamentalidade e de subjetivação dos/as docentes. Para as autoras (2016), o discurso da qualidade proveniente dos

índices, têm como objetivo adequar a educação às lógicas de produtividade e competitividade, que são provenientes da organização empresarial e tem como meta o controle dos resultados e a vigilância do trabalho realizado na escola. Deste modo, entendem que a avaliação não é neutra, tampouco visa apenas avaliar a qualidade do ensino. A política de avaliação diz respeito, sobretudo, à concepção de educação adotada que neste caso, deixa de lado a formação geral e foca nas competências e habilidades que são mensuradas. Como resultado, há a classificação, comparação, hierarquização e a imposição de um currículo e uma forma de ensino padronizado que controla os saberes dos/as estudantes e as práticas docentes.

Aludimos também a Marilda Pasqual Schneider e Aline Sartorel (2016) que contribuem para a reflexão proposta neste trabalho. As autoras (2016, p. 21) apontam que "[...] é preciso lembrar que a política implantada pela via do Ideb transfere à comunidade escolar a responsabilidade pela melhoria da qualidade educacional". À vista disso, para o INEP a almejada qualidade da educação será alcançada por meio do cumprimento de metas projetadas por escola e rede de ensino, deste modo, a escola precisa assegurar um bom desempenho dos/as estudantes nos testes. Deste modo, além de responsabilizar os/as docentes pelo alcance do desempenho, a avaliação promove a regulação do trabalho docente, na medida em que através da divulgação das notas e dos *rankings* produz desconforto principalmente às instituições que não alcançam o resultado ideal. Em síntese, para as autoras (2016) a regulação é também uma forma de controle simbólico, que ao contrário do controle físico, produz efeitos sem que os próprios indivíduos sejam conscientes disso.

Fabiano A. dos Santos, João Batista Zanardini e Hellen Jaqueline Marques (2020) se dedicaram aos desafios políticos, econômicos e sociais, pelos quais os/as docentes da América Latina têm vivenciado. Os autores (2020) pontuam que a maioria dos países da América Latina atravessaram ou ainda atravessam, ditaduras que ceifaram a vida dos/as trabalhadores/as, sequestraram sua subjetividade e disseminaram o medo como mecanismo de controle de governo. Entretanto, há outras formas de controle, conforme mencionado anteriormente que seguem se consolidando, que visam manter o sistema capitalista e neoliberal vigente. A reforma das políticas públicas colocaram os/as docentes como protagonistas da busca pela qualidade da educação e como alvos de diferentes tipos de controle. Alguns dos desafios citados pelos autores (2020) são o comprometimento do planejamento didático e a redução do currículo, em função de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Outros aspectos são a divulgação midiática e a desvalorização docente, que muitas vezes, são vistos como incompetentes, a restrição da autonomia docente.

Há ainda, o destaque para a lógica meritocrática que produz a precarização do trabalho docente.

A partir dos estudos selecionados é possível compreender que por trás do objetivo de avaliar e monitorar a qualidade da educação, há objetivos que estão implícitos e que para que sejam visualizados é necessário um olhar esmiuçado. É necessário ainda, que o contexto social, político e econômico seja levado em conta, pois conforme nos lembra Saviani (2019) escola e sociedade não são esferas dissociadas, ao contrário, estão constantemente sob influência uma da outra.

Os objetivos implícitos da avaliação, ou os seus efeitos, de acordo com os estudos analisados, apontam em grande medida para a responsabilização dos/as docentes pelos resultados aferidos. Essa responsabilização pode inclusive ser entendida como estratégica, já que ao responsabilizar docentes e comunidade escolar, o Estado deixa de ser o responsável pela ausência da qualidade de ensino. Os estudos, também apontam que questões extra escolares não são levadas em conta, como por exemplo, as de moradia, de incentivo, de contexto social e econômico, de alimentação, de qualidade de vida, entre outras.

Sendo assim, podemos entender que aos docentes é atribuída a incumbência de dar conta de todos os infortúnios da sociedade, como se não existissem outras demandas públicas e sociais que impactam na aprendizagem dos/as estudantes e na qualidade do ensino. Outro aspecto pertinente é que os/as estudantes são avaliados todos/as sob uma mesma ótica, o que acaba por contribuir com a exclusão na medida em que não respeita as particularidades de cada um e cada uma. Conforme lecionam Lélis e Da Hora (2020, p. 2):

> Os indicadores e índices que medem a qualidade da educação são pautados em dados quantitativos, não consideram as práticas de ensino, os valores construídos coletivamente, os processos envolvidos nas aprendizagens, as condições estruturais de realização do trabalho pedagógico, as necessidades de quem é avaliado.

A partir da citação supracitada, é necessário pensar em uma avaliação que seja mais justa e que leve em conta as pluralidades, subjetividades e as diferentes realidades daqueles/as que são avaliados/as. Neste trabalho a importância e relevância da avaliação não é ignorada, pois a avaliação é uma prática cotidiana e corriqueira que está presente nas diferentes esferas da nossa vida. No entanto, questionamos a ênfase aos dados estatísticos e o seu respectivo endeusamento.

Para finalizar, compreendemos ainda, que o papel da escola, em função da globalização e do neoliberalismo sofreu alterações, mesmo que de forma implícita. Essa

mudança trouxe consigo duas consequências. A primeira delas, é que os resultados da escola passaram a se adaptar às necessidades da economia, produzindo um certo vocacionalismo em massa. E, a segunda consequência é a de que a educação por si só se transformou numa mercadoria, na qual a escola compete por alunos e fundos (YOUNG, 2007).

Na próxima seção apresentamos as considerações finais do trabalho. Neste sentido, de forma sintetizada retomamos sobre a avaliação em larga escala e sobre a análise dos estudos selecionados.

Considerações finais

Este trabalho objetivou investigar os efeitos da avaliação em larga escala sob o trabalho docente. De acordo com o já referido, a política de avaliação tem o propósito de desenvolver estudos abrangentes sobre a qualidade da educação no Brasil. Deste modo, através de testes padronizados é realizada a aferição e o monitoramento da qualidade educacional ofertada aos estudantes. A preocupação com a qualidade não é recente, mas com a promulgação da Constituição Federal (1988) passou a ser garantido um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988).

Para tanto, é por meio das avaliações que a qualidade é aferida e é por meio das avaliações que são adotadas medidas para suprir as defasagens identificadas. Neste sentido, são adotadas estratégias para alavancar a qualidade educacional. É importante frisar que os/as docentes são vistos como os principais responsáveis pela melhoria da qualidade, pois são estes, que estão, dia a dia, em sala de aula. Por outro lado, os/as docentes não participam das tomadas de decisões sobre as políticas públicas.

Levando em conta que as políticas públicas são construídas a nível macrossocial e são, de certo modo, impostas aos docentes, é importante questionarmos se tais políticas geram impactos ao trabalho docente. Vale lembrar que a educação brasileira, é influenciada pelo acordo com os organismos multilaterais e pela agenda global da educação, em que responde aos interesses gerais. Consequentemente, algumas particularidades sociais, culturais, locais e contextuais, etc., podem ser ignoradas ou não levadas em consideração na formulação das políticas e da própria avaliação em larga escala.

Os estudos apontam que os efeitos da política de avaliação sob o trabalho docente se manifestam através da responsabilização direcionada ao professor, culpabilização pelos resultados aferidos, divulgação midiática – que corrobora com a culpabilização e

responsabilização das escolas. Os docentes ao mesmo tempo que são os principais responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino, são os que menos detêm autonomia em suas práticas e passam a se adequar, inclusive, ao estreitamento curricular. Entretanto, o estreitamento curricular não atinge apenas os/as docentes, mas sobretudo, os/as estudantes. Outros efeitos indicados são a competitividade, a lógica meritocrática e a performatividade.

Percebemos, portanto, que as políticas públicas educacionais são influenciadas pelo contexto social e político e talvez seja este um dos motivos de serem controversas. Pois, em teoria parecem se preocupar com o acesso, permanência, qualidade, redução da desigualdade socioeducacional, mas na prática podem colaborar com os diferentes tipos de exclusões. Luiz Carlos de Freitas (2007) menciona que o viés meritocrático em que a escola se enquadra, produz uma nova forma de exclusão. Deste modo, a educação que teria o papel de formar seres humanos cidadãos críticos e reflexivos, perpetua mecanismos de exclusão, e perde a autonomia de afirmar a igualdade de oportunidades, de talentos e potencialidades. Portanto, deixa de assumir seu viés emancipador e transformador.

Este trabalho apresentou resultados de uma pesquisa bibliográfica a respeito dos efeitos da avaliação em larga escala sob o trabalho docente. Embora poucos estudos tenham sido analisados, já nos mostra importantes reflexões sobre a avaliação. Evidentemente, em função das políticas públicas não serem estáticas é necessário que novas pesquisas sejam realizadas sobre a temática proposta neste trabalho, bem como sobre outras temáticas inseridas nas políticas públicas da educação.

EFECTOS DE LA EVALUACIÓN A GRAN ESCALA EN EL TRABAJO DOCENTE

Resumen

La evaluación a gran escala es una política pública construida en 1980 por el Ministerio de la Educación y Cultura, con el objetivo de evaluar y monitorear la calidad de la educación brasileña. Tuvo su génesis en un contexto marcado por el acuerdo de países en desarrollo, incluido Brasil, con organismos multilaterales, y por la reforma del Estado. En consecuencia, responde a los intereses globales y al neoliberalismo. Este trabajo tiene como objetivo comprender los efectos de la evaluación a gran escala en el trabajo docente. Por lo tanto, se realizó una búsqueda en el Portal de Periódicos de la CAPES con los descriptores “IDEB” *and*“trabajo docente”. Se seleccionaron las obras más congruentes con el tema. Se analizaron utilizando el Análisis de contenido de Bardin (2004). Los estudios sugieren que la evaluación es una herramienta de regulación de la educación por parte del gobierno, que impone políticas públicas a los docentes y los ubica como los principales responsables de mejorar la calidad de la enseñanza. También se enfatiza la responsabilización y culpalización dirigida a los docentes cuando la escuela no obtiene el puntaje ideal. Otro efecto señalado es la lógica

gerencialista que busca la eficiencia y la eficacia, lo que genera competición entre las escuelas y las inserta en el sesgo meritocrático.

Palabras clave: Políticas Públicas. Evaluación a Gran Escala. Trabajo Docente.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AMARO, Ivan. A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar**. Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 23, n.43 p. 24-43, mai/ago. 2013. Disponível em: Vista do A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar (unesp.br). Acesso em: 30 abr. 2022.

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.4, p.1960-1978, 2016. Disponível em: Vista do As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios (unesp.br). Acesso em: 02 mai. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70 LDA, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 30 abr. 2022.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

COSTA, Loany Larissa Ferreira da. **Avaliação da educação básica:** o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB. 2015. 121 f. Rondônia: Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia: Porto Velho, 2015. Disponível em: Avaliação da educação básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB - CORE Reader Acesso em: 15 mar. 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antonio Cardoso; SOUZA, Aisllan Augusto. Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n.47, p. 137-155, Set/Dez. 2014. Disponível em: Vista do Gerencialismo e avaliação em larga escala: análise da política de resultados na educação básica (unesp.br). Acesso em: 03 mai. 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul/dez. 2010. Disponível em http://www.periodicos.uepg.br. Acesso em: 03 mai. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2007. Disponível em: SciELO - Brasil - Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Acesso em: 15 mai. 2022.

GHISLENI, Ana Cristina; MUNHOZ, Angélica Vier; GIONGO, Ieda Maria. Acerca da avaliação: governamentalidade e processos de subjetivação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol.11, p.551-564, 2016. Disponível em: Portal .periodicos. CAPES - Acervo. Acesso em: 03 mai. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo/SP: Editora Atlas S.A., 2008.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; DA HORA, Dinair Leal. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Olhar do Professor**, 2020. Disponível em: *15537-Texto do artigo-209209226939-1-10-20200617.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; ZANARDINI, João Batista; MARQUES, Hellen Jaqueline. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 794-815, ago. 2020. Disponível em: Vista do Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina (unesp.br). Acesso em: 14 mai. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 5. Ed. São Paulo/SP: Editora Autores Associados, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Rev. Cient**., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan/abr. 2013. Disponível em: Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica | Schneider | EccoS – Revista Científica (uninove.br). Acesso em: 03 mai. 2022.

SCHNEIDER, Maria Pasqual; SARTOREL Aline. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente**. EccoS**, São Paulo, n. 40, p. 17-31. maio/ago. 2016. Disponível em: Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente | Schneider | EccoS – Revista Científica (uninove.br). Acesso em: 14 mai. 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc**. Campinas, 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em:15 mai. 2022.

WERLE, Flávia Obina C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 169-792, out./dez. 2011. Disponível em: SciELO - Brasil - Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Acesso em: 30 abr. 2022.

REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Franklin Antônio Inácio Freitas[1]

Resumo
O objetivo geral deste artigo é o de verificar os reflexos da pandemia na educação. Pautada numa perspectiva crítica e de caráter exploratório e bibliográfico, fez-se análise dos resumos de D&T disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as seguintes palavras-chave: *defasagem escolar and fracasso escolar, fracasso and insucesso escolar, distorção idade série, perfil socioeconômico dos alunos em defasagem, políticas para retenção de alunos. nos Anos de defesa (2018 a 2022).* A análise se efetuou sobre 345 trabalhos, sendo 145 DM e 200 TD. Após a leitura dos resumos e tendo por critério a relevância, selecionamos 10 (dez) trabalhos relevantes para nossa intenção de pesquisa e analisamos, com cuidado, cinco (5) trabalhos, sendo 5 dissertações e 5 teses, que compuseram o *corpus* pesquisado.

Palavras-chave: Reflexos, Pandemia, Educação. Defasagem Escolar.

Introdução

Na pandemia da COVID-19, é instantâneo considerar os reflexos negativos que ela causou, inclusive, na educação. Esses impactos são preocupantes não somente em relação à aprendizagem, mas, também, quanto ao número de crianças e jovens que abandonaram os estudos. De acordo com a pesquisa C6 Bank/DataFolha, realizada pelo (Instituto Alicerce, 2022), quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020. Taxa de abandono escolar em 2020**:** Ensino superior: 16,3% Ensino médio: 10,8% Ensino fundamental: 4,6%. Entre as principais causas para o abandono escolar, está a questão socioeconômica, considerando que os estudantes das classes sociais mais baixas lideraram os índices de evasão. Classe A e B: 6,9% Classe D e E: 10,6%.

Em virtude da pandemia, quase todas as escolas optaram por aulas online, o que contribuiu para que muitas crianças e jovens ficassem sem aulas no último ano, já que 47 milhões de pessoas não têm acesso à internet, segundo estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil.

De acordo com a UNICEF, entre os estados brasileiros que adotaram o ensino remoto, apenas 15% distribuíram dispositivos aos alunos, e menos de 10% subsidiaram o acesso à

[1] Mestrando em Educação (URI/FW/IBG). Graduado em Ciências Físicas e Biológicas. Docente do Ensino Fundamental II. Email: franklinantonioinacio@gmail.com

internet. Como consequência, 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa.

Em face aos fatos expostos, o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso à educação. Os dados são de uma pesquisa do Unicef, órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) para a infância e do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados

Para a realização da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo e quantitativo, com enfoque descritivo, foi necessário definir o local de busca para que o trabalho fosse o mais completo e confiável possível. Por oferecer um banco de dados amplo e qualificado, é que o repositório do Ibict, que coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi escolhido para a realização desta pesquisa. Esta biblioteca abrange trabalhos de todas as regiões do Brasil, o que torna o site uma fonte de busca completa e eficiente. A busca foi realizada nos anos de 2018 a 2022, abrangendo teses e dissertações armazenadas nesta biblioteca virtual, acessando o link http://bdtd.ibict.br/.

Para delimitar a pesquisa, utilizou-se o sistema de Procura Avançada, em que se atribuía o nome do descritor ou palavra-chave no item Assunto, selecionava-se o País (Brasil), que Grau de trabalho queria encontrar (Dissertações ou Teses), qual Idioma (Português) e em que período de tempo nos Anos de defesa (2018 a 2022). Este procedimento foi realizado com todas as palavras-chave definidas pelo autor deste texto e seu orientador de mestrado. Considerando a breve explanação da proposta de pesquisa, pode-se considerar necessário explorar os seguintes descritores:

1) Defasagem escolar and fracasso escolar;
2) Fracasso and insucesso escolar;
3) Distorção idade série;
4) Perfil socioeconômico dos alunos em defasagem;
5) Políticas para retenção de alunos.

Realizar o Estado do Conhecimento de uma proposta de pesquisa é tarefa complexa, dadas as inúmeras inter-relações sócio-científicas envolvidas neste processo, bem como a congregação interdisciplinar de conhecimentos. Nesta perspectiva, este trabalho preocupa-se em descrever a consulta, a sistematização e a análise dos descritores que foram pesquisados

em relação ao tema do projeto de Dissertação de Mestrado do qual se origina o presente estudo.

Sem dúvida, o Estado do Conhecimento constitui-se numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo de construção do projeto de Dissertação, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura de alguns pré-conceitos que o pesquisador possa ter ao iniciar o seu estudo. Além disso, a investigação detalhada proporcionada pelo Estado do Conhecimento é capaz de conferir confiabilidade ao pressuposto do problema de pesquisa, bem como permite consultar a singularidade de uma pesquisa.

No caso deste trabalho, elegemos cinco descritores a partir da proposta de pesquisa para a Dissertação de Mestrado, a saber: defasagem Escolar, fracasso/insucesso escolar, distorção idade-série, perfil socioeconômico dos alunos em defasagem e políticas para retenção de alunos, por estarem em plena sintonia com nosso tema e objetivos de investigação. Nesse sentido, o objetivo a que nos propomos é analisar as causas da defasagem escolar nos anos finais no ensino de Ciências da Natureza durante o período pós-pandêmico.

Com a pesquisa do Estado do Conhecimento, buscamos mapear, identificar e classificar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras, coletadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), correspondentes ao período de 2018 a 2022, ou seja, nos últimos 5 cinco anos. Coletamos 345 trabalhos, sendo 145 dissertações e 200 teses. Após a leitura dos resumos e tendo por critério a relevância, selecionamos 10 (dez) trabalhos relevantes para nossa intenção de pesquisa e analisamos, com cuidado, cinco (5) trabalhos, sendo 5 dissertações e 5 teses. A partir desse material, realizamos o mapeamento, identificação, classificação e análise, com objetivo de esboçar o Estado do Conhecimento acerca das palavras-chave citadas, buscando identificar aspectos relevantes pesquisados e dimensões destacadas em diferentes épocas e localidades.

Construindo ideias com outros autores: O que dizem os colegas pesquisadores?

Nesta parte do estudo, propõem-se buscar, nos trabalhos selecionados para a descrição quantitativa dos dados, algumas ideias que se aproximam do contexto do tema de pesquisa do mestrando, que é a defasagem escolar no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental após o período pandêmico. Para subsidiar os trabalhos de investigação, elegemos cinco descritores a partir da proposta de pesquisa para a Dissertação de Mestrado, a saber:

defasagem Escolar, fracasso/insucesso escolar, distorção idade-série, perfil socioeconômico dos alunos em defasagem e políticas para retenção de alunos. Posto isso, nos debruçamos sobre algumas teses com os descritores em epígrafe, vejamos: Com o descritor defasagem escolar/fracasso escolar, tem-se um trabalho muito interessante da autora Eliana Ferreira de Mattos, Tema da dissertação de mestrado: Processo de Aquisição do Sistema da Escrita Alfabética de Alunos em Defasagem Idade/Série – Curitiba/2019-UFPR. O estudo teve como tema norteador a análise do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética de educandos do 4º ano que apresentavam defasagem idade/série. Uma turma de 20 alunos que, por variados motivos, não consolidou os pré-requisitos que os caracterizassem alfabetizados-letrados, visto que as dificuldades evidenciadas envolviam principalmente a escrita e a leitura. Durante a pesquisa foi demonstrado que era preciso mais tempo para ajustar e melhor concretizar todas as informações apreendidas naquele ano letivo.

Os demais alunos demonstraram maior entendimento ao produzir os textos com coesão, coerência, argumentação, legibilidade da letra, aspectos gramaticais, notacionais e por fim a forma de discurso. Nesses termos, destaca-se que o trabalho da intervenção, associado aos variados recursos textuais, corroborou para a ampliação e a promoção do processo de leitura e escrita, visto que a aprendizagem significativa pode servir de parâmetro para propiciar maior controle da repetência e evasão escolar.

Pois bem, o tema elencado guarda semelhanças com a nossa proposta de pesquisa, sito: “A Defasagem Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Ciências da Natureza Pós-Pandemia: Uma Questão de Políticas Sociais". Em que sentido? Esclarecemos que a defasagem escolar independente da área do conhecimento é marcante no que tange às dificuldades encontradas nas habilidades de escrita e leitura, que de certa forma afeta todas as áreas do conhecimento durante o processo ensino e aprendizagem.

Outro trabalho de grande relevância e que de certa forma também estará contribuindo com a nossa proposta de pesquisa foi a dissertação de mestrado intitulada de: O Processo de Alfabetização e Defasagem Escolar: Estudo de Caso em Escola da Rede Municipal de Canoas/Rs. Autor: Raquel Amélia dos Santos, Dissertação de Mestrado. Data Defesa: 27/02/2020. Trabalho atual que procura investigar as principais causas da defasagem escolar.

Ainda em tempo, ressaltamos que o problema de defasagem escolar vem bem antes da pandemia e com a pandemia só veio agravar a situação. Pois bem, a dissertação, orientou-se pela metodologia estudo de caso, de natureza qualitativa e dialética com o propósito de dialogar com as teorias de aprendizagem e de alfabetização e a prática pedagógica com

crianças em defasagem escolar, no 3° ano do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Esse diálogo foi tensionado pela problemática: Quais relações os estudantes em processo de alfabetização, em defasagem escolar, estabelecem com a língua escrita na escola e nas demais vivências sociais cotidianas? Tendo como objetivo, identificar aspectos nos processos de alfabetização de estudantes, em defasagem escolar, que indiquem as relações destes com a língua escrita ensinada na escola e nas demais vivências sociais, com vistas na superação das dificuldades.

Assim, o estudo vinculou-se à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, sob a perspectiva dos principais conceitos elaborados por Vigotski (1991, 2001, 2009; 2010), articulados com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2005; 2017), os aspectos linguísticos propostos por Cagliari (2009) e a relação entre o saber e a mobilização da atividade intelectual, discutidas por Charlot (2014, 2005, 2006).

A análise de dados resultou em reflexões sobre processos de alfabetização de crianças em defasagem escolar, a partir de tensionamentos entre saberes destes estudantes e escrita escolar, apontando aspectos potencializadores do processo em interações com escritas contextuais e textos literários, vislumbrando possibilidades de aproximação entre interpretações infantis sobre a língua, ensino sistematizados e os provenientes da realidade social como: nomes, placas, bilhetes, convites, cartazes, encartes, rótulos, embalagens. Assim, foi proposto pela pesquisadora: “o diálogo entre os conhecimentos como forma de contribuir com a mobilização da atividade intelectual do estudante e de legitimá-lo no mundo da cultura escrita”.

Mais uma vez voltamos a ressaltar, que com respaldo no estratosférico acervo bibliográfico de teses e dissertações, fica evidente que grande parte das dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem, o letramento científico, está relacionado a dificuldade em “ler e interpretar textos”.

Outro trabalho que merece atenção foi a pesquisa produzida na Universidade Federal de Pernambuco. Título: Defasagem Escolar dos Alunos entre 15 e 17 Anos: Uma Análise do Benefício Variável Jovem. Autor: Renata Barros de Lima. Tipo De Trabalho de Conclusão: Dissertação de Mestrado. Data Defesa: 24/04/2020. Pesquisa esta que teve como objetivo: analisar o efeito do Programa Bolsa Família (PBF) na defasagem escolar nos jovens de 15 a 17 anos. A ampliação do programa em 2007, por meio do Benefício Variável Vinculado ao Adolescente possibilita à família beneficiária, que tenha em sua composição jovens de 16 e 17

anos, o recebimento de até dois repasses monetários. O método utilizado para verificar o efeito do PBF sobre a defasagem escolar foi o método de Propensity Score Matching com dados secundários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios das Pessoas – PNAD 2009.

Os resultados obtidos indicam que o elemento central das representações sociais sobre fracasso escolar, para os pesquisados, gira em torno da família, do professor e do sistema educacional como um todo. Os professores acreditam que há uma forte associação entre a não participação dos pais na vida escolar de seus filhos e o fracasso escolar, já com relação ao docente, foram apontadas a ligação entre a falta de preparo e comprometimento, a metodologia e a desmotivação com o fracasso dos estudantes. Na zona muda das representações, os fatores emocionais do aluno foram tidos influenciadores do fracasso escolar, resultados diferentes dos obtidos pelas outras técnicas utilizadas na pesquisa, nas quais as atitudes e comportamentos do estudante foram tidos como mais importantes. Quanto às representações de sucesso escolar, foi observado que o aluno, a família e o professor são percebidos como os maiores responsáveis pelo sucesso.

Nessas representações, observou-se que se a família atende às expectativas postas, ela se torna corresponsável pela construção do sucesso escolar. Já o papel do professor mostrou-se ser pelo seu método pedagógico, no qual o docente figura como o gestor do processo de obtenção do sucesso. Por conseguinte, nas representações dos professores pesquisados, eles são mais responsáveis pelo sucesso do que pelo fracasso do estudante. Quanto ao aluno, para os participantes, sua contribuição para o sucesso tem a ver com atitudes e comportamentos que facilitariam seu desempenho, sua socialização e a apropriação do conhecimento. Os resultados indicam ainda que as representações obtidas por métodos normativos não foram significativamente diferentes das observadas quando colhidas na zona muda.

Por fim, afirmamos que as representações sociais analisadas nesta pesquisa repercutem não fenômenos em si, mas ideias que resultam de formas e normas criadas na e pela cultura escolar; no e pelos sistemas educacionais que estabelecem padrões impossíveis de serem atingidos, pois, de fato, não há lugar para todos no mundo como está organizado atualmente, mas também por quem, culturalmente, mantêm tais representações.

Na mesma linha de investigação referente às condições materiais da família do educando, temos também o estudo de caso realizado pela Universidade Federal de Alagoas. Título: Impactos do Programa Bolsa Família na Taxa de Matrícula e na Defasagem Escolar de Crianças de 6 a 17 Anos: Uma Análise para os Estados e Mesorregiões do Nordeste. Autor:

Arcenor Gomes Neto. Tipo de Trabalho de Conclusão: Dissertação de Mestrado. Data Defesa: 26/03/2018. O trabalho teve como objetivo investigar os impactos do Programa Bolsa Família sobre os indicadores educacionais, taxa de matrícula e defasagem escolar, de crianças de 6 a 17 anos da região Nordeste, bem como para suas respectivas mesorregiões, de acordo com os dados do Censo de 2010.

Os resultados indicaram que beneficiários possuem probabilidade maior de realizarem a matrícula como também de não possuírem defasagem (embora com poucos resultados estatisticamente significativos) tanto na análise por estados quanto por mesorregiões. Ainda foi possível observar que o programa demonstra ter maior impacto para a faixa etária mais velha, para meninos e para domicílios da zona rural. As estimativas complementares e a análise de sensibilidade indicam resultados robustos, sobretudo com relação à taxa de matrícula. Desta forma, há a confirmação da hipótese de que o PBF gerou impactos nos indicadores educacionais de seus beneficiários.

Ainda perseguindo a produção científica realizada sobre a defasagem escolar, apreciamos a tese de Doutorado de Margaret Pires Do Couto: Fracasso Escolar e a Família: O Que a Clínica Ensina? Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, maio de 2011. Destaca o seguinte: A pesquisa teve como objetivo central a investigação da relação do fracasso escolar com a família a partir da análise dos casos atendidos na clínica universitária do Centro Universitário Newton Paiva, situada em uma região da cidade de Belo Horizonte e que presta serviços à comunidade. A hipótese que é questionada, neste trabalho, concerne à explicação do fracasso escolar como resultado dos conflitos familiares, em especial da ausência do pai no seio familiar. Tanto por parte do discurso dos professores da escola pública da região - responsáveis pelo encaminhamento de seus alunos para tratamento na clínica-escola, quando detectado problemas de aprendizagem, como por parte do discurso da família das crianças, especialmente as mães, a relação do fracasso quando a carência paterna se fazia presente.

Além disso, a falha do pai e ausência de sua autoridade na família era o que se confirmava no material clínico recolhido pelos alunos de psicologia, no curso dos atendimentos, e apresentado nas sessões de supervisão. É este material submetido à supervisão clínica, que constitui os dados de pesquisa analisados neste trabalho, ou seja, a estrutura familiar. Buscou-se nesse referencial esclarecer o que é a função paterna, a inscrição desta para o sujeito e seu correlato que é a transmissão da função do desejo.

Para corroborar com a nossa proposta de pesquisa, apreciamos o artigo: Trabalho Docente no Brasil Pós-Pandêmico: Qual o Destino dos Recursos Públicos? Produzido pela Professora da UFMG, Dalila Andrade de Oliveira, que após estudos concluiu que: "...haverá atrasos e maiores lacunas nas realizações de aprendizagem que serão difíceis de recuperar a curto prazo".

Diante disso, faz-se necessário o poder público, desenvolver políticas educacionais claras no sentido de proporcionar um ambiente escolar adequado ao processo de ensino aprendizagem. Essa realidade mostrou-se extremamente cruel e desumana, pois, além de acentuar a desigualdade, fez com que muitas famílias, que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de equipamentos, ainda que rudimentares, para acessar as aulas remotas. Outros sequer conseguiram.

Há que se considerar ainda aquelas crianças que recebiam alimentação na escola e, de uma hora para outra, perderam o benefício. O momento crítico da pandemia serviu como alerta para algo que já se sabia há muito tempo: as maiores dificuldades ficam com os mais pobres. Por exemplo: não adianta criar vagas para todos, se 34,3% das crianças vão para a escola com fome (UNICEF, 2019, p. 5) por não terem dinheiro sequer para comprar os alimentos da cesta básica. Da mesma forma, não adianta estabelecer uma escola tecnológica, se 61% das crianças e adolescentes não têm acesso à tecnologia em casa por viverem na pobreza (UNICEF, 2019, p. 5). O Pesquisador em Educação, Doutor Clóvis Trezzi, em seu artigo científico: A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional, disserta que o impacto e as sequelas deixados pela pandemia de Covid-19 revelam que se a escola continuar se deixando contaminar por ideologias que levam à exclusão, como a falsa ideia de meritocracia, nos próximos anos continuaremos com os mesmos problemas (TREZZI, 2021).

Nesse sentido, o autor prossegue pontuando que antes de refletirmos a respeito de alternativas que mexam na estrutura da escola, é preciso pensar a própria identidade da escola, pensar na humanização da mesma. Uma escola justa é uma escola humanizada. Ou a educação pós-pandemia segue esse rumo, ou continuará reforçando a desigualdade e a exclusão.

A Autora Denise Regina da Costa Aguiar, professora doutora pela Universidade Brasil, em seu artigo intitulado: Efeitos da Pandemia Covid – 19 na Educação Básica: Desafios e Perspectivas para o Século XXI, apresentado no Congresso Latino-Americano de Desenvolvimento Sustentável - Pós Pandemia, intitulado Como Será o Mundo depois da

Crise? esclarece que pode-se concluir que a retomada do ensino presencial no período pós-pandemia, precisa ser planejado, avaliado, monitorado e redirecionado continuamente, realizado com muita seriedade e compromisso com o processo ensino-aprendizagem e com o direito a uma educação com qualidade para todas as crianças e jovens, até que efetivamente se supere o quadro de fracasso escolar e a exclusão educativa e social existentes na escola contemporânea. Debruçando-se sobre o tema, percebe-se que os sistemas de ensino na verdade não tiveram tempo suficiente nem condições técnicas para se prepararem para essa retomada do ensino presencial.

Outro trabalho que merece destaque é o artigo científico com o tema: Defasagem Pedagógica Pós-Pandemia dos Alunos Quilombolas da Comunidade de Monte Alegre-Es, produzido pelos pesquisadores: Camilla Viana de Souza Gonçalo, Alex do Carmo Barbosa, Renata Rocha da Silva dos Santos e Renan da Silva Batista, fruto de uma Pesquisa de cunho bibliográfico, com utilização de documentos e através de pesquisa de campo de cunho quantitativo.

Nesta pesquisa de estudo de caso, foram utilizados questionários contendo perguntas objetivas e os dados foram obtidos de modo presencial durante visitas realizadas na EMEB Monte Alegre em horários agendados com equipe gestora e equipe pedagógica.

A pesquisa demonstrou que durante a pandemia a defasagem escolar ganhou maiores proporções em comunidades quilombolas, como a ocorrida na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Monte Alegre, localizada no distrito de Pacotuba pertencente ao Município de Cachoeiro de Itapemirim - ES. Mesmo com a disponibilização de materiais impressos aos estudantes, professores mostraram-se preocupados com o aumento da taxa de defasagem escolar entre seus alunos. Dos resultados e discussão de acordo com relatos dos professores regentes de classe que atuam nas salas de 1º ao 5º ano, os alunos tiveram uma perda irreparável na aquisição de conhecimentos devido à nova realidade enfrentada pelos ambientes educacionais, ficaram expostos a uma realidade jamais vivenciada pela equipe escolar, acarretando uma defasagem de domínio curricular. Outro fator considerado pelos professores deve-se à falta de acesso à internet e a presença de professores durante as aulas.

Diante do estudo apresentado, os alunos da comunidade quilombola obtiveram uma perda significativa em sua aprendizagem durante o período em que a escola se manteve fechada seguindo os protocolos sanitários, acarretando assim um atraso na aprendizagem em todas as modalidades que a escola abrange de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Mesmo com a equipe pedagógica promovendo meios para disponibilizar aos estudantes atividades e

conteúdos impressos, a falta do contato com o professor e com os demais colegas foi comprometido, visto que, como citado por Vygotsky (1994), as relações sociais são indispensáveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

O rendimento escolar no país é resultado de uma complexa equação de exclusões, que se materializa em históricos desafios para a nossa educação. Muitos recortes são possíveis de serem feitos com relação às múltiplas realidades que temos. Outro artigo científico que merece atenção é intitulado: A Educação Básica na Pandemia no Estado Do Paraná: O Que as Pesquisas Revelam? Publicado pela Revista Olhares, 2022, produzida pelas pesquisadoras: Adriana Regina de Jesus Santos Universidade Estadual de Londrina - UEL, José Alexandre Gonçalves Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED/PR, Samuel de Oliveira Rodrigues Universidade Estadual de Londrina – UEL, aborda a conjuntura da educação pública paranaense durante a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Possui como justificativa os impactos do fenômeno excepcional que se apresentou aos gestores escolares, educadores e educandos da Educação Básica no período de 2020 a 2021 no Paraná. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e teve como objetivo discutir acerca dos desafios e dilemas no trabalho pedagógico dos professores.

Em análise, as pesquisadoras concluíram que não foi possível evitar os impactos negativos no processo de ensino e aprendizagem, e que dentre as adversidades que impeliram no trabalho pedagógico, estão o fator econômico e a limitação tecnológica de educandos e educadores.

Diante do exposto e do objetivo deste estudo, foram considerados os diferentes desafios que repercutiram diretamente nas práticas pedagógicas durante o período de pandemia no Estado do Paraná, desvelando um conjunto de antigos problemas relacionados às tecnologias que compreendem pontos críticos referentes ao acesso às mesmas e a novos problemas como a falta de uma formação adequada ao domínio das mídias no processo de ensino e aprendizagem por parte dos profissionais da educação. Dentre os agravantes que interferiram no trabalho pedagógico, o fator econômico foi preponderante nesse período, revelando que os desafios com as limitações tecnológicas dos sujeitos também precisam ser problematizados e superados no cenário educacional brasileiro.

Considerações finais

É difícil analisarmos um retrato final dessa defasagem porque o INEP ainda não divulgou os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), mas as redes escolares que já fizeram avaliação de larga escala têm divulgado de forma consistente um retrocesso de 10 anos nos indicadores educacionais e uma queda de 33% da alfabetização no final do segundo ano de pandemia. É inquestionável, portanto, que nós tivemos um prejuízo enorme na educação durante a pandemia, e isso se deve também ao descontrole gerado pelo Governo Federal e à ausência do MEC no apoio financeiro e técnico aos estados e municípios, ou seja, a resposta final nós ainda não temos.

O Poder Público tem procurado mensurar o tamanho do distanciamento entre alunos que, minimamente, tiveram acesso ao ensino on-line daqueles que, por questões sociais, ficaram completamente sem aulas, no mais levará tempo para reduzir a lacuna criada, no mais é perceptível o aumento e a desigualdade social exposto na rede pública de ensino, com isso, a capacidade de reação das redes é muito heterogênea no território nacional. Por exemplo, os alunos mais pobres foram mais afetados, já que eles têm menos acesso à internet e muitos ficaram impossibilitados de assistir às aulas remotas.

Muitos vivem em situação de carestia e de necessidades básicas à sobrevivência, como moradia e alimentação. Essa heterogeneidade nos efeitos da pandemia na educação fez com que o Governo Federal tivesse um papel ainda mais importante, principalmente no que se refere a tomada de decisão, uma reação rápida para sanar o problema, no entanto, não foi exercida pelo governo federal. Se é possível reduzir a lacuna, contudo entendemos que decisões políticas são necessárias. Não há empecilhos técnicos ou falta de clareza em relação àquilo que precisa ser feito, não faltam especialistas que já desenvolveram ferramentas para fazer esse enfrentamento. O que falta é a decisão política pela priorização da educação, porque para recuperar os danos causados pela pandemia, precisamos de um projeto a longo prazo. Além das perdas cognitivas, o período trouxe danos emocionais irreparáveis. O Poder Público precisa ter um olhar diferente para o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental 1. Antes da pandemia, esses eram os primeiros anos em que já era pressuposto que as crianças estavam alfabetizadas.

Agora o pressuposto é o de que as crianças não estão alfabetizadas nesses anos. Entendemos que a estratégia, então, com a retomada das aulas presenciais é entender que o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental 1 devem ter a mesma atenção à alfabetização do 1º e 2º. Outra questão que merece destaque durante o período pandêmico, foi o livro didático, que é a materialização da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) para o aluno e para o professor.

Ele deve, portanto, refletir o momento em que vivemos. É claro que o ciclo de elaboração das obras didáticas no país não previu uma pandemia, mas seria importante que o Governo Federal entendesse que vivemos uma emergência educacional, e que os livros didáticos precisam responder a essa emergência e ser revistos, complementados por outros materiais e outros suportes para que o aluno não acumule mais defasagens.

Infelizmente, não temos nenhuma sinalização do Governo Federal de preocupação em relação àquilo que foi perdido em termos de aprendizagem pelos alunos das escolas públicas do Brasil, mas a medida correta seria ter um reforço via PLND (Programa Nacional do Livro e do Material Didático).

Por fim, após inúmeras buscas realizadas nas mais diversas plataformas acadêmicas, observamos que não houve tempo para o universo acadêmico produzir teses e ou dissertações, com resultados concretos, que pudessem avaliar os danos causados na educação, o que só vem atestar a importância da presente proposta de pesquisa. A pandemia de Covid-19 trouxe à tona uma realidade educacional que já era conhecida, a falta de continuidade de políticas públicas compromissadas com a educação.

PANDEMIC REFLECTIONS ON EDUCATION

Abstract
The general objective of this article is to verify the effects of the pandemic on education. Based on a critical and exploratory and bibliographic perspective, an analysis was made of the D&T abstracts available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with the following keywords: school delay and school failure, failure and insucesso school, age-grade distortion, socio-economic profile of lagging students, student retention policies. in the Defense Years (2018 to 2022). The analysis was carried out on 345 works, being 145 DM and 200 TD. After reading the abstracts and having relevance as a criterion, we selected 10 (ten) works relevant to our research intention and carefully analyzed five (5) works, being 5 dissertations and 5 theses, which made up the researched corpus.

Keywords: Reflections. Pandemic. Education. School delay.

Referências

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CALDAS, R. F.L: Fracasso Escolar sobre uma história antiga, mas atual. In: **Caderno de Pesquisa**. n. v.08. Psicologia Teoria e Pratica, 1999.

CAVALCANTE, Vitor; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES-FILHO, Naercio. **Desigualdades Educacionais durante a Pandemia**. Policy Paper n. 51, Centro de

Gestão e Políticas Públicas/INSPER, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de (et al.). **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7ª ed.. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. **Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul**. Rev. Bras.

GABRIEL, Nilson da Silva et al. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. **Terrae Didatica**, v. 17, p. 01-13, 2021Tradução. Disponível em: https://doi.org/10.20396/td.v17i00.8663375. Acesso em: 05 jul. 2022.

GATTI, Bernadete A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, São Paulo, v.34, n.100, p.29-41, dez. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional
LANGONI, Carlos Geraldo. **A Economia da Transformação**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1975. 212 p. (Brasil em Questão).

LAVINAS, Lena. **Pobreza e Exclusão**: traduções regionais de duas categorias da prática. Revista Econômica, Rio de Janeiro, v. 4, n.I, p. 25-59, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf.Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, Dalila A. PEREIRA JR, Edmilson. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Dalila A., PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabajo docente em tiempos de Pandemia**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

OLIVEIRA, E. L.; GIVISIEZ, G. H. N. Defasagem idade-série no brasil: uma aplicação do modelo de análise de sobrevivência. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 19., 2016. São Paulo. **Anais...,** São Paulo: ENEP, 2016.

OLIVEIRA, E. L.; GIVISIEZ, G. H. N. Defasagem idade-série no brasil: uma aplicação do modelo de análise de sobrevivência. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 19., 2016. São Paulo. **Anais...**, São Paulo: ENEP, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. (21ª Ed), São Paulo: Cortez, 2005.

Revista OLHARES, v. 10, n. 1 – Guarulhos, 2022, p.16 – ISSN 2317-7853.

SANTOS, ANSELMO LUIS DOS; GIMENEZ, DENIS MARACCI. Inserção dos jovens

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SOARES, R. D. Educação, reprodução e luta ideológica. Marx, Lenin, Gramsci e a escola. *In* Boito Jr. A; Toledo, C. N. (Org.). **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 311-327, 2001.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268.

UNICEF Brasil; CENPEC Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Abril de 2021.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Unicef, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANÁLISE DO PISA 2018 EM RELAÇÃO ÀS DESIGUALDADES DOS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL

Marina Fátima Onyszko [1]

Edite Maria Sudbrack [2]

Resumo

O objetivo deste estudo, de natureza qualitativa e abordagem sociocrítica, é analisar a interferência das desigualdades de condições de aprendizagem na participação dos estudantes brasileiros no PISA 2018. Para tanto, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a Análise de Conteúdo: a categoria Desigualdades educacionais foi definida *a priori* e os documentos que compuseram o *corpus* de análise são o Relatório Brasil no PISA 2018 e o documento Notas sobre o país, elaborado pela OCDE. É possível perceber a significativa incidência de termos referentes ao nível socioeconômico dos estudantes, às diferentes oportunidades educacionais e à localização/dependência administrativa das escolas. Apesar de evidenciar que o nível socioeconômico é determinante ao desempenho dos estudantes, as análises permitiram constatar que essa mesma informação é direcionada de formas distintas e demasiadamente simplistas ao longo dos documentos, fato que corrobora com a difusão de uma suposta ausência de qualidade na educação brasileira, especialmente pelas mídias, e fortalece a responsabilização de escolas e docentes. Tendo em vista que se trata de um poderoso instrumento de regulação supranacional, capaz de ditar os conhecimentos que valem mais e influenciar a criação e modificação de políticas educacionais em âmbito nacional, cabe repensar a credibilidade a ele atribuída.

Palavras-chave: PISA. Desigualdades educacionais. Responsabilização.

Introdução

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um mecanismo de avaliação de larga escala aplicado trienalmente nos países que compõem a OCDE e em nações convidadas, que dispõe de grande credibilidade em nível mundial. O Brasil participa da avaliação, como país convidado[3], desde a primeira edição, em 2000.

O exame foca as áreas cognitivas de letramento em leitura, ciências e matemática, avaliando "[...] até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da escolarização obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena

[1]Acadêmica do oitavo semestre do curso de Pedagogia da URI Erechim. Bolsista do PIBIC/CNPq. E-mail: marinaonyszko.mo@gmail.com.

[2] Doutora em Educação. Pró-reitora de Ensino e docente do PPGEDU da URI. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

[3] Em janeiro de 2022, a OCDE fez um convite oficial para que o Brasil negocie a entrada na organização (G1, 2022).

participação na vida social e econômica.” (BRASIL, 2020, p. 17). A cada ciclo, uma das três áreas é o foco do exame.

Assim, o PISA e seus resultados amealharam intensa circulação, instalando-se nos discursos sobre a educação, animando debates e legitimando medidas políticas (CARVALHO, 2011). Sob a justificativa de ter à disposição dados fidedignos acerca do desempenho da educação no país, o PISA se impõe como gerador de conhecimento para a política educativa e reverte-se em poderoso instrumento de regulação supranacional. (SUDBRACK; FONSECA, 2021). Nos dados e *rankings* gerados pelo certame, o Brasil figura sempre entre as nações com pior desempenho. O fato pode ser constatado no PISA 2018, última edição do exame e objeto de estudo da presente investigação.

O instrumento é considerado, pelo Estado brasileiro, de confiabilidade máxima para alicerçar políticas educacionais. Nesse contexto, se faz necessária uma análise criteriosa do desempenho dos estudantes brasileiros no PISA, não no que se refere aos números alcançados ou não como média, mas no que tange aos fatores que interferem diretamente na aprendizagem desses sujeitos: as desigualdades educacionais.

Com isso, a presente investigação objetiva analisar a interferência das desigualdades de condições de aprendizagem na participação dos estudantes brasileiros no PISA 2018. Se trata de um estudo de natureza qualitativa e abordagem sociocrítica (SUDBRACK; FONSECA, 2021), que se constituiu por meio da pesquisa bibliográfica e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), com uma categoria definida *a priori*: Desigualdades Educacionais. Os documentos que compõem o *corpus* de análise são o Relatório Brasil no PISA 2018 e o documento “Notas sobre o país”, elaborado pela OCDE.

O primeiro documento fornece, ao longo de suas 185 páginas, os resultados do PISA 2018 para o Brasil e as cinco regiões geográficas. Ainda, “[...] apresenta os resultados nacionais e regionais em Leitura, Matemática e Ciências; expõe dados sobre o contexto nacional [...] e compara resultados com outros países participantes e entre as cinco regiões geográficas do Brasil.” (BRASIL, 2020, p. 18). O segundo, em 11 páginas, traz os principais resultados e os comentários da OCDE acerca do desempenho dos estudantes brasileiros (OCDE, 2019).

Assim, na primeira parte a partir desta introdução estão as contribuições trazidas pela construção do Estado do Conhecimento em torno do descritor Desigualdades Educacionais. Na sequência, figura a análise acerca da interferência das desigualdades educacionais no desempenho dos estudantes brasileiros no PISA 2018.

As desigualdades educacionais como tema de pesquisa nos últimos 5 anos: um segmento do Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento, de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), permite identificar, sintetizar e refletir acerca daquilo que já foi produzido sobre uma temática específica, em um recorte temporal e espacial determinado. Essa consulta, sistematização e análise acerca dos trabalhos já existentes é de fundamental importância para fundamentar a nova produção. Assim, conforme as autoras, a partir da produção científica de uma determinada área e num espaço de tempo, pode congregar periódicos, teses, dissertações e livros em torno de uma temática.

Um dos descritores utilizados para a construção do Estado do Conhecimento da pesquisa geradora do presente trabalho foi "Desigualdades educacionais". Foram mapeados, identificados e analisados artigos do Portal SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) bem como dissertações e teses do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O recorte temporal se refere aos anos de 2017 a 2021, ou seja, aos últimos cinco anos.

O termo foi pesquisado entre aspas, a fim de evitar a busca de publicações que não têm relação com o objetivo da investigação. Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a utilização de aspas é uma opção para a procura dos termos exatos, evitando derivações. O descritor "desigualdades educacionais" retornou 107 trabalhos: 27 artigos, 52 dissertações e 28 teses. É possível perceber a predominância das dissertações.

Diante da multiplicidade de sentidos que o termo adquire, a quase que totalidade das dissertações e teses analisadas se distanciam dos objetivos da investigação. Assim, foram eleitas apenas uma dissertação e uma tese. Os artigos, pelo contrário e mesmo que indiretamente, apresentaram contribuições significativas: foram eleitos 4 trabalhos. As contribuições encontradas possibilitam a reflexão acerca do impacto das referidas desigualdades na globalidade da vida escolar dos sujeitos, que perpassa o espaço da escola, e se constitui em reflexo do âmbito da gestão, das políticas educacionais e dos diferentes níveis de regulação.

Com a referida reflexão, colaboram Koslinski e Bartholo (2020), no artigo intitulado Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro, onde discutem a importância dos estudos com desenho longitudinal no início da escolaridade obrigatória para a compreensão dos padrões de desigualdade nas oportunidades educacionais.

Os autores descrevem um estudo longitudinal, realizado em duas cidades brasileiras, em amostras que incluíram 123 escolas (6.373 crianças). Apontam que os dados com características longitudinais permitem estimar adequadamente as características escolares e extraescolares associadas à aprendizagem das crianças. Percebe-se, com isso, que a expansão da educação infantil é uma importante janela de oportunidade para a diminuição das desigualdades educacionais no contexto brasileiro. Desigualdades estas, que impactam diretamente a vida escolar dos sujeitos, desde os primeiros anos de escolarização.

Impacto que se evidencia, também, no artigo Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero, de Ernica e Rodrigues (2020). O estudo objetivou analisar, entre e no interior dos distritos de São Paulo, capital, as desigualdades de aprendizagem entre grupos de estudantes definidos por três atributos sociais: nível socioeconômico, raça e gênero. Os autores identificaram um padrão na cidade, segundo o qual, pela ordem, têm maior desempenho: meninas brancas, meninas pardas, meninos brancos, meninos pardos, meninas pretas e meninos pretos.

A interferência dos atributos sociais no desempenho da aprendizagem dos sujeitos, objeto de estudo dos autores, embora possa se apresentar de diferentes modos em contextos distintos e nas diferentes regiões do país, marca a realidade brasileira, e se constitui nas imensas desigualdades educacionais aqui encontradas. Desigualdades que se refletem no desempenho dos estudantes brasileiros no PISA. Assim, a reflexão acerca do padrão encontrado por Ernica e Rodrigues (2020), permite olhar a posição do Brasil nos *rankings* gerados e divulgados pelo certame sob outra perspectiva.

Nesse sentido, a pesquisa que deu origem à tese de Castro (2018), denominada Trajetórias escolares em contexto social desfavorável, investiga como transcorrem as trajetórias escolares em contextos sociais desfavoráveis e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos nesse transcorrer.

A autora conclui que os fatores individuais, como sexo e cor, os fatores familiares, como a posição social da família e a posse de capital econômico, cultural e social e os fatores relacionados à socialização extrafamiliar se manifestam de diferentes maneiras no transcorrer das trajetórias escolares, tornando-as complexas e implicando seu sucesso ou fracasso. Constata, ainda, que a prática escolar de reprovação amplia grandemente as desigualdades entre as trajetórias escolares.

Ainda sobre o impacto dos atributos sociais na aprendizagem, Souza (2019), na dissertação intitulada Desigualdade social e desigualdade educacional: indicadores

educacionais e o contexto socioeconômico da população em interface, objetivou investigar em que medida se dá a relação existente entre um conjunto de indicadores socioeconômicos e demográficos gerados a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010 e os resultados obtidos por duas escolas do município de Canoas/RS no IDEB.

No conjunto de indicadores educacionais o trabalho contempla as taxas de abandono escolar, de reprovação e de distorção idade-série que, quando somadas, geram a taxa de fracasso escolar. O autor conclui que há relação entre as desigualdades sociais e educacionais: o rendimento escolar é impactado pelos contextos sociais onde as escolas estão inseridas.

Afirma ainda, que tais elementos devem ser considerados para uma compreensão real dos indicadores educacionais. A compreensão dos dados gerados e publicizados pelo PISA/OCDE requer, também, uma análise cuidadosa, que considere os diversos e desiguais contextos que constituem a realidade brasileira. O exame mantém os mesmos moldes para as diversas nações que avalia, fato que contribui com a regulação supranacional que opera.

Regulação essa, refletida no artigo Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais, de autoria de Afonso (2019). O autor discute os conceitos de regulação, governança e *accountability*, procurando mostrar algumas interfaces e articulações dos referidos conceitos e implicações e impactos que, a partir daí, podem ser relacionados com as desigualdades educacionais.

O último trabalho elencado para o descritor “desigualdades educacionais” foi o artigo de Magalhães (2021), denominado Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. Nele, o autor discute a adoção de modalidades de ensino remoto no contexto da pandemia de covid-19 e a potencialização das desigualdades educacionais no Brasil.

Em nenhum dos trabalhos analisados foi possível identificar qualquer discussão acerca da relação existente entre as desigualdades educacionais e o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA 2018. Com isso, foi possível perceber a originalidade da investigação e a necessidade de problematização da referida temática. A isso, se destina a próxima parte que compõe o presente trabalho.

A interferência das desigualdades educacionais no desempenho dos estudantes brasileiros no PISA 2018

Outro tipo de resultado fornecido pelo PISA, conforme o discurso do empreendimento, são “Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais.” (BRASIL, 2020, p. 23).

A credibilidade de que o certame dispõe é evidenciada, na realidade brasileira, a cada divulgação de resultados. Marcado pelo sensacionalismo, o momento anima debates e alarma as mídias. Decorre disso a responsabilização de escolas e professores, um dos expoentes mais perversos do protagonismo da avaliação de larga escala no âmbito educativo. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Entre as particularidades do exame está o fato de que as mesmas questões são aplicadas no mundo todo (BRASIL, 2020), apesar das gigantescas diferenças socioeconômicas e culturais e das distintas organizações dos sistemas educativos. O desempenho dos estudantes nestas questões é que origina os ranqueamentos gerados e disponibilizados pela OCDE a cada edição do PISA.

O empreendimento visa minimizar a referida descontextualização por meio de seu critério de inclusão pautado na idade dos sujeitos:

> As diferenças dos países quanto à natureza e à extensão da educação e dos cuidados pré-primários, quanto à idade de ingresso na educação formal e quanto à estrutura do sistema educacional e prevalência da repetência significam que os níveis escolares geralmente não são bons indicadores de onde os alunos estão em seu desenvolvimento cognitivo. Para melhor comparar internacionalmente o desempenho dos alunos, o Pisa tem como alvo alunos de uma idade específica (BRASIL, 2020, p. 28).

No entanto, questões relacionadas às desigualdades educacionais interferem significativamente no desempenho educativo dos estudantes e, consequentemente, nos resultados do exame. Estas, encontram espaço no Relatório Brasil no PISA 2018 em sua última parte, intitulada “As condições de aprendizagem no Brasil e o desempenho dos estudantes no PISA 2018”.

O objetivo do capítulo é “[...] apresentar dados que contextualizam o ambiente de aprendizagem dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade.” (BRASIL, 2020, p. 143). A contextualização que o documento menciona se dá por meio da análise das respostas dos questionários destinados aos diretores das escolas, estudantes e famílias e de indicadores compostos formulados pelo PISA (BRASIL, 2020).

Tendo em vista que o Brasil figura entre as nações mais desiguais e que, diante do primeiro contato com os materiais que compõem o *corpus* de análise do presente estudo, uma

das constatações foi de que a intensidade da interferência do fato não era suficientemente abordada, foi definida, *a priori*, a categoria "Desigualdades educacionais". Com isso, o estudo dos documentos foi aprofundado, em parte, nesse sentido.

Desde este primeiro momento de análise, é possível perceber a prevalência dos termos que se referem às questões socioeconômicas. A situação socioeconômica do Brasil é um caso extremo, sobretudo no que tange ao intenso contraste existente entre a riqueza produzida e o bem-estar social. Em termos de Produto Interno Bruto, o país figura entre algumas das maiores economias do mundo. No entanto, entre estas, é a de maior desigualdade econômica e social (GATTI; MENEZES, 2021).

As grandes desigualdades sociais enfrentadas no Brasil, conforme Castro (2009), têm as desigualdades educacionais por principal problema potencializador e mantenedor. Isso porque, de acordo com o autor, a educação, quando disseminada de forma universal, é um dos mais importantes mecanismos para a promoção de oportunidades, sobretudo em situações de desigualdade intensa.

Quadro 1 - **Desigualdades Educacionais nos documentos analisados: categorização**

Categoria Geral	Subcategorias	Incidência
Desigualdades educacionais	1. Nível socioeconômico	39,6%
	2. Oportunidades educacionais	25%
	3. Estrutura das escolas	5,4%
	4. Localização/Dependência administrativa	10%
	5. Ambiente familiar	8%
	6. Diferenças regionais	6%
	7. Raça/cor	6%

Fonte: elaborado pelas autoras (2022), com base em OCDE (2019) e Brasil (2020).

Após a exploração minuciosa dos documentos, a análise e codificação dos achados conduziu à emergência de sete subcategorias. De acordo com o Quadro 1, percebe-se que o PISA/OCDE entende que o desempenho dos estudantes brasileiros no exame do ano de 2018 foi influenciado, em termos de condições de aprendizagem, sobretudo pelo nível socioeconômico, pelas oportunidades educacionais e pela localização/dependência administrativa das escolas e residências.

Apesar da grande incidência de termos referentes à subcategoria Nível socioeconômico e de reconhecer que se trata de um fator determinante ao desempenho dos estudantes brasileiros na prova, é interessante notar como o PISA/OCDE direciona a informação ao longo dos documentos: na parte destinada aos comentários acerca dos principais resultados, esta aparece, em sequência, de duas maneiras distintas. A primeira, traz

que o nível socioeconômico foi um forte preditor do desempenho enquanto a segunda diz que ele não é um fator decisivo:

> - O nível socioeconômico **foi um forte preditor** do desempenho em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Em Leitura, o desempenho de estudantes em vantagem socioeconômica superou em 97 pontos (média da OCDE: 89 pontos) o desempenho de estudantes em desvantagem socioeconômica. No Pisa 2009, a lacuna no desempenho em Leitura, relacionada ao nível socioeconômico, foi de 84 pontos no Brasil (média da OCDE: 87 pontos).
> - Cerca de 10% dos estudantes em desvantagem socioeconômica no Brasil obtiveram um desempenho em Leitura dentro do quarto superior (média da OCDE: 11%), o que indica que a o baixo nível socioeconômico **não é um fator decisivo**. (OCDE, 2019, grifo nosso).

A forma como o PISA/OCDE aborda a temática da desigualdade educacional nos materiais que divulga, nomeadamente nos documentos que compõem o *corpus* da análise aqui descrita, e a maneira reducionista com que a perversidade da questão é tratada evidencia o ideário em que o certame se assenta: a tendência neoliberal, tornada hegemônica pela globalização da economia (SUDBRACK; FONSECA, 2021). Esta que, conforme Ecco (2004), pode ser definida como uma reação política e teórica contra o Estado intervencionista, de bem-estar social. O modelo neoliberal, de acordo com o autor, se expressa na divisão da sociedade entre mercadorias e consumidores.

O desmonte dos bens públicos e o discurso que os considera ineficazes constituem um projeto social que distingue uma minoria da sociedade. A educação, nesse contexto, se despolitiza e se converte em bem de mercado: é esse o objetivo oculto. (ECCO, 2004). Não se trata, porém, de demonizar a avaliação de larga escala. É fundamental a discussão acerca das complexidades e do caráter regulatório, político e econômico excludente que a constitui.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, é possível reafirmar o que evidenciam as produções revisitadas ao longo da fundamentação teórica deste estudo: as desigualdades sociais e educacionais, que se apresentam em forma de diferenças no nível socioeconômico, nas diferentes oportunidades educacionais, na estrutura física das escolas, nos distintos contextos familiares, nas gigantescas diferenças regionais e em critérios de raça e cor, impactam diretamente na aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

O Relatório Brasil no PISA 2018, além de apresentar, interpretar e discutir os dados referentes ao desempenho dos estudantes no que tange aos letramentos avaliados, de acordo

com a retórica presente no documento, traz um capítulo que contextualiza, por meio de respostas da comunidade educacional aos questionários que integram o exame, o ambiente de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Por meio das análises realizadas, é possível perceber que a maior incidência de termos se relaciona ao nível socioeconômico dos estudantes (percentual significativamente maior com relação aos demais), às diferentes oportunidades educacionais e à localização/dependência administrativa das escolas.

Apesar de evidenciar que o nível socioeconômico é determinante ao desempenho dos estudantes, as análises permitiram constatar que essa mesma informação é direcionada de formas distintas ao longo dos documentos. No momento em que sintetiza as informações acerca do desempenho do Brasil, o documento "Notas sobre o país", afirma que o nível socioeconômico não é um fator decisivo.

Ainda, a cada edição do exame, o momento de divulgação dos resultados dos estudantes brasileiros alarma as mídias, e, consequentemente, a população. Os *rankings* gerados e publicizados conduzem à constatação de uma contraditória ausência de qualidade. Decorre disso a responsabilização de escolas e docentes, fato que contribui com a violência simbólica que já permeia o cotidiano dos profissionais da educação.

Tendo em vista que se trata de um poderoso instrumento de regulação supranacional, capaz de ditar os conhecimentos que valem mais e influenciar a criação e modificação de políticas educacionais em âmbito nacional, é importante refletir acerca da utilização dos referidos dados, *rankings* e prescrições. O período pandêmico lançou luz à ineficiência e ineficácia das políticas educacionais brasileiras. Se, em muito, estas se fundamentam em dados advindos do PISA, cabe repensar a credibilidade a ele atribuída.

PISA 2018 ANALYSIS REGARDING INEQUALITIES IN BRAZIL'S EDUCATIONAL SYSTEMS

Abstract

The objective of this study, of a qualitative nature and socio-critical approach, is to analyze the interference of inequalities in learning conditions in the participation of Brazilian students in PISA 2018. For this, bibliographic research and Content Analysis were used: the category Educational Inequalities was used defined a priori and the documents that made up the corpus of analysis are the Brazil Report in PISA 2018 and the document Notes on the country, prepared by the OECD. It is possible to perceive the significant incidence of terms referring to the socioeconomic level of the students, the different educational opportunities and the location/administrative dependence of the schools. Despite showing that the socioeconomic level is crucial to the performance of students, the analyzes showed that this same information is directed in different and overly simplistic ways throughout the documents, a fact that

corroborates the dissemination of a supposed lack of quality in Brazilian education. , especially through the media, and strengthens the accountability of schools and teachers. Bearing in mind that it is a powerful instrument of supranational regulation, capable of dictating the knowledge that is most valuable and influencing the creation and modification of educational policies at the national level, it is worth rethinking the credibility attributed to it.

Keywords: PISA. Educational inequalities. Accountability.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate, **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CARVALHO, Luís Miguel (Coord.). **O espelho do perito**: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108 p. 673-697, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CASTRO, Vanessa Gomes de. **Trajetórias escolares em contexto social desfavorável.** 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6907853>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ECCO, Idanir. A prática educativa escolar problematizadora e contextualizada: uma vivência na disciplina de história. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação e Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.228514>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GATTI, Bernardete; MENEZES, Luíz. Educação e futuros: Desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 52, n. 52, p. 153-167, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7974>. Acesso em: 12 ago. 2022.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro, **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 110, p. 215-245, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-215245/110>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos históricos**, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio-ago., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/>. Acesso em: 01 maio 2022.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**, v. 28, n. 4, p. 1263-1267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em 18 jan. 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba, PR: CRV, 2021.

OCDE. Notas sobre o país: Brasil – Resultados do PISA 2018, **OECD**, v. 1-3, p. 1-11, 2019. Disponível em: <download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SOUZA, Henrique de. **Desigualdade social e desigualdade educacional**: indicadores educacionais e o contexto socioeconômico da população em interface. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8337209>. Acesso em 15 jan. 2022.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. **As razões do PISA**: regulações transnacionais e indução de políticas educativas. Curitiba, PR: CRV, 2021.

PROVA SAEB: AS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA E ESTUDANTES

Nadia Cristina Picininni Pelinson[1]

Ana Paula R. Chiarello[2]

Bruna Larissa Cecco [3]

Resumo

O sistema educativo brasileiro, em busca de mais qualidade e equidade, está sujeito, a partir da década de 1990, a programas de avaliação. Este artigo tem por objetivo compreender a realidade e as consequências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nas escolas e suas relações com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Assim, apresenta-se a tessitura do contexto de como é realizada a organização para esta avaliação na escola de Educação Básica Gomes Carneiro, do município de Xaxim, Santa Catarina. Compartilha-se a vivência de uma professora e o relato obtido por meio de questionário dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Conclui-se que o Ideb é um instrumento balizador importante para a construção escolar brasileira, gerando uma movimentação na comunidade escolar para a melhoria do índice e consequentemente do engajamento do público e da qualidade educacional.

Palavras-chave: Saeb. IDEB. PAR. Relato de experiência.

Introdução

A educação, reconhecida de longa data como um importante fator para o desenvolvimento individual, econômico e social das nações, é um campo alvo de tensões e disputas, que no decorrer dos anos foi tornando-se mais abrangente e alvo de melhorias. No Brasil, por exemplo, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são importantes marcos para a educação básica, considerando-a como um direito de todo cidadão.

Ainda na década de 1990, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) criado no Programa das Nações Unidas tem a educação como um de seus critérios de avaliação, com foco no desenvolvimento de políticas centradas nas pessoas e não mais apenas na economia das nações. Como resultado de uma crise do Estado do Bem estar social, a década de 1990 é palco da criação do Estado Mínimo, com uma discussão globalizada, que refletiu no Brasil, na

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unochapecó. É professora na rede estadual de educação de SC e Unoesc. E-mail: ndpelinson@hotmail.com

[2] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da URI-FW. É servidora do setor administrativo do Município de Planalto Alegre. E-mail: anapaula.rc@unochapeco.edu.br

[3] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da URI-FW. É professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da área de Matemática no Instituto Federal Farroupilha-FW. E-mail: bruna.cecco@gmail.com

criação dos PCNs, culminando com a centralidade do currículo nas escolas e paralelamente a avaliação.

Neste sentido, ao longo das últimas décadas, a Educação Básica busca ações com o objetivo de melhorar a sua qualidade. Em 2007, a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) constituído como um programa de fortalecimento e com o objetivo de atender ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), promove ações estratégicas que foram e são pensadas possibilitando maior assistência técnica e financeira aos municípios na área da educação.

Arruda e Santos (2017) afirmam que os municípios assumem a partir do termo de compromisso assinado na implantação do PAR a responsabilidade de melhoria da qualidade educacional, com o objetivo de atenderem às metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), também criado em 2007.

O índice é alicerçado em avaliações e no desempenho escolar dos estudantes, como um guia da qualidade educacional de cada escola no ensino fundamental e médio. Nesta perspectiva, temos como foco desta escrita, relatar a vivência de uma escola para a organização e realização da avaliação (prova Saeb[1]) no decorrer do ano de 2021, enfatizando os sujeitos envolvidos e refletindo sobre os aspectos quantitativos e qualitativos deste processo que mensura a qualidade da educação brasileira.

Com esse intuito, este texto está estruturado em quatro partes. Inicialmente, propomos compreender o funcionamento do Ideb e a sua implementação, na sequência nos debruçamos em entender o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e suas características, bem como a organização da escola, e a percepção dos estudantes no desenvolvimento e na aplicação da prova. Por fim, indicamos os resultados quantitativos e qualitativos dessa experiência e enaltecemos a importância do envolvimento da comunidade escolar nas avaliações, como um reflexo da organização e dedicação existente entre professores, estudantes e comunidade, o que torna o índice obtido pela escola condizente com a realidade.

Ideb como um balizador da educação básica brasileira

[1] Até 2018, a prova Saeb era conhecida como Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que existe desde os anos 90 e que, agora, nomeia o conjunto de avaliações da Educação Básica. É uma avaliação de responsabilidade do Inep e a cada dois anos são realizadas as provas, em anos ímpares.

Com o surgimento do PDE em 2007, um plano que envolve assistência técnica e financeira aos estados e municípios, foi necessário pensar em estratégias para geri-lo. Então, neste mesmo ano foi criado o Plano de Metas e Compromisso Todos pela educação, hoje conhecido como Plano de Ações Articuladas (PAR) com 28 diretrizes, baseadas nos resultados de avaliação e qualidade no rendimento dos alunos. De acordo com Arruda e Santos (2017, p. 384) "com o objetivo de materializar a implementação das diretrizes e o alcance das metas previstas, o MEC criou o Plano de Ações Articuladas, estabelecido pelo decreto 6.094".

Este plano, fruto do PDE, tem propostas plurianuais (quatro anos) pensadas a partir da realidade de cada município, sendo que a ideia da temporalidade é defendida para que mesmo em meio a mudanças governamentais, o que foi planejado pelo município tenha continuidade (ARRUDA; SANTOS, 2017).

Ao aderirem ao PAR, cada município assinou um termo de compromisso, estabelecendo uma comissão local com o objetivo de mobilizar a sociedade, pensando e propondo um diagnóstico de sua realidade educacional. Após, os municípios são responsáveis por elaborar um plano de ação e enviar ao Ministério da Educação (MEC).

Nesta perspectiva, esses municípios que assinaram o termo com responsabilidade de buscar melhorias, necessitam de um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Assim, de acordo com a nota técnica (BRASIL, 2022), esse indicador foi pensado visando compreender o fluxo dos estudantes na escola em termos de acesso, permanência, reprovação, evasão e ainda, ao desempenho dos estudantes frente às avaliações padronizadas.

Embora seja um indicador de resultados, e não de qualidade, o Ideb é utilizado para este objetivo também, pois contém ações que mobilizam em prol da qualidade e equidade educacional. Ao considerar o fluxo de cada escola, o índice permite um acompanhamento do rendimento e permanência na escola dos estudantes, além do resultado obtido nas provas, que evidenciará o nível de proficiência desses estudantes nas etapas finais da educação básica.

O documento técnico (BRASIL, 2022) com relação ao índice ainda evidencia que a importância do mesmo está em i) detectar escolas em que os estudantes apresentam baixa performance de rendimento e proficiência, e ii) monitorar a evolução do desempenho escolar desses alunos nas escolas ou redes ao longo do tempo, contribuindo para o norteamento de políticas para a melhoria do sistema educacional. Nessa conjuntura, trazemos a Prova Saeb,

que faz parte da obtenção do índice do Ideb. A mesma é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) que em sua estrutura avalia os estudantes a partir de questões/itens de língua portuguesa e matemática, com foco na leitura e na resolução de problemas, respectivamente. Sua realização acontece de dois em dois anos em escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino dos estudantes. Para essa avaliação de larga escala é necessário que todos os estudantes da turma/série estejam presentes no dia da avaliação, pois sua ausência influencia na nota final da escola e traz consequência para as demais esferas a serem observadas.

Prova Saeb: a organização de uma escola

Trazemos para o contexto deste artigo, o relato de uma professora que atua na educação básica há quase 20 anos, a qual vivenciou, juntamente com os seus estudantes do 9º ano, hoje alunos do 1º ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Gomes Carneiro, Xaxim – SC, a avaliação do Saeb no ano de 2021.

Considerando a vida profissional da professora, 2021 caracterizou a sua primeira experiência com a prova e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No início do ano, a assistente técnica pedagógica da escola solicitou aos professores de matemática e de português que organizassem suas avaliações do ano letivo vigente de acordo com os propósitos da avaliação, com o intuito de que os estudantes pudessem se familiarizar com prova, bem como da estruturação utilizada na descrição das questões.

A escola, que tem um público de 547 estudantes e atende os níveis fundamental (anos finais) e médio, está localizada no centro do município e desenvolve desde 2013 essa estratégia no desenvolvimento da sua organização pedagógica, com vistas a preparar seus estudantes e melhorar os índices da avaliação.

Figura 1 - **Dados do Ideb e das metas projetadas para o 9º ano da Escola Educação Básica Gomes Carneiro, Xaxim - SC, Brasil, 2005-2021.**

8ª série / 9º ano

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EEB GOMES CARNEIRO	4.0	4.2	4.1	4.8	3.7	4.5	5.1	5.5	4.1	4.2	4.5	4.9	5.3	5.5	5.7	6.0

Fonte: (INEP, 2020).

Conforme pode ser observado na figura 1, a escola teve apenas nos anos de 2007 e de 2011 o IDEB observado maior do que a meta projetada. Em 2013, a meta projetada era de 4,9, enquanto o Ideb obtido pela escola foi num valor bem abaixo (3,7). Fato este que gerou um sentimento de insatisfação na escola, que buscou estratégias para a melhoria do índice, tão relevante para a comunidade escolar e geral.

A proposta de realizar uma mudança veio a partir da assistente técnica pedagógica que trouxe a ideia de outra escola, com a parceria e a aceitação do convite por parte dos professores e dos estudantes, sentindo-se partícipes do processo, é que efetivamente foi possível realizar uma mudança de cenário. Luckesi (2002, p. 33) entende que a:

> [...] 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.

Foi a partir de um número, um índice referente à mensuração do rendimento dos estudantes que a escola, por meio da coordenação pedagógica, optou por sair da zona de conforto e buscar uma resolução para a melhoria do indicador, que consequentemente acabou envolvendo os participantes, para além do momento da prova.

Esse trabalho, de organização e preparo para a avaliação é desenvolvido com as turmas de forma mais intensificada nos três meses anteriores à avaliação. Para tal, foram aplicadas provas já realizadas em anos anteriores, com formato de avaliações diagnósticas. Todas as avaliações eram executadas pelos estudantes e após corrigidas pelos professores das duas disciplinas, as quais aconteciam com exposição no quadro e data-show para que fosse possível tirar as dúvidas individuais e da turma.

No ano de 2021, a prova aconteceu entre os meses de novembro e dezembro. Logo, em um período anterior da avaliação os professores tiveram uma preparação em conjunto das duas disciplinas (português e matemática), com a busca de provas anteriores e o desenvolvimento de simulados. Para buscar êxito e auxiliar no desempenho dos estudantes, os professores, assistente técnica pedagógica e diretores organizaram reuniões com as turmas do 9º Ano (91, 92, 93 e 94) que iriam participar da prova, explicando a importância que o resultado dessa prova tem para a escola, o município, o estado e país.

Nesse momento de sensibilização, vários foram os questionamentos dos estudantes com relação à prova e seus resultados, os quais foram respondidos pela coordenação pedagógica e professores, enfatizando sobre a importância desta avaliação para a escola e da participação de cada estudante. Para ajudar no processo, foram encaminhados bilhetes

informativos para os pais sobre o dia em que a avaliação aconteceria e da responsabilidade familiar frente à participação dos estudantes.

Por meio das avaliações diagnósticas foi possível identificar o perfil de aprendizagem das turmas e de cada estudante, individualmente. Conforme a professora de matemática relata, *foi um movimento significativo pelo fato que essas turmas permaneceram em casa no período de pandemia. Nesses movimentos de inquietações e aprendizagens percebemos e exaltamos a participação da grande maioria dos estudantes para com as avaliações diagnósticas.* Um marco importante que vem trazendo bons resultados desde de 2013.

Nessa tessitura, no tópico a seguir, trazemos o olhar de alguns estudantes que realizaram a avaliação em 2021.

A percepção dos estudantes frente à realização da prova

A partir da preparação e realização da prova pelos estudantes, bem como do sucesso que esta organização vem gerando ao longo dos últimos anos, houve-se a necessidade de ouvir a percepção dos mesmos com o objetivo de entender na prática como o Saeb é visto nas escolas, inclusive suas relações com o IDEB.

Para esta investigação, fizemos cinco perguntas aos alunos que estão no 1º ano do Ensino Médio e que no ano passado frequentavam o 9º ano e realizaram a prova, na qual mais de 95% dos estudantes participaram. Buscando entender seus aprendizados, suas angústias quanto à prova e os desafios, aplicamos um questionário com uma turma do 1º ano do Ensino Médio e obtivemos sete retornos. Como identificação destes estudantes usaremos E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

Com relação à pergunta: “Considerando sua escolarização até aqui, o que significou para você participar desta avaliação?”, obtivemos as seguintes respostas:

> *Pra mim significa o nível de aprendizado da escola e o meu próprio, conforme o número de acertos era quão a escola estava ensinando e quão os alunos estavam aprendendo, por isso que eu sempre me esforço nas provas, pois é o nível da escola que está em jogo*. (E1)
> *Uma forma de aprendizado*. (E2)
> *Chance de testar minha capacidade, aprender com meus erros e tirar dúvidas para melhorar minhas habilidades*. (E3)
> *Uma boa revisão*. (E4)
> *Significou testar meu conhecimento atual*. (E5)
> *Foi uma prova que fez eu testar meus conhecimentos*. (E6)

> *Através dela mostramos nosso nível de aprendizagem, além de representarmos a escola*. (E7)

Diante desse primeiro relato dos alunos, podemos perceber que os respondentes são estudantes interessados, que buscam por aprendizagem. Notamos assim que muitos estudantes caracterizam a prova do Saeb como um momento de testar seus conhecimentos. Porém, nos perguntamos, todos os alunos teriam esta visão?

Como segunda questão, nos propomos a entender a dificuldade encontrada pelos estudantes ao realizar a avaliação. Mediante as respostas, as dificuldades encontradas foram: *textos de português, pois eram longos, dificultando o aprendizado das perguntas e consequentemente das respostas* (E1), *algumas coisas que não foram explicadas em sala* (E4) e *às vezes apareciam questões principalmente matemática, em que eu não lembrava como efetuar os cálculos* (E6).

De acordo com relato apresentado anteriormente pela professora, a mesma destaca algumas técnicas trabalhadas nesta escola antes da realização da prova, com o objetivo de auxiliar os alunos. Neste sentido, ao questionarmos os estudantes sobre as estratégias desenvolvidas pelos professores no decorrer das suas aulas antes da prova, os mesmos salientam que ajudou muito na revisão dos conteúdos, considerando como um momento importante para estudar para a prova além das dicas.

Nessa perspectiva, analisando o que os estudantes vêm trazendo de retorno sobre a prova Saeb, nossa indagação, na condição de professoras e pesquisadoras, está em entender a realização da avaliação na escola. Buscamos esse entendimento perguntando para comentarem sobre o dia da avaliação, com relação ao tempo da prova, a estruturação e sobre quem aplicou a prova.

> *Eram 3 horas, era cronometrado um determinado tempo para fazer as partes da prova, foram pessoas de fora que aplicaram* (E4).
> *Se não estou enganado, era 25 minutos cada bloco. A prova foi bem estruturada, mas a de Português era longa demais, os textos, o que dificultou nas respostas. Não sei quem aplicou*. (E5)

A partir das duas respostas, fica explícito que os profissionais que aplicaram as provas não fazem parte da comunidade escolar, ou seja, são pessoas neutras que não vão auxiliar ou prejudicar os estudantes na resolução, apenas seguir as instruções da prova. Ao questionarmos os estudantes sobre o nível de dificuldade nas questões de matemática ou português e o que justificaria isso, vários foram os sentimentos apresentados pelos mesmos:

> *Português devido à quantidade de textos em relação ao tempo que tinha de interpretação*. (E1)
> *Matemática alguns conteúdos não foram bem estudados ainda*. (E2)
> *Português, pois tenho mais dificuldades em interpretar os textos*. (E3)
> *Depende, tinham questões de interpretação que eram mais complexas e exigiam mais concentração, mas ao mesmo tempo, questões de matemática difíceis.* (E4)
> *Português os textos eram um pouco longos e difíceis, mas os de matemática estava ok.* (E5)
> *Matemática por eu ter mais dificuldades nessa área*. (E6)
> *Na matemática tenho dificuldades para entender, ou entendo e na hora de fazer qualquer atividade avaliativa acabo esquecendo de tudo que aprendi e fico nervosa.* (E7)

Diante do exposto, percebemos o quanto a prova impacta os estudantes através de uma das disciplinas. O quanto que o nível de dificuldade nas questões da matemática é mais evidenciado, e que o tamanho dos textos e consequentemente a sua interpretação é indicado como um elemento agravante para a realização das questões.

Nesse sentido, apesar das dificuldades e dos anseios com relação a uma ou outra disciplina, a âncora principal de todo esse movimento é a forma de como a prova é abordada desde o princípio por toda a escola. Conforme exposto pela professora: *Esse percurso formativo em equipe, ao longo desses anos, possibilitou vivenciar a prova com responsabilidade, dignidade e respeito, indiferente dos resultados que estão por vir neste ano de 2022*.

Considerações Finais

O movimento da política pública educacional que idealizou o Ideb e a prova do Saeb, a partir da prova Brasil, pensou na articulação de forma a melhorar os índices educacionais de cada escola, município, estado e país.

Conforme relatado, apesar dos índices de avaliação nem sempre serem reflexo da realidade escolar, o mesmo é um instrumento balizador importante e bastante característico da realidade brasileira. A avaliação em larga escala (Saeb) traz em seu desfecho um olhar peculiar, quantitativo e qualitativo de um grupo de estudantes que representam a escola no último ano do ensino fundamental.

Neste sentido, um baixo índice apontado pelo Ideb em 2013, provocou uma movimentação na comunidade escolar que buscou experiências e outros subsídios para a melhoria do índice que consequentemente, é retratado na dinâmica escolar para além do indicador, o que acontece a partir do envolvimento dos sujeitos da escola frente às atividades e para além da prova.

Assim, consideramos que a experiência trazida pela professora a partir da organização para a prova, trouxe benefícios para a escola e como consequência para os estudantes, que identificaram ao longo das suas falas a importância desta preparação prévia, permitindo melhor qualidade e equidade a educação.

Salientamos aqui, que o convite feito pela equipe pedagógica foi aceito pela comunidade escolar e, de forma coletiva, há a construção para um denominador comum, o que potencializou o desenvolvimento dos estudantes com relação à sua participação na prova e a importância do trabalho em equipe com responsabilidade, dignidade e respeito para com toda escola. Uma proposta que pode ser adaptada pela escola quando pensar de forma coletiva nas ações propostas ao PAR, permitindo refletir sobre as relações que precisam estar atreladas em seu Plano de Ação.

Sabemos da necessidade de aprimoramento por parte das escolas quando falamos da prova Saeb e de outras avaliações de larga escala, trazendo cada vez mais compromisso com as ações propostas no PAR, buscando novas alternativas pedagógicas como nesta escola. Diante disso, muito temos a melhorar pela diversidade presente em nossas escolas, mas muitas conquistas já foram alcançadas via Saeb, como o instrumento que se concretizou, os procedimentos que vem buscando inovações, e os aprimoramentos nos pontos já identificados como negativos.

SAEB TEST: THE EXPERIENCES OF A TEACHER AND STUDENTS

Abstract
The Brazilian education system, in search of more quality and equity, has been subject since the 1990s to evaluation programs. In this article we aim to understand the reality and consequences of the Basic Education Assessment System (Saeb) in schools and its relationship with the Basic Education Development Index (Ideb). Thus, we bring in this texture a context of how the organization for this evaluation is carried out at the Gomes Carneiro Basic Education school, in the city of Xaxim-SC. We share the experience of a teacher and the report obtained through a questionnaire given by students in the 9th year of Elementary School. We conclude that Ideb is an important instrument for the Brazilian school construction, generating a movement in the school community to improve the index and consequently the public engagement and educational quality.

Keywords: SAEB. IDEB. PAR. Experience report.

Referências

ARRUDA, Cleciana. A. de. SANTOS, Ana Lúcia F. dos. Relações colaborativas entre a união e as municipalidades: faces de uma política em ação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 377–397, mai/ago. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/64645. Acesso em 07 de set. de 2022.

BRASIL. Nota Técnica. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** – Ideb. s/d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em 15/09/2022

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GT6 – EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: QUESTÕES EMERGENTES

PLANEJAMENTO DE CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Aline Fátima Lazarotto[1]

Alvine Genz Gaulke[2]

Erone Hemann Lanes[3]

Resumo

O ensaio ora proposto se sustenta no relato da experiência vivenciado pelas autoras junto ao grupo de professores da rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina, no decorrer do ano de 2022. Tem por objetivo apresentar reflexões sobre o planejamento do contexto nas instituições de educação infantil, mais especificamente, de contextos investigativos, por meio dos aportes teóricos acerca da temática colocados em diálogo com as vivências ocorridas no processo formativo. A experiência permitiu conhecer as peculiaridades do grupo, suas concepções, aberturas e resistências a mudanças na prática pedagógica para o acolhimento de propostas que se estruturam na organização de contextos investigativos. Os apontamentos resultantes do estudo consideram a formação continuada como uma estratégia fundamental para que a melhoria da qualidade das práticas na educação infantil seja alcançada, porém, é preciso que os processos tenham de fato continuidade e aprofundamento das temáticas, pois quando estruturadas em encontros esporádicos dificultam a aplicabilidade de mudanças no contexto real das instituições.

Palavras-chave: Planejamento. Contextos investigativos. Formação continuada.

Introdução

A formação continuada no Brasil ocupa a pauta das reflexões educacionais em diversos âmbitos, ou seja, nas políticas, na didática, nas práticas e nos estudos teóricos que traduzem as maneiras como se efetivam junto às redes de ensino e aos docentes. Os holofotes colocados sobre essa modalidade de formação tem permitido que a partir desses processos seja possível conhecer as potencialidades e as problemáticas vividas nas instituições educativas.

Dentre os marcos legais que regulamentam os processos em âmbito nacional, destacamos o mais recente, promulgado em 20 de dezembro de 2019. A Base Nacional

[1] Doutora em Educação (UDESC). Professora do curso de Pedagogia na Unochapecó. E-mail: alinel@unochapeco.edu.br

[2] Mestre em Educação (UFRGS). Professora do curso de Pedagogia na Unochapecó. Coordenadora pedagógica da educação infantil no Colégio Exponencial - Chapecó. E-mail: alvine@unochapeco.edu.br

[3] Doutoranda em Educação (URI/FW). Bolsista Capes, modalidade I. E-mail: eronehl@gmail.com

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tratou também da formação continuada como um dos princípios relevantes para a política de formação de professores da educação básica, ao defini-la como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019). Assim, diante destas e de outras normativas legais, as redes de ensino do país organizam seus processos buscando atender a obrigatoriedade prevista e manter constantemente a busca pela melhoria da qualidade de suas práticas.

Atuantes na formação continuada de professores da educação infantil, como autoras deste relato, objetivamos apresentar reflexões sobre o planejamento do contexto nas instituições de educação infantil, mais especificamente, de contextos investigativos, por meio dos aportes teóricos acerca da temática, colocados em diálogo com as vivências ocorridas em um processo formativo. O recorte da temática "contextos investigativos" teve destaque em nossas reflexões em meio a tantas outras problemáticas que emergiram no processo a ser relatado, visto que a consideramos como um dos achados da experiência ou ainda, como a inovação do conhecimento trazido desta experiência (MUSSI et. al, 2021).

A adoção do relato de experiência como caminho metodológico se justifica por considerarmos a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem ao tratar do registro de experiências vivenciadas (LUDKE; CRUZ, 2010). Para desenvolvê-lo neste estudo, seguimos o roteiro proposto por Mussi et. al (2021) considerando as seguintes etapas: introdução, materiais e métodos, resultados, discussão e considerações finais.

Materiais e métodos: a descrição do contexto formativo

O processo de formação continuada do qual o presente relato de experiência se originou, ocorreu na rede municipal de Pinhalzinho, cidade localizada no oeste do estado de Santa Catarina, entre os meses de fevereiro e setembro de 2022. O público envolvido no processo formativo foi composto pelas professoras e professores da educação infantil, totalizados em 225 profissionais, entre eles pedagogos atuantes nos três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas (CBP) e crianças pequenas (CP)), professores de educação física, arte, inglês e agentes educativas que também atuam nas turmas de educação infantil.

A sistemática do processo foi organizada pela rede de ensino de Pinhalzinho, consistiu na realização de um encontro mensal, com carga horária de 8h cada, com a divisão dos

professores de acordo com os grupos etários e atuação de uma formadora permanente em cada grupo, protagonizada pelas autoras deste relato.

Foram realizados sete encontros, nos quais seguiu-se um cronograma de temáticas a serem abordadas, aprovado previamente pela rede municipal. Tais temáticas estiveram relacionadas principalmente ao repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil a partir do novo arranjo curricular apresentado pela Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil (BNCC-EI), (BRASIL, 2017).

Os locais de realização dos encontros foram variados, pois ocupamos as diferentes instituições de educação infantil da rede, com o intuito de conhecer os espaços reais de atuação dos docentes e deste modo potencializar o olhar deles, e nosso, sobre possíveis reorganizações que viessem a contribuir para a qualificação do trabalho dos professores e das aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, no decorrer dos encontros foram refletidos aspectos teóricos, práticos e instrumentais sobre planejamento, avaliação, acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, documentação pedagógica, registros, observação, organização dos tempos, espaços, relações, estratégias de comunicação das aprendizagens, bem como sobre conceitos estruturantes da prática, entre eles de criança, infância, experiência, direitos de aprendizagem, campos de experiência, vínculo afetivo, entre outros.

A partir de encontros expositivos e dialogados, leituras de textos, dinâmicas, trabalhos em grupo e momentos de planejamento, as diferentes problemáticas, questionamentos, concordâncias, contrapontos, recusas, dúvidas e aceites emergiram na relação mediada entre formadora e docentes. Posicionamentos que nos permitiram refletir acerca do modo como o processo formativo foi realizado, como também acerca dos desafios da docência na educação infantil, sobretudo diante das atuais reestruturações curriculares oriundas da BNCC-EI. Contudo, para a escrita deste relato, optamos por direcionar nosso olhar ao planejamento do contexto, mais especificamente de contextos investigativos, considerados aqui como uma potente ferramenta de inserção da pesquisa na prática educativa.

As reflexões a serem apresentadas na sequência deste estudo consideram a eticidade na abordagem de pesquisas com seres humanos, por isso o relato da experiência reflete as interpretações das formadoras autoras desta escrita, porém preservam o anonimato dos professores da rede municipal envolvida no processo formativo.

Resultados e discussões: o planejamento de contextos investigativos

Prospectar (trans)formações nas práticas pedagógicas da educação infantil, etapa permeada por inúmeras especificidades é uma tarefa complexa que exige constantes reflexões, sobretudo pelo público a qual se direciona e em consequência pelo modo como as crianças aprendem, constroem conhecimentos, investigam, brincam e interagem nos espaços educativos. Nesse sentido, diante da experiência vivida, o planejamento de contextos investigativos se mostrou como uma das temáticas mobilizadoras de reflexões junto aos grupos de professores, pois apresenta uma perspectiva diferenciada de organização das práticas, que articula as dimensões do tempo, dos espaços, dos materiais e das relações.

Para tanto, é preciso diferenciar o planejamento do contexto da instituição educativa como um todo do planejamento de contextos investigativos. O contexto amplo da instituição necessita ser planejado para que se construa uma atmosfera propícia ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, considerando o decorrer da vida cotidiana, ou seja, momentos de chegadas, saídas, alimentação, descanso, atividades de atenção pessoal e coletiva e não apenas momentos de intervenção do professor (FOCHI, 2015), que, por vezes, são erroneamente considerados de maior importância.

Por sua vez, os contextos investigativos têm como propósito materializar as intencionalidades pedagógicas e investigativas originadas na ação das crianças, por meio da organização de espaços e oferta de materiais na sala referência e/ou fora dela, com abrangência das diferentes linguagens. Possuem também o intuito de que as crianças possam estar em atividade autônoma, independente e significativa, sem a condução exclusiva do professor (FOCHI, 2015), assumindo o papel de um outro educador.

Segundo Hoyuelos (2020) educar significa incrementar o número de oportunidades de aprendizagens das crianças, a partir de uma organização adequada da escola. Deste modo, nossa compreensão é a de que os contextos investigativos são uma potente possibilidade para tal incremento. Assim, por contextos investigativos compreendemos que “são convites para um encontro empático, para assumir uma atitude curiosa, fazer perguntas, levantar hipóteses, experimentar, aprofundar-se” (MANTOAN et. al, 2017, p. 154) e assim apoiar percursos e processos de aprendizagem das crianças e também dos professores.

Diante do exposto, o processo de formação continuada vivenciado na rede municipal de Pinhalzinho possibilitou-nos diversas reflexões acerca dessa temática, considerando, sobretudo, sua realidade quanto aos espaços físicos, quantidade de profissionais, tempo de planejamento, etc. Concordamos com Imbernón (2010, p. 9) ao refletir que:

> Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Nesse sentido, ao iniciarmos os diálogos, a maioria dos professores prontamente manifestou suas recusas ao desafio de (re)organização de suas salas referência e de suas práticas para aderirem a esta modalidade de planejamento. Independentemente do grupo etário, o principal argumento apresentado era de que as salas não possibilitam a disposição de materiais no chão, em tapetes, ou zonas circunscritas por possuírem pouca metragem, situação que se agrava com a necessidade de organização dos momentos de descanso e sono em colchonetes e camas dispostas no chão. Outras justificativas se pautaram na insegurança para escolha dos materiais, na possibilidade do acontecimento de acidentes e ainda na pré-concepção de que a sala iria se transformar em um espaço de "*bagunça*" pelos materiais que estariam "*sempre jogados no chão*".

Além disso, a possibilidade de organizar contextos em que o faz de conta ganha uma dimensão de atividade guia para as crianças, causou desconforto aos professores, principalmente das CP, com a justificativa de que as crianças "*só iriam brincar*". Chamou nossa atenção a resistência em torno da brincadeira como eixo estruturante da prática pedagógica e a negação de sua importância na formação da criança.

Estes argumentos demonstraram o desconhecimento dos professores sobre as possibilidades de organização dos contextos investigativos nas salas, bem como foram reveladores das concepções teóricas que permeavam ou, ainda permeiam suas práticas. Nesse sentido, foi necessário uma investida das formadoras no sentido de, aos poucos, (re)construir o imaginário dos docentes sobre a temática, assim, durante o processo formativo criou-se um vínculo de cumplicidade entre formadoras e professores, que a cada encontro foram convidados a relatarem suas felicidades e também angústias, o que enriqueceu o processo de formação.

Nossos esforços para instigá-los a minimamente iniciarem a organização de contextos investigativos buscou, então, apresentar as contribuições que estas propostas oferecem para a flexibilização dos horários e rotinas rígidas das instituições. Um exemplo disso, foram as demonstrações de que, em momentos da rotina diária, como a higiene das crianças, em que geralmente um pequeno grupo está participando, enquanto os demais aguardam sua vez, a permanência de contextos investigativos organizados na sala, possibilita que esse tempo de espera seja eliminado, pois os que aguardam podem se envolver nas investigações e desse

modo, se evitam muitos ordenamentos para que sentem, façam silêncio, controlem e docilizem os corpos[1].

Embora o número adequado de crianças para atuação em cada contexto investigativo seja entre 5 e 6, ou seja, em uma turma com 20 crianças a quantidade ideal será de 4 contextos na sala referência, consideramos relevante discutir com os professores a possibilidade de adequação de acordo com o espaço físico da cada sala. E ainda, dialogamos sobre a organização de caixas contendo os materiais e objetos já separados para determinado contexto. As chamadas "caixas itinerantes" constituíram uma possibilidade de montagem e desmontagem rápida dos contextos, atendendo às especificidades de cada espaço.

Especificamente no grupo dos bebês, a recusa se pautou também no fato de que os bebês não participam da organização da sala e do recolhimento dos objetos e materiais disponibilizados. No sentido de desconstruir tal visão um dos encontros do grupo tratou da organização de contextos direcionados aos bebês, explicitando os pressupostos a serem contemplados no planejamento, ou seja, espaços e materiais do "sim", sem restrição de exploração aos bebês, distanciamentos, bases de sustentação e metragem adequados para os bebês que rolam, engatinham e caminham, tipos de materiais e as quantidades adequadas para cada fase de exploração, entre outros aspectos.

A partir disso, as primeiras iniciativas com essas turmas se pautaram na organização de contextos investigativos inspirados no jogo heurístico, contendo diferentes materialidades, possibilidades de combinação, coleção e construção na exploração dos objetos, que passaram a ficar dispostos em tatames, na sala referência, porém, ainda não permaneciam montados durante a jornada, ou seja, as docentes determinavam o momento adequado da exploração de acordo com o dia. Os relatos apresentados demonstraram a ampliação do olhar sobre o registro da ação dos bebês e a oferta de materiais diferenciados, como pedras, conforme evidencia a fala: *"Fiquei surpresa com o tempo que ela ficou olhando para a pedra e me peguei pensando sobre o que ela estava prestando atenção, se era o peso ou a textura".*

No grupo dos professores das CBP, o grande desafio para (re)pensar o espaço foi a necessidade da reorganização para o momento do sono/descanso, inicialmente os professores organizaram "caixas itinerantes" e após muitas reflexões durante os encontros formativos, desafiaram-se a diminuir o número de mesas na sala, construíram cabanas que convidaram para leitura ou o brincar de casinha, que também se tornaram os espaços mais desejados para a soneca.

[1] Segundo Foucault (1987, p. 163) "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado".

É importante destacar também a transformação nas materialidades oferecidas para as crianças, o vidro e a cerâmica passaram a fazer parte dos contextos investigativos nas salas de referência das CBP. E assim, a cada encontro percebemos a confiança e a motivação dos professores em experimentar diferentes materialidades. Dentre os contextos proporcionados estão contexto investigativo de desenho de observação com plantas em vidros nas salas de crianças de 2 e 3 anos, cozinha com louças de cerâmica/porcelana, entre outros.

Para ilustrar tal cumplicidade destacamos algumas falas de professoras de CBP: *"Faz 15 dias que tenho potes de vidro com plantas na mesa para os desenhos de observação, as crianças andaram com os carrinhos ao redor, brincaram, desenharam e nenhum vidro quebrou! Assim como as porcelanas na cozinha…*". A partir da fala destacada é possível perceber a felicidade da professora ao experimentar, na prática, novas materialidades, ao ver que é possível enriquecer os contextos investigativos e experimentar novos materiais.

Contudo, nem todas as experiências foram exitosas, conforme retrata a seguinte fala: *"Profe! Eu traumatizei com as louças de porcelana, uma criança quebrou e se cortou… Não coloco mais!".* Neste caso, destacamos na formação, que a riqueza do contexto investigativo não está no uso de vidro e porcelana, mas nas diferentes relações construídas, então, se o docente não se sentir à vontade com objetos de vidro, não é indicado usar, substituindo-o por metal ou madeira. A insegurança poderá dificultar as relações das crianças entre elas e delas com a professora, pois, muito provavelmente levará a professora a "controlar" a situação, lembrando constantemente a necessidade de cuidado com o material.

O contexto do refeitório também foi repensado, potencializado com vidros de plantas para ornamentação das mesas e o uso de garfo e facas para as turmas de CBP, faixa etária de 3 anos. Nos encontros estes relatos e trocas de experiências estimularam outras instituições a experimentar, criar, bem como auxiliaram a planejar e potencializar os contextos de cada instituição, repensando até o formato do corte dos alimentos, tempo de cozimento para qualificar as experiências das crianças com o garfo e a faca, como por exemplo a partilha de uma professora: *"As crianças tem tido muito êxito no uso do garfo e faca para comer batatinha cozida."* A partir dessa afirmação, as gestoras presentes no encontro sugeriram pedir para as cozinheiras que oferecessem batatas em pedaços maiores para enriquecer a experiência das crianças ao cortarem o alimento.

Os professores de Psicomotricidade[1] (educação física) também ousaram na criação de contextos investigativos com diferentes materiais como bambu, troncos e outros elementos da

[1] Professores/as habilitados em Educação Física atuam nessa especificidade na rede municipal foco deste estudo.

natureza, para potencializar as possibilidades de as crianças trabalharem em pequenos grupos, sem todas necessitarem da mediação direta do professor.

Com os docentes do grupo das CP a discussão em torno dos contextos ganhou uma dimensão diferenciada em relação aos outros grupos. O olhar sobre os espaços planejados que contemplam a vida cotidiana e as atividades de ordem pessoal das crianças causou incômodo, já que os mesmos afirmavam, *"precisar se dedicar a atividades voltadas a alfabetização"*. É importante ressaltar que nessas turmas os professores já contavam com contextos organizados de leitura e do brincar de faz de conta. Espaços delimitados que são utilizados na prática como cantos[1] e que se reduziam, na visão das professoras, a momentos de um brincar à parte e de menor importância no cotidiano. Ao propor a observação atenta aos espaços e construir junto aos professores instrumentos para o registro e acompanhamento das crianças, fomos, no decorrer da formação ressignificando os contextos na tentativa de propor a sensibilização as minúcias do cotidiano e redimensionar o olhar do docente acerca das crianças, sendo que os discursos tensionavam para uma prática centrada no adulto e um olhar que reduzia a criança, desconsiderando sua posição como outro na rotina pedagógica.

Com os docentes das CP foi necessário refletir em todos os encontros sobre o tempo e a jornada das crianças nas instituições e repensar um planejamento de contexto que potencializasse espaços, tempos e materiais para uma prática descentralizada do adulto. Nesse sentido, durante os encontros foram propostas experiências práticas de contextos investigativos em que as próprias professoras pudessem vislumbrar aprendizagens significativas. O eixo norteador foi a linguagem gráfica e o brincar de faz de conta numa dinâmica de sensibilização acerca da aprendizagem da escrita alfabética e experiências de letramento, já que as atividades até então realizadas nas turmas de CP se resumiam a cópias de letras do alfabeto.

Assim, a cada encontro, os professores foram convidados a ouvir histórias e ampliar o repertório em relação a literatura infantil para sensibilizarem-se acerca da importância dos enredos lúdicos para que as crianças possam experienciar, no contexto da literatura, práticas de literacia numa ambiência convidativa para aprendizagens. A pretensão foi de que os próprios professores percebessem as possibilidades que envolvem a linguagem escrita e a partir disso, recriassem contextos em que os direitos de aprendizagem fossem garantidos.

Considerando a importância do registro do planejamento dos contextos, tanto para que se construa a memória do que foi vivido no decorrer dos processos, como para que os

[1] Buscamos enfatizar a complexidade que o termo "contexto" abrange e por isso se diferencia do termo "canto", considerando que os conceitos norteadores possuem fundamental importância no desenvolvimento das práticas.

professores tenham ciência das trajetórias de aprendizagem e investigação que constroem junto às crianças e sustentem as pesquisas delas e as próprias, refletimos também acerca de um instrumento para tal sistematização. Neste sentido, socializamos um roteiro contendo alguns itens a serem planejados e descritos, conforme mostra o quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Sugestão de roteiro para o planejamento de contexto investigativo

Contexto investigativo	**Tempo de permanência**	**Espaço, materiais e grupo**	**Conceitos**	**Perguntas (das crianças)**	**Observação e registro**
Intitular o contexto ou descrever qual exploração será ofertada	Descrever por quanto tempo o contexto ficará organizado	Descrever o local, os materiais que estarão disponíveis e a quantidade de crianças adequada	Descrever quais conceitos serão vivenciados na exploração do contexto	Descrever quais possíveis pesquisas as crianças farão no contexto	Descrever o foco de observação e registro para o contexto

Fonte: Elaborado pelas autoras

Um momento significativo do processo formativo ocorreu quando, mesmo após amplas discussões sobre os instrumentos de planejamento a serem utilizados para organização dos contextos investigativos, uma das coordenadoras nos questionou sobre a necessidade de delimitar objetivos para cada contexto ou se, seria possível considerar a brincadeira livre como ação das crianças.

Este fato nos mobilizou a refletir sobre a necessidade de exemplificar aos docentes objetivos e possibilidades de organização de contextos investigativos. Esse movimento foi realizado com indicações específicas para cada grupo etário, pensados a partir dos direitos de aprendizagem e campos de experiência descritos na BNCC-EI. Para traduzi-los neste relato, destacamos as principais indicações apresentadas, ou seja, contextos Investigativos para: a) exploração das linguagens artístico expressivas; b) exploração de aprendizagens relacionadas ao letramento, literacia e numeracia; c) exploração de elementos, substâncias, objetos diversos (modalidades de brincar heurístico); d) exploração da imaginação e faz de conta; e) exploração da natureza, dos ciclos da vida, das plantas e dos animais; f) exploração dos fenômenos físicos; g) exploração cultural e das relações humanas; h) exploração de brincadeiras.

Tais indicações corroboram com a defesa de Fochi (2015) de que:

> [...] se organizarmos os espaços de modo a dar opções para que as crianças estejam em atividade, seja na circunscrição de espaços do jogo simbólico para construções, desenho e pintura, seja com o uso de fantasias e a leitura de livros, podemos

> descentralizar a vida cotidiana do adulto e permitir que as crianças estejam entre pares, em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas; em outras palavras, que estejam em em autoatividade (FOCHI, 2015, p. 04).

Nesse âmbito, no decorrer dos encontros e diante das potencialidades apresentadas pelo planejamento e organização de contextos investigativos, os professores atuantes nos diferentes grupos etários foram abrindo-se a mudanças e a partir de várias mobilizações, começaram a socializar registros da participação das crianças nos contextos. Nesses momentos, percebemos que demonstraram satisfação e encantamento pelo que realizaram, pelo que conseguiram observar, registrar e interpretar, embora a maioria tenha relatado que estas propostas iniciais ocorreram na área externa e que o trabalho foi intenso até a efetivação.

Considerações finais

A experiência vivida junto a rede municipal de Pinhalzinho nos instigou a refletir acerca da atribuição de facilidade ou dificuldade dos professores ao trabalho a partir do planejamento de contextos investigativos. Um paradoxo que se cria no imaginário docente, pois ao mesmo tempo em que socializam as dificuldades em centralizar as atividades na condução do adulto para fazer com que todas as crianças - façam as mesmas coisas, ao mesmo tempo, usando os mesmos materiais, na mesma proposta, com o objetivo de alcançar o mesmo resultado -, sentem dificuldade em organizar propostas de contextos investigativos nas quais as crianças possam participar ativamente nos diferentes tempos do dia, escolher, interagir, resolver problemas, entre outras ações que descentralizam a presença constante de um adulto diante do grande grupo e tornam a jornada cotidiana mais fluída e significativa para todos.

Certamente são diversos os aspectos que podemos elencar quanto às potencialidades do trabalho com contextos investigativos, porém, o fato de se configurar como um outro educador junto ao grupo, atende aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, às pesquisas individuais e coletivas das crianças e também dos professores, que se deparam com uma variedade de possibilidades de observação, registro, escuta, reflexão acerca da ação delas quanto mais variados e ricos forem os contextos propostos.

O percurso vivenciado nos sensibilizou acerca da necessidade que as vozes dos professores que dia a dia vivenciam a realidade de seus espaços, dos materiais que tem a disposição, da carga horária de planejamento, do auxílio de outros profissionais para a realização das tarefas e planejamentos, entre outros aspectos, sejam enfim ouvidas, pois não é

possível almejar uma prática idealizada, mas distante das possibilidades reais de cada instituição e/ou da rede como um todo.

Contudo, as primeiras iniciativas dos professores nos motivam a considerar que o processo teve início e que a adesão a esta forma de planejamento das práticas foi considerada, mesmo que se estruture em mudanças lentas e graduais. Nesse sentido, apontamos a formação continuada como possibilidade fundamental para mobilizar tais mudanças.

Enfim, consideramos que as reflexões apontadas neste relato se relacionam amplamente a problemática da formação continuada de professores como uma estratégia fundamental para que a melhoria da qualidade das práticas na educação infantil seja alcançada, porém, é preciso que os processos tenham de fato continuidade e aprofundamento das temáticas, pois quando estruturadas em encontros esporádicos, com um número elevado de professores agrupados, se dificulta a aplicabilidade de mudanças no contexto real das instituições. Sendo assim, uma possibilidade diferenciada de organização da formação e certamente de maior aprofundamento da temática, seria o acompanhamento das práticas no dia a dia da instituição, com a participação das crianças.

PLANNING INVESTIGATIVE CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS FROM A CONTINUING EDUCATION PROCESS

Abstract
The essay proposed here is based on the report of the experience lived by the authors with the group of teachers from the municipal network of Pinhalzinho, Santa Catarina, during the year 2022. It aims to present reflections on the planning of the context in early childhood education institutions, more specifically, from investigative contexts, through theoretical contributions on the theme placed in dialogue with the experiences that occurred in the training process. The experience allowed to know the peculiarities of the group, its conceptions, openings and resistance to changes in the pedagogical practice for the reception of proposals that are structured in the organization of investigative contexts. The notes resulting from the study consider continuing education as a fundamental strategy for the improvement of the quality of practices in early childhood education to be achieved, however, it is necessary that the processes have in fact continuity and deepening of the themes, because when structured in sporadic meetings, they make it difficult the applicability of changes in the real context of the institutions.

Keywords: Planning. Investigative contexts. Continuing training.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 07 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso 07 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2022.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

HOYUELOS, Alfredo. **A Ética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi.** São Paulo: Phorte Editora, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20/18>. Acesso em 07 set. 2022.

MANTOAN. Maria Teresa et. al. Contextos investigativos. In: MARIOTTI, Ana Teresa; CANTELLI, Valéria; PEREIRA, Roberto (orgs). **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?** 1. ed. -- Campinas, SP : 148 Educação, 2017.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a Elaboração de Relato de Experiência como Conhecimento Científico. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 48, p. 60-77, Out./Dez. | 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134. Acesso em: 06 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE) PENSAR É PRECISO

Joce Daiane Borilli Possa[1]

Erone Hemann Lanes[2]

Resumo

Uma das dimensões essenciais das práticas na educação infantil é a organização do tempo. Esta tem se constituído como uma problemática paradoxal no contexto das instituições, pois perpassa pelas concepções sociais, educativas e pedagógicas dos/as professores/as, o que permite alcançar, ou não, o reconhecimento, valorização e efetivação de práticas. O objetivo deste estudo consiste na reflexão acerca da organização dos tempos na jornada cotidiana com vistas a compreender os tempos estruturantes que a constituem e as possibilidades de flexibilização das rotinas diárias. Como caminho metodológico, utilizou-se o estudo bibliográfico aliado aos saberes da experiência das docentes autoras. Os resultados destacam a importância da articulação dos tempos às outras dimensões estruturantes da prática, como os espaços, as interações e a brincadeira, para a criação de possibilidades de trabalho em pequenos grupos, ampliação do protagonismo e da participação infantil, com a busca pelo equilíbrio de tempos entre momentos optativos e momentos essencialmente conduzidos pelos adultos. As considerações destacam a necessidade de constante diálogo reflexivo e crítico sobre as práticas cotidianas. Tais aspectos evidenciam a urgência de estudos e propostas que auxiliem e orientem os/as profissionais a (re)pensarem seus contextos e modos de atuação, bem como, mobilizem para a mudança de postura.

Palavras-chave: Tempos. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

Introdução

Um dos aspectos essenciais para a organização do contexto educativo na etapa da Educação Infantil é a organização do tempo, tão importante que assume o papel de um dos eixos estruturantes das práticas. Contudo, organizar o tempo de uma instituição que tem como premissa principal estruturar as práticas considerando as interações e a brincadeira como modos de proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos, bebês e crianças de tenra idade, tem representado motivo de angústia para os adultos responsáveis por pensá-lo.

O tempo afeta o trabalho docente com as crianças, não são raros os momentos em que professores e professoras se deparam com reflexões como: a quanto tempo eles estão nessa atividade? Não temos mais tempo para eles ficarem brincando, faltou tempo para irmos para o

[1] Mestre em Educação (UNOCHAPECÓ). Professora da rede municipal de Chapecó. Professora convidada no curso de Pedagogia da UCEFF. E-mail: joceborilli@gmail.com

[2] Mestre em Educação (UNOESC). Doutoranda em Educação (URI/FW). Bolsista Capes, modalidade I. E-mail: eronehl@gmail.com

pátio, ou seja, a concepção de quantidade de tempo marca a rotina e o imaginário dos/as professores/as.

Superar tal perspectiva significa uma ruptura complexa com o modo como historicamente as instituições educativas têm organizado seus processos, sobretudo na Educação Infantil, visto que as especificidades do trabalho com bebês e crianças não comporta a divisão do tempo em horas aula, ou ainda, a certeza de que os momentos diários acontecerão exatamente dentro do tempo planejado.

Nesse sentido, reflexões sobre os conceitos de tempo, materializados nas instituições de Educação Infantil se fazem necessárias. Para apresentá-las neste estudo, sinalizamos duas perspectivas diferentes: o tempo medido pelos relógios e que estabelece a incorporação de aprendizagens guiadas por atividades e por instrumentos que controlam a vida cotidiana (tempo do adulto); e, o tempo fenomenológico, que é aquele que pode ser sentido, contemplado, vivido, marcado pela relação da criança com as vivências, em que o prazer da repetição alarga e intensifica as experiências (tempo das crianças).

Nesse ínterim, cabe refletir: O que é tempo? De que modo vivemos o tempo nas instituições de Educação Infantil? Qual é a lógica organizacional do tempo e do espaço nas instituições? Como adultos e crianças vivenciam as experiências com o tempo? O que precisa mudar/ser ampliado?

Considerando a necessidade de romper com a dicotomia entre o tempo regulado, cronometrado, coercitivo e medido pelos relógios para prospectar práticas que se alicerçam no tempo fenomenológico (KUHN, CUNHA, COSTA, 2015), este estudo busca tecer reflexões teóricas articuladas a dimensão da prática acerca da organização dos tempos na instituição de Educação Infantil, com vistas a mobilizar junto aos adultos envolvidos no processo, mudanças de postura, abertura de possibilidades de alargamento dos tempos, respeito às necessidades e ritmos infantis e a superação das rígidas organizações da rotina de muitas das instituições.

Segundo Chizzotti (1995, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Contudo, a pesquisa só existe com o apoio de procedimentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo. Nesse sentido, para compreender a temática posta, utilizamos como caminho metodológico, a pesquisa de natureza qualitativa e o estudo bibliográfico, aliado aos saberes da experiência das docentes autoras. Tais saberes estão alicerçados nos pressupostos teóricos de Pimenta (1998) e dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor e professora em nossa vida. Já o

estudo bibliográfico se sustenta na relevância de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa (GIL, 2008).

A trajetória assumida pelo artigo para apresentar as discussões é iniciada com a reflexão pautada em aportes teóricos acerca do conceito de tempo na contemporaneidade, em seguida nos atentamos em refletir sobre o que representa planejar o tempo na jornada diária das crianças e professores/as na Educação Infantil, contemplando aspectos que a compõem. Em seguida, tecemos as considerações finais acerca das reflexões apresentadas ao longo do texto, com a certeza de que a temática não se esgota, outrossim, precisa ser (re)pensada na dimensão prática.

Tempo: (re)pensar é preciso

Do ponto de vista educativo pedagógico, a Educação Infantil tem assumido sua especificidade como primeira etapa da educação básica, como um espaço acolhedor, de protagonismo infantil, que favorece a expressão, a convivência, a brincadeira, a linguagem, a criação cultural, o conhecimento de si, do outro e do mundo, com a possibilidade de desenvolvimento de ações saudáveis junto a natureza, dentre tantos outros aspectos, que compõem os densos e intensos debates, estudos, pesquisas e legislações realizados na área.

Tais especificidades constituem o desafio de planejar e organizar os tempos e a rotina diária, de forma a atender às necessidades de todos os/as envolvidos/as, crianças, professores/as, demais profissionais da instituição, familiares e comunidade escolar. Esta é uma tarefa complexa, que exige constantes reflexões, entre elas, a própria compreensão do tempo como parte constituinte das relações sociais e culturais da humanidade.

Nossa ideia de tempo é uma das características peculiares do mundo contemporâneo, de modo que a importância que damos a ele está relacionada ao modo como vivemos nosso dia a dia. A vida humana diária é regulada cronometricamente pelos avisos que o relógio nos fornece, assim, nosso conceito de tempo é um aspecto dominante de nossa visão de mundo, muito embora, na maior parte do tempo, não tenhamos consciência acerca disso. Segundo Whitrow (2005, p. 42):

> A consciência da sequência dos acontecimentos depende do sentido com o qual eles são percebidos. É difícil colocar uma sensação de um tipo (digamos visual) entre duas de outro tipo (digamos auditiva) se as últimas vierem em uma sucessão muito próxima. Mas se tivéssemos uma percepção direta do tempo em si, a natureza das sensações particulares que determinam os intervalos em questão não teriam qualquer significado particular. Portanto, não é o tempo em si que produz os efeitos mas o que

> ocorre no tempo. O tempo não é uma simples sensação, pois depende dos processos de organização mental que unem o pensamento a ação.

Para este autor, independentemente do que nos ocorra, nossa percepção sobre o tempo é de que ele passa sem cessar, porém, ao analisá-lo encontramos razões para rejeitar a ideia de que ele existe por si só, sendo assim, nossa compreensão se limita a considerá-lo a partir da ordem na qual os eventos acontecem. Contudo, é preciso compreender que o tempo é um aspecto fundamental dos fenômenos que vivemos, embora sua natureza seja transitória.

Dito isso, destacamos que ao considerá-lo como parte integrante dos fenômenos que vivemos será possível compreender a importância do tempo na vida humana, sobretudo da criança em sua jornada na etapa da Educação Infantil, visto que nesta idade inauguram experiências que servirão para a sua vida toda. Como docentes, tais afirmações nos convocam a pensar sobre como organizar os tempos a serem vividos na instituição de modo a proporcioná-las um lugar privilegiado para viver sua infância?

Conforme Batista (2006), pensar em processos que respeitem a infância e que possibilitem a construção de novos tempos e espaços para esta etapa da educação, requer uma postura pedagógica que permita às crianças viver intensamente as experiências, que as liberte de uma rotina homogênea, previsível e ordenada. Desse modo, se faz necessário refletir sobre como o planejamento e organização do cotidiano da instituição pode abrir espaço para a participação infantil e romper com práticas reguladoras, universais e centralizadas nas demandas de organização diária da instituição.

Tais reflexões demonstram que aspectos complexos estruturam o dia a dia das instituições de Educação Infantil. Dentre eles, o tempo é uma das dimensões estruturantes da prática pedagógica que se relaciona diretamente às demais, ou seja, espaços, materiais e grupo (FOCHI, 2019). Considerar uma organização móvel do tempo e do espaço, respeitando as especificidades das crianças em seus modos de viver a infância, experiências em situações cotidianas, interagir com adultos, colegas, materiais e espaços, é um aspecto crucial para que as rotinas rotineiras se transformem em vida cotidiana (FILHO, 2020), em outras palavras, não sejam repetitivas e monótonas, realizadas todos os dias, em rígidos horários, adotando os mesmos modos, mas valorizem e promovam a participação das crianças, respeitando seu tempo e aceitando eventos inesperados.

A organização do andamento diário das instituições educativas, correspondente às ações que envolvem crianças e adultos, é essencial para a qualidade e tranquilidade na

realização do trabalho pedagógico, contudo, precisa ser flexível, dinâmica e participativa (BARBOSA, 2001).

A temporalidade no cotidiano da Educação Infantil

O dia a dia de uma instituição de Educação Infantil é permeado por inúmeros acontecimentos que envolvem diferentes sujeitos: crianças, professores/as, familiares, comunidade escolar. Esse contexto origina a necessidade de que o tempo seja compreendido considerando esses sujeitos, sobretudo as crianças que necessitam de que lhe sejam proporcionadas as condições para que a infância seja vivida como uma experiência de vida (FREIRE, 1995).

Como nos escreve Mia Couto, "*a infância é quando ainda não é demasiado tarde, é quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar, pois quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo"*. Diante disso, consideramos que na construção da trajetória temporal e atemporal do dia a dia das instituições é preciso se ater às minúcias, aos detalhes de seus acontecimentos, de modo a compreender o tempo como uma variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os adultos vivam, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano (BARBOSA, 2013).

Segundo Barbosa (2013) é o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, mas é também ele o responsável por interromper, em um instante, os caminhos, as sensações, os modos de ser, ver e fazer a vida cotidiana.

Para que o vivido na instituição se torne uma experiência genuína para a criança é preciso pensar para além da sucessão dos acontecimentos da jornada, mas também nos efeitos que produzem na criança durante esse tempo. Neste cenário, emerge a necessidade do diálogo sobre o conceito de vida cotidiana: O que ela significa no contexto das instituições de Educação Infantil? Como os professores compreendem e consideram os elementos da vida cotidiana em suas práticas? E, finalmente, como os docentes abordam a vida cotidiana no desenvolver das rotinas diárias?

A vida cotidiana pode ser compreendida como as minúcias que percorrem os afazeres diários e que dão vida às relações entre professores e crianças, e até mesmo entre as próprias crianças. Segundo Pais (2003, p. 28), "o cotidiano é compreendido como um conceito de vida

diária, ou seja, o tempo vivido pelas pessoas, já as rotinas são artefatos que organizam um estilo de vida".

Deste modo, destacamos que, todos os afazeres realizados no decorrer da jornada cotidiana são ações educativas tão relevantes quanto as que ganham caráter pedagógico. Para Fochi (2014), às atividades da vida cotidiana, representam verdadeiros laboratórios (laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e de imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas) e permitem às crianças pesquisar e criar suas hipóteses acerca do mundo real. Para tanto:

> É preciso pensar em foco educativo no dia inteiro e não apenas nas atividades programadas. A "atividade", com "a" maiúsculo, representa, no fundo, apenas uma pequena parte da experiência escolar de uma criança. Há, também, o almoço, o descanso, a hora do lanche, os momentos que passa no banheiro, a entrada, a saída, a brincadeira livre no espaço fechado e ao ar livre (RITSCHER, 2013, p.18).

Neste contexto, práticas que convocam a escuta, ao olhar sensível e respeitoso aos modos e ritmos de participação das crianças nos processos, consideram que todos os momentos vividos na instituição são potencialmente momentos de aprendizagem, desde que seja proporcionado à criança o tempo necessário para olhar, tocar, sentir, interagir, questionar e repetir essas ações conforme sua vontade, pois,

> O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos. É o tempo que se estende, que se interrompe e que volta a ser retomado, tempo para perceber possibilidades, estabelecer conexões, observar, estabelecer hipóteses, experimentar essas hipóteses, fazer teorias, aprender (VALVERDE, MELLO, 2020, p. 13).

Atender as diferenciações de ritmos e tempos que coexistem em um grupo de crianças na Educação Infantil requer que pensemos em estratégias para o desenvolvimento das práticas. Tais estratégias articulam a organização do tempo à organização do espaço, à disponibilização de materiais ricos e variados, ao planejamento dos grupos que estarão envolvidos em diferentes propostas, ou seja, rompe com o paradigma da centralidade do/a professor/a como definidor/a dos acontecimentos. Demanda também a compreensão da não necessidade de que todas as crianças estejam realizando as mesmas ações, todas ao mesmo tempo, mas sim, organizadas em pequenos grupos.

O trabalho em pequenos grupos é uma indicação apresentada na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, ao descrever o "conviver" como um direito de

aprendizagem e desenvolvimento, com o destaque para a importância da criança “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 38).

Outro aspecto que a articulação do tempo com as demais dimensões da prática possibilita é a ampliação das interações, da brincadeira, das possibilidades de atenção individualizada por parte dos/as professores/as, pois ao estarem envolvidas em ações em pequenos grupos, as crianças permanecem em autoatividade, além de criarem interações enriquecidas em que todos têm oportunidades de se expressar, diferentemente dos momentos em grandes grupos, em que a maior parte do tempo se constitui em esperar a vez do outro.

Com base em Fochi (2020) ao analisarmos “os tempos” que estruturam a jornada cotidiana em uma instituição de Educação Infantil, identificamos os tempos permanentes e os tempos privilegiados, definidos como: a) permanentes, porque se referem às ações constantes que embasam o período/jornada total de permanência da criança na instituição; b) privilegiados: aqueles organizados pelo professor de acordo com o projeto de trabalho que desenvolve com elas.

Contudo, os anseios docentes acerca da temática podem ser materializados pela seguinte questão: como organizar os tempos estruturantes da jornada de modo que os momentos que são necessariamente conduzidos pelos/as professores/as se tornem também optativos? Com base nas pesquisas de Fochi (2020), destacamos a definição de momento optativo como aquele que permite a liberdade de escolha da criança nas ações cotidianas, ou seja, com o que vai brincar, com quem vai brincar, qual espaço deseja ocupar e quais materiais deseja explorar em determinado momento, geralmente organizado na acolhida, despedida e no trabalho em pequenos grupos. Por momento conduzido entendem-se aqueles momentos relacionados às atividades permanentes como: alimentação, higiene/trocas, propostas desenvolvidas pelo/a professor/a por meio dos projetos de trabalho, etc.

Tais reflexões nos conduzem novamente à valorização dos espaços articulados aos tempos, como dimensão estruturante das práticas realizadas na Educação Infantil, aspecto tão convocado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Em tempo, destacamos que refletir e reorganizar os tempos não consiste na simplificação dos processos ou abolição das rotinas necessárias a organização das instituições, outrossim, convoca os/as professores/as a compreenderem que as aprendizagens se efetivam a partir das oportunidades oferecidas, em contextos ricos para que as crianças realizem suas

explorações e pesquisas, mas, sobretudo, com o tempo necessário para que isso ocorra de forma significativa e com respeito aos seus ritmos de aprendizagem e interesse.

Considerações finais

A garantia do direito das crianças à participação na organização dos tempos e momentos que compõem a jornada diária, tanto nos aspectos relativos à vida cotidiana, quanto nas vivências e experiências derivadas dos momentos privilegiados planejados pelo/a professor/a em seus projetos de trabalho é algo que precisa permear constantemente as ações docentes na etapa da Educação Infantil.

Adotar tal perspectiva significa também atender as necessidades das crianças de maneira respeitosa e coerente, por meio da construção de um processo partilhado, que organiza o tempo, o espaço, as rotinas e os sujeitos envolvidos, mas que, sobretudo, espera e confia na potência delas, pois "o protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo" (FRIEDMANN, 2020, p. 39-40).

As reflexões apresentadas neste estudo nos permitiu identificar diferentes aspectos que se relacionam ao tempo no âmbito do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil: a) aspectos objetivos, cadenciados pelas rotinas no decorrer da jornada, b) aspectos subjetivos, relativos aos protagonistas do processo, crianças e professores/as, que na trama das relações cotidianas, tecem os ritmos e evidenciam as suas concepções sobre o tempo, c) aspectos intencionais, dados pelo planejamento, intencionalidade educativa dos/as professores/as e alimentados pelos ritmos infantis.

Esses elementos retratam a complexidade da temática e alinham-se a necessidade de constante diálogo reflexivo e crítico sobre como as práticas cotidianas se desenvolvem, no sentido de problematizar o que pode ser (re)visto e (re)estruturado diante do que, por vezes, se tornam ações naturalizadas aos olhos daqueles/as que estão diariamente inseridos em determinado contexto

Contudo, independentemente das variáveis, a organização dos tempos precisa garantir às crianças o direito de serem esperadas, sem pressa, antecipação ou estímulo desnecessário, tanto durante os momentos privilegiados proporcionado pelas experiências planejadas pelos/as professores/as, quanto nas ações cotidianas vividas na instituição, como lavar a mão, servir o alimento, organizar o ambiente da refeição, organizar os próprios pertences, pois é

urgente valorizar todos os momentos da jornada cotidiana como “extraordinários”. Como diz Manoel de Barros, “*entre o ordinário e o extraordinário não existe uma diferença intransponível, é no seio do ordinário que o extraordinário acontece”*.

ORGANIZATION OF TIME IN CHILD EDUCATION: (RE)THINKING IS NECESSARY

Abstract
One of the essential dimensions of practices carried out in early childhood education is the organization of time. This has become a paradoxical problem in the context of institutions, as it permeates the theoretical and practical ideas of teachers, that is, by their social, educational and pedagogical conceptions about the subject, which allow them to achieve, or not, the recognition, appreciation and implementation of practices in which the organization of times that make up everyday life in institutions is a crucial factor for the development of children's learning. The aim of this study is to reflect on the organization of time in the daily work of early childhood education institutions, with a view to understanding the structuring times that constitute it and the possibilities of making daily routines more flexible. As a methodological path, we used the bibliographic study combined with the knowledge of the experience of the author teachers. The results highlight the importance of articulating time with other structuring dimensions of the practice, such as spaces, interactions and play, for the creation of possibilities for work in small groups, expansion of child protagonism and participation, with the search for balance of time between optional moments and moments essentially led by adults. The considerations resulting from the reflections are aligned with the need for constant reflective and critical dialogue about how daily practices are developed, in the sense of questioning what can be (re)seen and (re)structured in the face of what sometimes becomes naturalized actions in the eyes of those who are daily inserted in a given context. Such aspects highlight the urgency of studies and proposals that help and guide professionals to (re)think their contexts and modes of action, as well as mobilize a change in their posture, to open themselves to possibilities of extending time, respecting children's needs and rhythms and guaranteeing the learning and development rights of all children.

Keywords: Times. Child education. Pedagogical practices.

Referências

BATISTA. Rosa. **Cotidiano da Educação Infantil:** Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. 1º Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/274671434_Cotidiano_da_educacao_infantil_espaco_acolhedor_de_emancipacao_das_criancas>. Acesso em: 02/08/2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 20**17. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01/08/2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.
FILHO, Altino José Martins. **Minúcias da vida cotidiana no fazer – fazendo da docência na Educação Infantil**. Insular: Florianópolis, 2020.

FOCHI, Paulo. **Documento de orientação para estágio curricular em educação infantil.** [São Leopoldo]: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2014. p. 1-25.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: SP, 2019.

FOCHI, Paulo. **Planejamento na Educação Infantil**. 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=cvuOI-qO1yg Acesso em: 02/08/2022.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. Ed. São Paulo: Panda Books. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUHN, Roselaine; CUNHA, António Camilo; Costa, Andrize Ramires. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. **Revista Kinesis**, ed. 33 vol 1, jan-jul. 2015, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/viewFile/18230/10798>. Acesso em: 03/08/2022.

WHITROW. Gerald James. **O que é tempo?** Uma visão clássica da natureza do tempo. Editora: Jorge Zahar, 2005.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. Apresentação à edição brasileira. In: CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel (orgs). **Ritmos infantis:** tecidos de uma paisagem interior. 2 edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: O PROCESSO DE ESCUTA E DIÁLOGO COM E PARA A INFÂNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Marta Chrislainy Santos Fernandes[1]

Resumo
A pandemia trouxe novas atitudes e formas de convivência, diante do novo cenário, a área da educação precisou discutir o processo para dar continuidade às ações e aprendizagens utilizando-se de um plano remoto para tentar atingir o seu público. Dentre esse público encontram-se as crianças. Neste estudo, de viés bibliográfico e respaldando-se em relatos de experiências, objetivou-se refletir acerca das formas de desenvolver, com as crianças e seus familiares, processos de escuta no período de aulas remotas. Conclui-se que o diálogo abre possibilidades de conhecimento da realidade, por isso, o processo de escuta carece de sensibilidade, pois escutar é ir além do ouvir. Utilizar-se desse processo ajuda a construir, com as crianças e famílias, sentidos que são negociados coletivamente, potencializando sujeitos capazes de fazer e ser história. Destaca-se ainda, o papel da docência na construção do elo entre escola-criança-família, utilizando-se e potencializando o processo de escuta como caminho para traçar objetivos e ações a serem desenvolvidas com a criança e para a criança, respeitando as especificidades dessa etapa da vida, em que o "ser criança" seja o principal foco das instâncias - escola e família.

Palavras-chave: Formação docente. Escuta. Diálogo. Infância.

Introdução

A educação, no transcorrer dos anos, apresenta mudanças importantes no desenvolvimento de suas ações. Com a chegada da pandemia causada pela covid-19, algumas dessas alterações aconteceram rapidamente devido a situação que estávamos vivenciando naquele período (2020-2022). Foi necessário pensar novas formas de fazer educação para que o vínculo escola-família-criança não se perdesse e para que a relação dialógica entre os envolvidos se fortalecesse nesse processo.

Mas o que seria uma relação dialógica em tempos pandêmicos? É possível essa relação na infância? Qual o papel da escola nessa realidade? Para responder essas indagações recorro às reflexões de Paulo Freire, que em seus escritos nos leva a compreender que desde a infância devemos desenvolver uma educação dialógica, que respeite o ser criança como sujeito que constrói e transforma a sociedade que vive. Esse teórico reforça que a educação nessa etapa deve ser feita com seriedade, pois acreditamos que uma educação pautada no viés dialógico respeita a construção de cada indivíduo, sua singularidade, seu contexto, viabilizando o desenvolvimento da autonomia da criança. Com isso

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a102412@uri.edu.br

> Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabado, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados a busca de autonomia, o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, a tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das crianças (REDIN, 2010 p. 138).

Uma educação voltada para escuta e diálogo vem ancorada na concepção de ver todos os envolvidos como sujeitos e essa situação não deve ser diferente quando nos referimos a infância e, consequentemente, as crianças. Dessa forma

> O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2015, p. 58).

Acreditamos que com esse caminho podemos propiciar uma educação que realmente complemente as vivências do âmbito familiar e transforme os saberes das crianças em conhecimento. Essa mudança é de responsabilidade da instituição escolar.

Com a chegada da pandemia, muitas incertezas e inseguranças rondaram a educação e, por consequência, as escolas, visto que a partir desse cenário, algo precisaria ser pensado e feito. Uma vez que o distanciamento e o isolamento designados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) requisitaram uma nova configuração para desenvolver rotinas diárias e prevenir a propagação do vírus. Com isso, novas formas de vivenciar e sentir o cotidiano sofreram alterações, tanto para os adultos como para as crianças. Partindo desse princípio, uma série de situações aconteceram para os vários setores da vida coletiva, especialmente as crianças, as famílias e os processos de construção e desenvolvimento da educação para as infâncias, tornando assim o momento propício para validar as especificidades do trabalho pedagógico com crianças, seus desafios e possibilidades.

Perante essa conjuntura, dúvidas surgem tais como: Como desenvolver uma educação que respeite as especificidades das crianças e garanta os elementos próprios da infância? E ao docente, como propiciar uma aprendizagem significativa a distância que contemple os direitos das crianças? À frente a esses questionamentos trazemos a importância da dialogicidade e pedagogia da escuta, imprescindíveis no contexto educacional como prática relevante para bom desenvolvimento do processo educativo (ROCHA, 2020).

Quando se trabalha para e com a educação de crianças, o educador precisa ter claro, que é necessário utilizar-se da escuta como um caminho para construção das ações que serão desempenhadas. Por intermédio dela iremos realmente conhecer quem são os indivíduos que estão ali diante de nós, nossas atuações serão específicas, singulares, superando assim, aquela

velha visão adultocêntrica que ainda é muito forte na educação para e com a infância. Reforçando essa ideia, Leite (2008) corrobora escrevendo,

> acredito que são o olhar e a escuta sensíveis do sujeito - portanto, a linguagem - que lhe possibilitam perceber o outro como diferente de si; que lhe permitem perceber o outro em sua singularidade com suas nuances, seus tons, suas texturas, seus timbres, suas especificidades (LEITE, 2008, p. 81-82).

Observamos o quanto é importante praticarmos o poder da escuta, uma vez que ela intensifica todo o processo de aprendizagem e fortalece os vínculos afetivos entre todos os envolvidos (escola-família-criança). Diante de uma pandemia, o poder da escuta se faz mais presente, visto que nos encontrávamos longes uns dos outros, tornando-se necessário que a escola compreendesse toda a situação que as crianças e suas famílias estavam passando, para, a partir desse olhar e escuta, traçar o que poderia ser desenvolvido para que os laços não se perdessem.

Juntamente com o processo da escuta, temos o desenvolvimento do diálogo que foi de extrema importância nos tempos pandêmicos, uma vez que com ele temos a oportunidade de construir com os envolvidos uma relação mútua de respeito, que eleve a nossa capacidade de reconhecer a si e ao outro como ser humano. Além disso, a prática do diálogo sustenta a linguagem, tornando-se primordial no desenrolar das relações, como enfatiza Baktin (1992), diálogo é a relação (refutar, confirmar, complementar, defender…) entre os diversos enunciados.

Diante dessa realidade de escuta e diálogo encontramos o professor, elemento primordial, elo entre a escola e as crianças com suas famílias. Mesmo com adversidade avistada na sua profissão, esse profissional busca sempre superar os problemas e ir ao encontro de ações que possam contribuir para o desenvolvimento de suas crianças, com isso ele intervém, busca, pesquisa melhores formas de chegar ao educando de uma forma que respeite e valorize todo o seu caminhar, proporcionando aprendizagens e experiências ricas e significativas. O professor tem o papel de potencializar a imaginação, a criação, a brincadeira como experiência de cultura, pois as crianças são cidadãs, detentoras de direitos que produzem cultura e são nelas produzidas (BRASIL, 2007).

Temos consciência de que o estado pandêmico mudou muitas coisas no nosso modo de viver e algumas mudanças foram necessárias para garantirmos o mínimo de convivência, todavia não podemos esquecer que a infância é uma etapa da vida de acentuada relevância, por meio dela, várias ações humanas são desempenhadas e ampliadas para construção do

indivíduo. Partindo desse princípio o docente que trabalha com essa etapa da vida precisa levar em conta as especificidades dos feitos infantis, que seu trabalho seja planejado e acompanhado de forma que se respeite a cultura da infância. Para que o processo aconteça precisamos conhecer as crianças com que trabalhamos, e isso conseguimos com a prática constante da escuta e do diálogo. Leite (2008) nos traz uma reflexão interessante sobre o conhecer

> E é por isso que precisamos conhecer nosso aluno. Conhecê-lo como representante da sua classe; como sujeito capaz de agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor de cultura que, através da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora o seu passado, vive o seu presente e tem possibilidades de não aprisionar o seu futuro. (LEITE, 2008, p. 87).

Para que possamos realmente produzir uma educação de qualidade, emancipadora, essas três vertentes (escutar, dialogar e conhecer) necessitam caminhar numa mesma direção. E para proporcionar essa realidade é imprescindível que ultrapassemos a visão de educação bancária que temos enraizado em nossas práticas, compreendendo que o professor não é mais o detentor do conhecimento, mas que os saberes são desenvolvidos e construídos com todos que ali estão, pois fazer educação com e para as crianças envolve comunicação, com o movimento de ação e reflexão constante das práticas pedagógicas, porque,

> Estudar infância exige, como vimos, consciência interdisciplinar, mas exige também o entendimento de que a interdisciplinaridade, longe de significar justaposição de perspectivas teóricas diversas, só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas, tornando o sujeito social - neste caso, a criança - no âmago da vida. (KRAMER, 2008, p. 28).

Como vimos, o trabalho com e para infância precisa ser interdisciplinar considerando as singularidades, ou seja, fortalecer com as crianças as correntes de afetividade que só são possíveis quando aguçamos os nossos ouvidos para o além do ouvir e também quando vemos as crianças como sujeitos sociais com capacidade de fazer cultura.

Quando utilizamos a escuta-sensível formamos uma relação de confiança, uma vez que criamos um ambiente afetivo pautado no reconhecimento da criança como um sujeito que também irá contribuir para sua própria formação. Diante disso, o docente cria uma relação dialógica, sendo ele um mediador de todo o processo, pois por meio das trocas de saberes e ideias os professores e as crianças aprendem e ensinam, reconhecendo que juntos podem formar-se, uma vez que nessa conexão desenvolvemos a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1995, p. 81).

Essa realidade foi enfatizada durante a crise sanitária em que foi de fundamental relevância o uso da escuta e do diálogo para que pudéssemos chegar até ao âmbito familiar, situação que exigiu da docência um enfrentamento e a superação de diversas barreiras. Uma dessas barreiras, foi a necessidade de trazer as tecnologias como aliadas nesse processo de conscientização das famílias e, também, como meio de contato e socialização das crianças com escola, colegas e docentes.

Porém, nem todos estavam preparados para fazer uso desse recurso. Os professores precisaram se reinventar em um curto espaço de tempo e sem, necessariamente, ter formação para tal. Todavia, compreendendo o seu papel, o educador, pensando em todos os elementos que compõem sua profissão, não deixou de buscar meios para dar continuidade na relação iniciada com seus discentes, usando-se da tecnologia como ferramenta, criou momentos de encontros para estimular relação entre escola-família-criança. Tendo como instrumento de trabalho a audição e interlocução para o desenrolar de proposituras futuras, reforçando que através da conversação e da auscultação criamos uma relação para constituição do conhecimento. Assim, "o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos" (FREIRE, 2021, p. 12-13).

Para que possamos constituir uma sociedade crítica, consciente do seu papel na esfera social, o trabalho da escuta e do diálogo precisa acontecer lá na infância, pois é nessa etapa da vida que a semente é plantada, sendo ali a formação da base para toda construção do conhecimento. Valorizar as crianças como protagonistas de seu processo de aprendizagem é garantir uma relação dialógica na qual a confiança e humildade façam parte da constituição dos saberes. É nessa relação interativa e dinâmica que o processo epistemológico vai acontecendo numa conexão de escuta e fala horizontais. Em que não existe aquele que mais sabe, mas sim, uma contínua ligação direta entre as partes envolvidas, sendo sujeitos interlocutores que estão na busca da significação dos significados (FREIRE, 1980, p. 69).

Com isso podemos observar que não se faz educação para e com a infância sem o uso da auscultação e da conversação, pois é lá, na criança, que iremos encontrar os caminhos para as verdadeiras aprendizagens, pois ela é dotada de múltiplas linguagens. Para o docente, é crucial e essencial, percorrer essa caminhada no processo educativo.

A pedagogia da escuta enfatiza que toda audição realizada com e para a criança necessita de afeto, atenção e empatia, colocando-a criança como ponto central da experiência a ser vivenciada, esse tipo de ação permite ao professor a capacidade de interpretar os saberes

e as hipóteses infantis sobre a realidade que a cercam, assim a escuta é oferecida de forma empática quando escuto as crianças [...] de forma [...] atenta em seus questionamentos, teorias, hipóteses e quando expressam seus pensamentos por meio das múltiplas linguagens. O papel do professor é interpretar essa escuta de múltiplas formas e contextos (MALAGUZZI, 2016).

Com base na reflexão de Malaguzzi, o professor precisa ser observador dos fazeres infantis, seguindo a seguinte ordem, primeiro o docente realiza a escuta, depois observa e se aproxima da realidade da criança, após faz os registros e reflexões e a partir desse procedimento surge a intencionalidade pedagógica e o planejamento escolar, respeitando assim aquele sujeito que está ali com ele durante toda a caminhada. Essa situação foi imprescindível no momento pandêmico que vivenciamos, pois a partir dos relatos das famílias, o professor conseguiu pensar meios que garantem uma aprendizagem significativa e com experiências que certificam as especificidades das famílias e das crianças.

Umas das questões que não podemos esquecer quando realizamos o trabalho com a infância são os valores éticos, estéticos e políticos. Uma vez que desenvolvemos a nossa intencionalidade pedagógica baseada na centralidade da criança, esses valores precisam permear o trabalho pedagógico do professor, pois não existe uma busca pelo conhecimento sem realmente levarem em consideração a utilização desses valores, na qual temos como premissa o desenvolvimento integral do sujeito/criança.

Considerações finais

Constatamos o quanto é relevante utilizarmos a escuta e o diálogo durante o desenvolvimento das propostas de trabalho para as crianças. Observamos que esses dois caminhos são protagonizados pelos teóricos Paulo Freire e Loris Malaguzzi, em ambos trazem em seus escritos a importância de se partir da linguagem juntamente com o diálogo, não esquecendo da centralidade da criança no processo educativo, eles preconizam que relação professor e educando precisa ser uma relação horizontal, na qual a relação entre os envolvidos seja baseada na amorosidade e na humanização, sendo assim uma educação libertadora, de troca de experiências, em que ambos aprendem juntos e em que a interação e o diálogo sejam imprescindíveis para aprendizagem, não só das crianças, mas também do professor, uma vez que um vai transformando o outro nessa relação dialética.

Asseguramos, desta forma, que a escuta sensível utilizada como instrumento pedagógico proporciona o desenvolvimento da cultura da colaboração entre os sujeitos participantes. Portanto com o exercício do diálogo e do respeito mútuo, aprendem a escutar e a compreender o outro, colocando-se como semelhantes, apesar das diferenças culturais e sociais marcantes entre os indivíduos. Esse tipo de situação irá promover nas partes contempladas o desenvolvimento da práxis, cenário importante para quem faz e pensa educação.

Esse é o caminho que o professor que desempenha seu papel na infância necessita seguir, além de se pautar na audição e conversação, esse profissional que ali está precisa ser uma pessoa curiosa, atenta, pesquisadora e sempre em constante reflexão sobre sua prática, buscando conhecimentos que irão complementar os saberes infantis e tornar o ambiente escolar um espaço prazeroso e rico em experiências, vivências e aprendizagens.

Sabemos que a tarefa é desafiadora, pois cada criança é uma em sua essência, mas o docente como pesquisador e estudioso que é tem a missão de achar nessa essência hipóteses e saberes que interessam ao grupo de crianças com quem está desempenhando o seu papel de docência.

Diante dessa realidade é cada vez mais urgente, potencializar e fortalecer a concepção de educação, infância e criança, para que seja realmente efetivado aquilo que é próprio dessa etapa da vida. Assim a relação entre criança e professor necessita ser ressignificada, problematizada e refletida, assumindo a infância como tempo de vida e de experiências legítimas, e não mais como tempo de preparação para uma vida adulta.

FORMACIÓN Y ACTUACIÓN DOCENTE: EL PROCESO DE ESCUCHA Y DIÁLOGO CON Y PARA LA INFANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Resumen
La pandemia trajo nuevas actitudes y formas de convivencia. Ante el nuevo escenario, el área de educación necesitaba discutir el proceso para la continuidad de las acciones y aprendizajes utilizando un plan remoto para tratar de llegar a su público. Entre este público hay niños. Con un sesgo bibliográfico y basado en relatos de experiencias, el objetivo fue reflexionar sobre formas de desarrollar procesos de escucha con los niños y sus familias a partir de este período remoto. Se concluye que el diálogo abre posibilidades de conocimiento de la realidad, por lo tanto, el proceso de escucha carece de sensibilidad, porque escuchar es ir más allá de oír. Utilizar este proceso ayuda a construir, con los niños y las familias, significados que se negocian colectivamente, empoderando sujetos capaces de hacer y ser historia. También se destaca el papel de la enseñanza en la construcción del vínculo escuela-niño-familia, utilizando y potenciando el proceso de escucha como forma de perfilar objetivos y acciones a

desarrollar con el niño y para el niño, respetando las especificidades de esta etapa de la vida, en la que “ser niño” es el foco principal de las instancias - escuela y familia.

Palabras Clave: Formación docente. Escucha. Diálogo. Infancia.

Referências

BAKHTIN. Voloshinov, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KRAMER. Sonia. LEITE. Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Série Prática Pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

ROCHA, Raquel Barbosa. A pedagogia da escuta e o papel do educador na construção das aprendizagens da educação infantil. **Revista GespesVida**, v. 6, n. 15, 2020.

SILVA. Daiana Paz de Oliveira. WERLE. Marta Patrícia Beck. **Diálogo e escuta:** a pedagogia de Paulo Freire para a educação da infância. Disponível em: <www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf.> Acesso dia 26 de ago. 2022.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, Hamilton Perninck; CARNEIRO, Evaneida Soares; COSTA, Francisca Adriana Justino da. A Dialogicidade e a Pedagogia da Escuta na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2021.

DESAFIOS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DA AMBIÊNCIA DENTRO DESTE CONTEXTO

Simone Soares Rissato Alves[1]

Jordana Wruck Timm[2]

Resumo

O processo de ensino e de aprendizagem é sempre um desafio a todos os envolvidos no contexto escolar, em específico, o educador, com a responsabilidade de ser mediador entre a criança e a construção de saberes. Cabe a ele a nobre tarefa de transformar o lugar no qual ocorre o processo de ensino e de aprendizagem em um espaço em que a criança protagonize de forma autônoma, prazerosa e significativa, considerando as especificidades de cada uma quanto à construção do conhecimento. No âmbito deste estudo, tais necessidades recaem na atuação com as crianças que saem da educação infantil e ingressam no ensino fundamental. Este estudo objetivou analisar e refletir sobre a importância dada pelos educadores aos diversos fatores que contribuem para esta transição, realizado por intermédio da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Como resultados aponta-se a ambiência como um caminho possível para desconstrução de alguns conceitos que, por vezes, estão enraizados no cotidiano do ambiente escolar, mas que também podem representar a estruturação de práticas já utilizadas pelos educadores. A ambiência representa uma possibilidade diferenciada com meios e recursos que podem potencializar a práxis pedagógica.

Palavras-chave: Ambiência. Entrelugar. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

No contexto educacional, os processos de ensino e de aprendizagem são muito debatidos, pois, por seu intermédio, todos envolvidos nesses processos buscam organizar proposituras que conduzam a qualidade de ambos (ensino e aprendizagem). Ao adentrar a escola, a criança é conduzida ao desenvolvimento de habilidades que serão a base de etapas a serem percorridas no decorrer do processo educativo, no qual ela vai ampliando seus saberes com autonomia.

Com as mudanças ocorridas no contexto educacional, como a aprovação da lei que alterou o Ensino Fundamental de oito para nove anos (lei nº 11.114/05 e lei nº 11.274/06), foram fixada diretrizes educacionais ao campo educacional, em específico para a educação

[1] Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, RS, Brasil. É professora de Educação Infantil pela SEMED e professora alfabetizadora pela SEDUC, Rondonópolis, MT, Brasil. E-mail: simonerissato2@hotmail.com

[2] Orientadora. Doutora em Educação (PUCRS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI. E-mail: jordana@uri.edu.br

infantil e ensino fundamental. Mediante este processo, uma preocupação desponta sobre a ruptura causada entre as diferentes fases do processo educacional, no qual a criança passa de um período em que a construção de saberes ocorre por intermédio de atividades permeadas pela ludicidade, para uma fase de cobranças por assimilação e construção de novas habilidades e saberes de forma impositiva.

Há uma preocupação latente por parte de educadores atuantes dentro desta etapa, sobre a possibilidade de rupturas no processo de ensino e da aprendizagem da criança neste período de transição educacional que podem acarretar bloqueios do desenvolvimento infantil. Mediante este cenário, percebe-se a necessidade de que a criança seja respeitada e acolhida em um ambiente que lhe proporcione segurança e, não sofra uma ruptura em seu processo de ensino e de aprendizagem, neste momento de transição entre as etapas, em que adentra a importância do fator que vem sendo discutido no campo educacional, a ambiência.

Segundo Frago e Escolano (apud SANTOS, 2011, p. 38-39), o espaço educativo deve ser pensado como um espaço cultural e dotado de significados que assegurem uma gama de estímulos e saberes, considerando como produtivos elementos no/para o processo educativo. A ambiência envolve a organização pedagógica e arquitetônica do local e, não menos importante, o acolhimento dos educadores às crianças que interagem nesse espaço pois, o mesmo torna dependente de diversos fatores que, uma vez bem resolvidos, podem influenciar a vida das crianças e, consequentemente, ser tomado por estas como modelo de qualidade espacial e intencional. Por fim, a ambiência escolar na aprendizagem se comprova através de algumas correntes pedagógicas, nas quais o principal elemento, é a exploração pedagógica do espaço e de seu entorno gerando experiências positivas.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo conduz a criação de uma análise e reflexão diferenciada pelos educadores, que atuam em todo processo educacional, mas em específico do período de transição da educação infantil ao ensino fundamental (entrelugar). Como forma de conduzi-los a uma observação esmerada dos diversos fatores que pode proporcionar um espaço pertinente ao sucesso das práxis pedagógica.

A importância da ambiência no processo educativo

Inicialmente, trataremos das mudanças ocorridas no contexto educacional, a começar pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, na década 90, várias outras foram anexadas e incorporadas ao campo educacional, sendo paulatinamente apresentadas. Dentre estas

mudanças, e tema a ser abordado neste estudo, pode ser apresentado aos profissionais educacionais e toda sociedade, a separação das etapas escolares, o qual passou a ser denominada Educação Infantil, que compreende a idade cronológica de 0 a 5 anos e o Ensino Fundamental, que compreendeu um período de 6 aos 12 anos.

A Lei nº 12.274/06 foi a responsável de oportunizar esta mudança, mas, mediante ela surgiram preocupações que invadem o sistema educacional no que se refere a idade cronológica destas crianças, tendo em vista que, em relação ao período anterior ao sistema metodológico utilizado, se diferencia de uma forma bem drástica da etapa a seguir. Sendo, portanto, uma preocupação aos educadores e todos envolvidos no processo educativo em proporcionar a estes alunos uma travessia, entre as etapas, de forma articulada com continuidade nos processos de desenvolvimento das crianças, sem que as mesmas sofram rupturas abruptas no processo do ensino e de aprendizagem.

Cabe a todos envolvidos no processo educacional compreender que a escola é um ambiente, no qual é proporcionada a estruturação formativa de diversos saberes, habilidades e competências e, dentro deste ambiente, se reúnem relações de diferentes aspectos, sejam elas sociais, cognitivas, afetivas, culturais, étnico, religiosas, e etárias. Isso exige destes envolvidos e, em específico dos educadores, posicionamento em muitos pontos diferenciados dos praticados atualmente no decorrer do exercício pedagógico.

No que refere ao período de transição (entrelugar) da educação infantil e ensino fundamental, recai sobre o educador a responsabilidade de tornar essa passagem tranquila. Entrando o quesito, ambiência, o educador tem a possibilidade de articular, dentro do ambiente educativo, espaços acolhedores, planejados, potentes, que respeitem e valorizem os sujeitos que são históricos e culturais. Isso possibilita o desenvolvimento saudável de forma harmônica e prazerosa.

No entrelugar, ou seja, na etapa fronteiriça de mudanças das crianças, os professores podem desempenhar um valoroso papel de compreensão de si enquanto mediador e, da criança, enquanto ser que está em constante processo de desenvolvimento. Desse modo, permitir que essa etapa seja assegurada com o menor contingente de rupturas e desamor pelo aprendizado escolar (NUNES, 2012).

Ambiência

O termo “Ambiência” tem sido empregado em vários contextos da sociedade. No contexto educacional, também tem ocupado de forma paulatina um lugar de discussão sobre suas contribuições. Este fator tem tomado relevância significativa mediante ao êxito desempenhado pela sua empregabilidade em outros segmentos sociais e, pela percepção de que a sua essência pode contribuir para o processo educativo, independente da disciplina, do conteúdo a ser trabalhado e da faixa etária.

O termo tem sua origem na língua francesa “*ambiance”* e está relacionado em sua tradução ao meio ambiente. De acordo com Ferreira (2004), na composição descritiva do seu dicionário (Aurélio), o termo pode ser conceituado como espaço arquitetonicamente organizado e animado, envolvendo o meio físico e psicológico, para fins de utilização em atividades humanas. O termo, portanto, conota a introdução da humanização que deve estar condicionada ao equilíbrio proposto dentro deste ambiente, a fim de proporcionar um espaço acolhedor e humano das relações sociais, conquistado pelo equilíbrio dos elementos que compõem o entrelugar (BESTETTI, 2014).

A concepção de ambiência ganha um sentido mais amplo, pois se encontra relacionado a espaços organizados intencionalmente, atendendo a estrutura física, pedagógica e acolhimento permeado por relações humanas e olhares sensíveis dos sujeitos associando a qualidade das relações nos espaços educativos. Por esse motivo, todos os envolvidos no processo formativo da criança precisam destinar tempo e reflexão no planejamento com as ambiências.

Segundo Malaguzzi (1999), o ambiente é um sistema vivo, sujeito, portanto, a transformações e mudanças, com poder de influência sobre as pessoas, tanto de forma positiva, como negativa. Ao referenciar este posicionamento ao contexto escolar, percebe-se que o mesmo é repleto de atividades e organizações que são realizadas no cotidiano. Sendo estas sincronizadas entre espaço e tempo, com intuito do alcance das intencionalidades previamente traçadas. Este posicionamento proporciona ao educador e todos envolvidos no processo educativo, a possibilidade e importância de ofertar às crianças um ambiente educativo que assegure a estruturação do conhecimento de forma interativa.

> [...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários. [...] O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de [...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006, p. 119-120).

Discorrer sobre a ambiência é relevante, frente a influência que os espaços organizados e as relações que nele acontecem exercem sobre os sujeitos. Logo, no contexto escolar, todos os fatores que podem gerar um ambiente acolhedor e humanizado podem ser trabalhados de forma sincronizada. Quando ocorre a proposta da criação de um ambiente acolhedor e humanizado dentro da perspectiva de ofertar um espaço no qual o processo de ensino e de aprendizagem possa ocorrer de forma significativa, os resultados poderão ser diferentes de um local no qual não há essa preocupação pois, como descreve Malaguzzi (1999) e Bestetti (2014), o ambiente exerce influência tanto no físico, no psicológico, emocional e social dos sujeitos.

No contexto escolar a ambiência pode envolver diversos aspectos. Quanto à estruturação física, harmonização espacial e na estruturação dos princípios éticos e estéticos, fundamentais dentro dos ambientes educativos, assim como em outros. Segundo Kishimoto (2007) os defensores da pedagogia construtivista e socioconstrutivista defendem a visão dos cuidados aos envolvidos no processo educacional, sobretudo quanto ao ambiente escolar. Nessas correntes pedagógicas, o local onde se desenvolve o processo deve ser harmônico e propício para a apropriação do que está sendo ofertado a criança. “O design é fundamental para compreensão da realidade organizacional de uma escola em razão de que essa variável predispõe o comportamento entre os sujeitos, facilitando ou dificultando as relações e o comportamento das pessoas [...]” (JUNIOR; FORMEHE; GRAMS, 2010, p. 19).

Ainda dentro do espaço físico, a questão da ambiência pode envolver a forma que os educadores organizam o espaço no qual ocorre o processo do ensino e de aprendizagem. Como são organizadas as cadeiras e demais móveis pertencentes ao local, os materiais didáticos, entre outros, exercem influência (positiva ou negativa) sobre a criança durante o processo. Como destacado por Horn (2004), até mesmo a forma de posicionamento dos educadores e das crianças são fatores preponderantes no quesito interação e, pode tornar-se elemento de uma concepção pedagógica. Este fator deve ser consideravelmente cuidado, a fim de garantir um ambiente dinâmico, prazeroso, acolhedor e significativo, visando o protagonismo infantil.

Conforme Nair, Fielding e Lackney (apud SANTOS, 2011), os ambientes educativos, cujo principal foco são as aprendizagens significativas e prazerosas, devem voltar-se para fora e inserir o contexto coletivo para dentro do seu campo. Isso permite a criação de redes interligadas de relacionamento, no qual a comunidade pode enriquecer as intencionalidades educativas a serviço de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito em

formação e, em contrapartida, ofertar o espaço escolar à utilização para fomento de diversas atividades socioeducativas e de relações sociais do protagonismo infantil, convidando a criança a dialogar e colaborar com o ensino/aprendizagem e interagir ativamente.

A ambiência nos espaços educativos é a possibilidade rica de produção de desenvolvimento saudável, no que tange ao cognitivo, físico, afetivo e social, em que a criança se sinta confortável para criar e recriar seus processos de aprendizagens tendo o professor um importante papel de mediador de todo esse processo. Percebe-se, portanto, que a questão da ambiência possui relevante significado dentro dos contextos educativos, pois os espaços poderão ser organizados em ambientes estimuladores, vivos e formativos que envolvem e tornam os espaços mais receptíveis/flexíveis para as crianças, viabilizadores ou limitadores das aprendizagens. "[...] muitas vezes, o modo de conduzir o trabalho pedagógico por parte dos professores reflete a existência das classes enfileiradas, etc., mesmo sem a concretude disso" (HORN, 2004, p. 25).

O educador em relação ao cuidado com a ambiência e o processo do ensino e de aprendizagem

O educador e demais envolvidos no processo educacional devem estar cientes da sua missão de educar, de ser intermediador do conhecimento, por isto deve buscar sempre se atualizar, para qualificar suas proposituras. Os educadores devem correr atrás de conhecimento, estar sempre disponíveis para estudar, para que possam ser profissionais capazes de criar práticas educativas de qualidade. Cabe aos educadores o cuidado de sincronizar, local/aluno, a fim de proporcionar um espaço adequado e condizente ao sucesso da assimilação do conhecimento (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 204).

O envolvimento de toda equipe pedagógica e dos demais imbricados no processo educativo, é relevante, Gadotti e Romão (2004) relatam que ao construir o projeto político e pedagógico de uma escola é necessário que ocorra o envolvimento de todos os participantes desse processo, a fim de que este possa alcançar eficiência e qualidade.

No que se refere a criação de uma proposta voltada a ambiência pedagógica, é interessante que todos sejam participantes, tendo em vista que cada envolvido neste processo educativo deve refletir sobre o seu papel, para atuar conforme o planejado, podendo assim criar nestes alunos uma valoração pessoal, em que estes compreendam e, valorizem o

ambiente escolar e a sociedade em que convive e, por fim, o alcance dos objetivos educacionais serão resultados consequenciais a esta ação.

É necessária a discussão sobre a ambiência vivenciada no contexto da educação infantil para o ensino fundamental, ou seja, no período do entrelugar. Nesse contexto, segundo Cardoso e Lima (2015), a ambiência não constitui somente um espaço em que a criança pode brincar, mas, um espaço em contínuo processo de construção em que a criança pode participar ativamente de sua estrutura, tornando-se fonte ativa deste construir do ambiente em que se encontra inserida no ambiente escolar. De acordo com a compreensão de Santos (2011), a ambiência, isto significa dizer, a estrutura/arquitetura escolar influencia diretamente no processo de aprendizado infantil, concepção essa defendida por importantes correntes pedagógicas, tendo em vista que a criança aprende ao utilizar o espaço em que se encontra inserida na escola e seu entorno para o seu aprender.

A ambiência influencia no aprendizado em todas as fases escolares, no entanto, a criança é ainda mais estimulada por utilizar o ambiente em que se encontra como construção lúdica do seu próprio contexto. Por isso, ao discutir sobre as mudanças ocorridas no período do entrelugar, da saída da educação infantil para a entrada do ensino fundamental, é necessário trazer aportes teóricos sobre a ambiência e a relação do aprendizado da criança com a estrutura do ambiente escolar em que são vivenciados os seus aprendizados.

Quando se contempla a ambiência no contexto escolar, está se fazendo uma relação direta entre a estrutura do ambiente, com os sentidos, as linguagens e os acolhimento, sendo que esses olhares garantem a humanização tornando assim mais primoroso o desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos, afetivo e social da criança. Os espaços educativos devem ser planejados e organizados em função da criança e da proposta intencional do trabalho da instituição, por meio de proposta que valorizem a atividade criativa da criança, estimulando o ato de brincar e explorar como o melhor caminho para a aprendizagem, tido como mola precursora para a aprendizagem da criança, em que todo o esforço deve ser canalizado no sentido de garantir o direito de aprender da maneira que lhe é peculiar (SANTANA, 1998).

A ambiência da escola deve ser estruturada, a partir de um ambiente em que sentimentos como acolhimento, respeito, humanização, confiança, resguardem a segurança, bem-estar físico e emocional da criança, no planejamento e estrutura dos espaços físicos, os quais são essenciais para o convívio social das crianças com seus pares e seus professores (FERNANDES; COSTA, 2015). Tanto a casa quanto a escola são ambientes capazes de despertar a criação cultural da criança e, ainda, possibilitar as vivências coletivas e seu

construir histórico e social, sendo que os professores atuam no sentido de possibilitar as vivências da criança na ambiência escolar (SANTOS, 2011), e, deve-se ainda destacar as questões que se relacionam com a humanização, acolhimento e adaptação da criança na ambiência escolar (KOWALTOWSKI, 2011), ainda mais considerando a amplitude dos fatores que envolvem a transição da criança no entrelugar, que envolve a passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Em sua pesquisa, Drummond (2014) trabalhou o entrelugar a partir das concepções de Bhabha, que destaca a necessidade de trabalhar as produções curriculares articuladas entre as etapas, de forma a romper a polarização entre a ambiência e as vivências na educação infantil e no ensino fundamental, considerando que existe um momento transitório, no qual ocorrem deslocamentos nas práticas pedagógicas e nas vivências cotidianas das crianças e, esse período deve ser trabalhado de forma que não ocasione rupturas no aprendizado das mesmas.

Para que o entrelugar - entre a educação infantil e o ensino fundamental - seja uma passagem tranquila, realizando o enfrentamento dos diferentes fragmentos de poder no ambiente escolar, é necessário trazer os aspectos, capazes de envolver esse período de entrelugar, não somente no contexto da produção de políticas curriculares, mas, como explicita Drummond (2014, p. 120-121), nos textos que chegam à escola e, ainda, na: "[...] observação das produções construídas na escola, baseadas principalmente no entendimento da impossibilidade de reprodução literal dos textos das políticas governamentais".

Não há como negar o entendimento de Neves (2010), acerca da imprescindibilidade das intervenções pedagógicas no contexto da transição da criança entre a educação infantil e o ensino fundamental, para que a transição ocorra de forma positiva, e que a criança continue a ampliar seus saberes por meio de experiências exitosas para se desenvolvimento.

O fato de que as crianças vivenciam na educação infantil em sua grade curricular, as brincadeiras e interações e, no ensino fundamental focalizam em práticas escolarizantes, se faz necessário a reflexão e debate deste estudo para garantir, em todas as etapas, ambientes que favoreçam seu pleno desenvolvimento, carregados de intencionalidade pedagógica, assegurando assim a qualidade nos processos educativos.

A implantação de atividade que proporcione a sincronia entre os aspectos que podem influenciar a assimilação e construção de novas habilidades, competências e saberes diversos, é relevante dentro do contexto educacional, garantindo aos alunos uma aprendizagem significativa e prazerosa, assim como um meio de quebrar os problemas enfrentados, que passam pela transição entre as etapas, chamada aqui de entrelugar.

Considerações finais

Discorrer sobre ambiência e sua influência no contexto educacional é tarefa necessária e importante, diante dos resultados demonstrados por escolas e educadores que resolvem adotar uma postura cuidadosa e velada por uma práxis pedagógica. Tal cuidado revela a valorização da criança em sintonia ao espaço onde ocorre o processo de ensino e de aprendizagem.

Esse cuidado deve ser contínuo e articulado entre todas as fases do processo educativo. Por isso, o presente estudo buscou demonstrar a importância de considerá-lo por parte dos educadores que atuam no período de transição da educação infantil ao ensino fundamental. Denominado entrelugar, corresponde ao período em que a criança sai de um processo educativo, em que não deve existir cobranças impositivas para apresentação de resultados e adentram em outra etapa, que tem foco acentuado na aprendizagem, muitas vezes, de forma engessada, deixando o lúdico e experiências significativas em segundo plano.

Pertinente a preocupação com os bloqueios recorrentes a este período, percebe-se a importância e a devida reflexão pelos educadores destas etapas de ensino, para ofertar um ambiente acolhedor e humanizado, a fim de contribuir de forma significativa com o êxito do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Durante o estudo, foi possível evidenciar que a ambiência é o cuidado que vai desde o acolhimento do educador em relação às crianças e a organização das experiências que favoreçam o bem-estar no processo educativo, pois este poderá influenciar de forma positiva sobre a criança para a construção dos saberes previstos ao período dentro de cada faixa etária.

É importante compreender que o trabalho com a ambiência, não é algo isolado, mas sim, um trabalho dinâmico, cuja propositura deve ser influenciada por toda comunidade escolar e famílias, potencializando a ligação com o contexto, principalmente no que diz respeito às relações de desenvolvimento da criança através de seu contato e interação ativa com adultos e outras crianças.

É válido compreender a necessidade de adequação da estrutura do ambiente no que tange aos aspectos físico e pedagógico para a efetiva realização das atividade propostas, bem como, o potencial acesso e abertura do espaço escolar para materializar o importante vínculo com a comunidade, vislumbrando garantir as relações humanas, acolhedoras, respeitosas e de qualidade a todos os envolvidos no processos educativo.

Assim como a questão da ambiência é relevante dentro de qualquer espaço público, em um restaurante ou consultório, por exemplo, dentro da escola e da sala de aula, este fator deve ser cuidadosamente articulado por todos envolvidos no processo educacional, desde governantes, para ofertar estruturações físicas condizentes, aos cuidados dos educadores na organização de espaços e propostas acolhedoras, que proporcionem experiências exitosas ao proporem sua prática educativa, com o estímulo às potencialidades das crianças e seus processos de aprendizagem.

DESAFÍOS EDUCATIVOS EN EL PERÍODO DE TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO EN ESTE CONTEXTO

Resumen
El proceso de enseñanza y aprendizaje es siempre un desafío para todos los involucrados en el contexto escolar, específicamente, el educador, con la responsabilidad de ser un mediador entre el niño y la construcción del conocimiento. A él le corresponde la noble tarea de transformar el lugar donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en un espacio en el que el niño juegue de manera autónoma, amena y significativa, considerando las especificidades de cada uno en cuanto a la construcción del conocimiento. En el ámbito de este estudio, tales necesidades recaen sobre el trabajo con niños que salen de la educación infantil y que ingresan a la escuela primaria. Este estudio tuvo como objetivo analizar y reflexionar sobre la importancia otorgada por los educadores a los diversos factores que contribuyen a esta transición, realizado a través de una investigación cualitativa de carácter bibliográfico. Como resultado, el ambiente es señalado como una forma posible de deconstruir algunos conceptos que a veces están enraizados en la cotidianidad del ambiente escolar, pero que también pueden representar la estructuración de prácticas ya utilizadas por los educadores. El ambiente representa una posibilidad diferenciada con medios y recursos que pueden potenciar la praxis pedagógica.

Palabras Clave: Entorno. Entrelugar. Enseñanza. Aprendizaje.

Referências

BARBOSA, C. M. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BESTETTI, M. L. T. Ambiência: espaço físico e comportamento. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 601-610. 2014.

CARDOSO, M. C.; LIMA, L. F. Ambiência para brincar: análise da organização dos espaços de um centro infantil. **APRENDER – Cad. De Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15, p. 77-98, 2015.

DRUMMOND, R. C. R. **Educação infantil-ensino fundamental:** possibilidades de produções curriculares no entre-lugar. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil, 2014.

FERNANDES, B. R.; COSTA, K. A. T. F da. A aprendizagem na ambiência educativa infantil e sua relação com o espaço arquitetônico. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. Especial, p. 109-117, 2015. DOI: 10.5747/ch.2015.v12.nesp.000604.

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. **Ambiência**. São Paulo: Cultura, 2004.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

HORN, M. G. **Sabores, cores, sons e aromas:** organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNIOR, A. A. S.; FORMEHE, K. C.; GRAMS, S. B.. Ambiência escolar: aspectos físico, socioeconômico, cultural e de gestão escolar. **Revista de Antropologia Experimental**, n. 10, Especial Educación 2, p. 17-27, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2010.

NUNES, J. S. Diálogos com crianças sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, v. 15, n. 28, p. 519-534, 2012.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. **Educação infantil l e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 193-212.

SANTOS, E. C. **Dimensão lúdica e arquitetura**: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. 363 f. 2011. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2011.

SANTOS, M. M. O.; LUCAS, M. A. O. F. Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental: análise de documentos oficiais. **Inter-Ação.** Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1578-1592, 2021.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tânia Regina Mendonça De Sena Marques[1]

Resumo
Esse estudo analisou os resumos de sete dissertações de Mestrado em Educação publicadas nos últimos cinco anos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As dissertações foram identificadas na busca pela combinação dos descritores "ludicidade" e educação infantil. Os autores optaram por pesquisa com metodologia qualitativa, com análise de documentos e pesquisa empírica, sendo, em sua maioria, utilizado como instrumento de coletas de dados a observação, o questionário e a entrevista semiestruturada, dirigida aos professores que exercem a docência nessa etapa da educação básica. A teoria da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky foi a mais discutida pelos os autores. Concluiu-se que, as atividades lúdicas quando elaboradas para fins didático-pedagógicos, auxilia as crianças a aprenderem de forma mais prazerosa e natural.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Ludicidade. Educação infantil. Aprendizagem.

Introdução

Se em algum momento a ludicidade foi vista como jogos e brincadeiras sem fins pedagógicos, de um tempo para cá ela passou a ocupar os espaços escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio, como recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para tal afirmação em relação à Educação Básica (Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), recorremos ao mais atual documento da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

> De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 37).

É com base na BNCC (2018), outros documentos que embasam a Educação Básica no Brasil, que diversas as pesquisas demonstram não só a importância da ludicidade na educação escolar, mas, a necessidade e a contribuição que ela traz principalmente por permitir aos alunos uma experiência de aprendizagem mais motivadora e seus recursos, promotores de maior interação entre aluno e conteúdo – que resultam na construção do conhecimento.

[1] Pedagoga. Mestranda em Educação pelo PPGEDU – URI/IBG. Professora da rede estadual do Mato Grosso. Email: taniarmsm@hotmail.com.

Nosso objetivo é, a partir de alguns estudos, confirmar que a ludicidade se apresenta para as crianças da Educação Infantil, como uma ferramenta valiosa e motivadora no processo de aprendizagem. Para alcançarmos esse objetivo traremos alguns estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, desde julho de 2002 disponibiliza Dissertações e Teses defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil para facilitar o acesso às informações contidas nesses trabalhos.

É importante manter em discussão o quanto a ludicidade vem alcançando resultados satisfatórios em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, destacando-se principalmente pela variedade de recursos disponíveis para serem utilizados como recursos pedagógicos.

A ludicidade na educação infantil

A Educação Infantil é, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a primeira etapa da Educação Básica, na qual a criança inicia sua educação escolar, seja em uma creche ou pré-escola.

> Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 36).

Justamente para cumprir o quesito aprendizagem, vem-se desenvolvendo atividades lúdicas que aproximam a criança dos dois contextos (familiar e escolar) de modo mais interativo possível, o que se consegue por meio da ludicidade. Até porque, a criança da Educação Infantil (0 a 5 anos) está na fase das primeiras descobertas, do desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, motoras e psicossociais.

Vejamos o que trazem os estudos dos últimos cinco anos (2018-2022), publicados pela CAPES, que abordam a ludicidade na Educação Infantil, de modo especial, as Dissertações de Mestrado em Educação. Para identificarmos tais estudos, usamos como descritores as palavras: “ludicidade” e “educação infantil”. E encontramos sete (07) resultados.

Em sua Dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Carmo (2019) abordou a ludicidade e a prática docente na Educação Infantil. O estudo partiu da percepção de que a ludicidade desperta o imaginário, a memória, auxilia o sujeito a significar a realidade e contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem. O principal objetivo desse estudo foi investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor, compreendendo o lúdico como ferramenta de uso possível no cotidiano. A autora destaca que a ludicidade não se limita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, mas está relacionada à toda atividade livre e prazerosa, a qual o professor pode administrar para ser desenvolvida em grupo ou individualmente.

Carmo (2019) realizou um estudo qualitativo, que consistiu num levantamento bibliográfico e documental, com coleta de dados por meio de observações de aulas, registros com fotos e vídeos, questionário e entrevista semiestruturada. Na abordagem teórica, a autora fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores. A pesquisa empírica foi realizada em uma instituição de Educação Infantil em Campo Grande - MS, sendo sujeitos da pesquisa duas professoras regentes que trabalham em salas separadas na primeira etapa da Educação Básica, com crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Os principais resultados apontam que as professoras afirmam que o lúdico é uma ferramenta pedagógica necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo estar presente na sua prática pedagógica. Porém, os recursos disponíveis são poucos e a formação para trabalhar com o lúdico também.

Pires (2020) desenvolveu uma Dissertação de Mestrado com o objetivo investigar a presença da ludicidade na prática docente na educação infantil e os significados atribuídos pelos professores ao conceito de lúdico. O fez por acreditar que: “Ao brincar livremente ou mediado pelo professor, à criança têm oportunidade de conhecer o seu próprio corpo, o espaço físico e social, as pessoas com as quais ela convive, conquista a autonomia, a identidade e, as regras de convívio social”.

Para alcançar o objetivo de sua pesquisa, Pires (2020) questionou aos professores o significado atribuído às brincadeiras, aos jogos e aos brinquedos no processo de ensino aprendizagem de seus alunos. A autora analisou pelo estado do conhecimento, os assuntos estudados e quais lacunas em relação à ludicidade precisavam ser aprofundadas. Assim, realizou um levantamento bibliográfico, documental, coleta de dados empíricos por meio de observações de aulas, registro em diário de bordo, questionário para identificar o perfil dos

entrevistados e entrevista semiestruturada. A fundamentação teórica teve como base a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores.

Após a análise dos dados, observados todos os resultados, Pires (2020) concluiu que as professoras possuem uma preocupação com a prática diária, em mostrar e utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica importante e necessária para que a criança possa crescer e se desenvolver completamente, e que o brincar mediado ou livre faz-se necessário para o crescimento tanto físico, psicológico e motor nessa fase da infância.

O ponto de partida da dissertação de Santos (2021) foi a necessidade de adequação curricular para os professores atuarem na Educação Infantil após a inserção dessa fase compor oficialmente a primeira etapa da Educação Básica. O objeto de investigação foi a formação continuada e o lúdico. E o principal objetivo foi compreender de que forma a ludicidade é incentivada na formação continuada dos educadores em documentos oficiais da Educação Infantil.

Foi realizada uma pesquisa puramente teórica, com abordagens bibliográficas e documentais, sendo os dados coletados de livros, legislações e documentos oficiais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017), a DCRB (Currículo Referencial para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado da Bahia, 2018) e o RCMG (Referencial Curricular Municipal de Gongogi, 2019). Os principais teóricos que fundamentaram essa abordagem foram: Freire (1987, 1996, 1997, 2010); Rausch (2008,2010, 2016); Friedmann (1996); Rau (2012); Almeida (1998).

A análise dos documentos permitiu a Santos (2021) observar o diálogo entre os documentos sobre a proposta de trabalho na Educação Infantil, incluindo o uso do lúdico à formação dos educadores, visando as interações e brincadeiras no currículo educativo. Também, o diálogo entre as propostas curriculares em âmbito Federal, Estadual e Municipal quanto à formação continuada de educadores, de modo a torná-los protagonistas da sua formação pessoal e transformação de sua prática educativa, por meio de formação continuada e de uma didática voltada às experiências das crianças a partir das interações e brincadeiras. Comprovou-se, por meio de documentos oficiais, que as interações e as brincadeiras devem estruturar essa etapa da Educação Básica como eixos estruturantes para desenvolver o processo de educar e cuidar na educação infantil.

Veiga (2018) abordou a ludicidade como recurso promotor da aprendizagem de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil, com o objetivo investigar os aspectos importantes da prática docente para aprendizagem dessas crianças, compreendendo a inclusão

como uma forma de assegurar o acesso e permanência equitativos de todas as crianças. A autora averiguou como a ludicidade era utilizada pelos professores, de modo especial com as crianças com Síndrome de Down, considerando a importância da motivação e estimulação desde os primeiros anos de vida dessas crianças.

Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, coleta e análise de dados empíricos em instituições de Educação Infantil de Campo Grande – MS, mediante a aplicação de entrevista semiestruturada com quatro professoras que tiveram uma criança com síndrome de Down inclusa em sua sala no ano de 2016. A abordagem teórica fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores.

Ao longo da pesquisa Veiga (2018) percebeu que as professoras apresentavam dúvidas e dificuldades em trabalhar com as crianças com síndrome de Down em sala de aula, devido às defasagens na formação inicial. Diante disso, as professoras buscavam conhecimento em livros, palestras e formação continuada. Em contrapartida, confirmaram que as práticas lúdicas promoveram momentos de aprendizagem para as crianças, que demonstravam interesse e participação ativa. A pesquisa de campo encontrou respaldo na teoria de Vygotsky, permitindo a Veiga (2018) concluir que as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da autonomia, cognição, regras, possibilitando a inclusão das crianças com deficiência. A autora finaliza escrevendo que é neste processo de trocas que a criança aprende e se desenvolve, tendo contato com signos e desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

O objeto da pesquisa realizada por Almeida (2018a), foi a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo com o objetivo principal de saber como é a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, em três complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR.

Na fundamentação teórica Almeida (2018a) utilizou os estudos de: Piccolo e Moreira (2012) e Garanhani (2000, 2002, 2006) que versam sobre corpo em movimento; Moyles (2002, 2006) na discussão sobre o brincar; Gallahue e Ozmun (2003) no que se refere ao desenvolvimento infantil; Mattos e Neira (2006) sobre a Educação Física Infantil; Gimeno Sacristán (1999) sobre a prática pedagógica, e Foucault (1979, 2007) sobre as relações de poder, docilização e disciplinamento na Educação Infantil, entre outros autores.

Participaram da pesquisa dezessete (17) professores/as da Educação Infantil. Na coleta de dados, Almeida (2018a) realizou observação, aplicou questionário e entrevista aos participantes. Os principais resultados mostram que os professores participantes da pesquisa

atribuem grande relevância ao trabalho com o corpo em movimento, e esta prática acontece por meio do brincar, das brincadeiras, do lúdico e das aulas de Educação Física. No entanto, constatou-se uma visão fragilizada e dicotômica em relação ao corpo infantil e a forma como as atividades são desenvolvidas, e ainda, o pouco espaço para as manifestações naturais da criança. Almeida (2018a) conclui a pesquisa afirmando que faltam aos professores investigados, conhecimentos sobre o corpo em movimento e a motricidade infantil, e também, de elementos para articular as necessidades das crianças com o saber fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica nessa etapa da educação básica.

A pesquisa de Santos (2018) investigou a ludicidade sob três aspectos: o projetado, o ensinado e o vivido. O principal objetivo foi analisar a relação entre ludicidade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do que preza o Currículo em Movimento (2014), da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na concepção dos docentes e das vivências dos estudantes.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com uso núcleos conceituais para identificação de elementos da ludicidade (BRINC; BRINQ; JOG e LUDIC). Foram analisados: os Currículos Estaduais (lúdico); o documento do Distrito Federal e os Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas. Sobre o processo de ensino, o contato da pesquisadora com as professoras permitiu conhecer as reflexões. E para o vivido, uma conversa com três estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental - que narraram experiências sobre o lúdico na escola, destacando com a transição entre a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, bem como suas brincadeiras favoritas.

Na fundamentação teórica, Santos (2018) utilizou: Borba (2006, 2007), Brougère (1998, 2015), Huizinga (2012), Kishimoto (2001, 2010, 2011, 2015, 2016), Libâneo (2002), Moura (1994, 2011) e Muniz (2002, 2010). Quanto à análise dos Currículos Estaduais, a autora identificou que é possível reunir o lúdico como indicação, como objetivo, e como conteúdo curricular oficial. Observou uma junção do lúdico com muitos elementos da aprendizagem - autonomia, criatividade, e pensamento matemático; união da ludicidade aos conteúdos de Artes e Educação Física e ainda, algumas inconsistências às propostas lúdicas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos. As professoras enumeraram as práticas exitosas com uso da ludicidade. Nas vivências dos estudantes percebeu-se que eles têm grande prazer em aprender brincando, o que indica que a ludicidade é parte integrante do sujeito.

Por fim, a dissertação de Maria do Socorro Almeida (2018b), que teve como principal objetivo analisar atividade de contação de história no contexto da prática pedagógica de professoras que atuam na Educação Infantil, na etapa creche, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. O trabalho foi desenvolvido na perspectiva epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural, sustentada pelo pensamento marxista - pela maneira como o homem se relaciona com os meios de produção, com a organização que a sociedade cria e que ele processa em suas relações e contradições.

Almeida (2018b) realizou uma pesquisa qualitativa, à luz da teoria histórico-cultural, tendo como principais autores: Vigotski (1998, 2001, 2009), Coelho (2003) e Cintra (2014, 2015). A autora adotou a metodologia de um estado do conhecimento seguido de uma investigação empírica, iniciada por meio de observações das atividades de contação de histórias e no seguimento, a realização de entrevistas. Os principais resultados denotam a necessidade de investir na formação inicial e continuada do professor, com temas relacionados à ludicidade e as práticas lúdicas, como a atividade de contação de histórias. Necessário também o investimento em recursos pedagógicos lúdicos, como livros apropriados para faixa etária de atendimento, fantoches, e outros, com ambientes mais convidativos para o desenvolvimento da atividade de contação de histórias.

Na conclusão, Almeida (2018b) afirma que as professoras compreendem a relevância da contação de histórias para o desenvolvimento criativo, afetivo, cognitivo e físico das crianças, sendo essa atividade utilizada cotidianamente no fazer pedagógico, para a potencialização da linguagem oral e escrita, as vivências entre seus pares no brincar de faz de conta, por meio do movimento corporal, visual e auditivo. As atividades lúdicas permitem à criança aprender brincando.

Conclusão

Realizamos um estudo do tipo estado do conhecimento, com buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com vistas a identificar os aspectos da ludicidade como uma ferramenta valiosa e motivadora no processo de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil. Com os descritores “ludicidade” e “educação infantil”, identificamos sete Dissertações de Mestrado em Educação (por opção) publicadas entre 2018 e 2022.

Constatamos que todas elas são de abordagem qualitativa, e, apenas uma abrange além da Educação Infantil, também as séries iniciais do Ensino Fundamental. A teoria mais que fundamentou as pesquisas foi a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus

colaboradores, que defendem a aprendizagem por meio das interações sociais, e essas são plenamente possíveis em atividades lúdicas, como a contação de histórias, as brincadeiras, brinquedos, jogos e outras.

Na perspectiva da formação continuada para os professores em relação ao uso da ludicidade, permanecem algumas lacunas que os deixam com dúvidas quanto às formas e tipos de atividades que de fato auxiliam seus alunos à aprendizagem. Os documentos que amparam a Educação Infantil, como a BNCC (2018), tratam a ludicidade como mais que um direito da criança, e a formação continuada como uma necessidade para os docentes aprenderem a lidar com as ferramentas lúdicas para utilizá-las em sua prática pedagógica, tornando-a mais enriquecedora. Isso, com vistas a motivar seus alunos com atividades prazerosas, e como resultado, a aprendizagem deles.

Podemos inferir que os trabalhos que tiveram seus resumos transcritos em nosso estudo confirmam que brincando, também se aprende, desde que as atividades propostas sejam bem fundamentadas e muito bem elaboradas, com objetivos relacionados ao que se pretende do aluno desenvolver, naturalmente, como defende a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky.

THE PLAYFULNESS IN THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION PROCESS OF CHILDREN IN EARLY CHILD EDUCATION

Abstract
This study analyzed the abstracts of seven Master's dissertations in Education published in the last five years in CAPES's Catalog of Theses and Dissertations. The dissertations were identified in the search for the combination of the descriptors “playfulness” and early childhood education. The authors opted for research with qualitative methodology, with document analysis and empirical research, being, for the most part, used as a data collection instrument the observation, the questionnaire and the semi-structured interview, aimed at teachers who teach at this stage of the basic education. Vygotsky's theory of Historical-Cultural Psychology was the most discussed by the authors. It was concluded that playful activities when designed for didactic-pedagogical purposes help children to learn in a more pleasant and natural way.

Keywords: Playful activities. Playfulness. Early childhood education. Learning.

Referências

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. **O corpo em movimento na educação infantil: Análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta**

Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Uvaranas, 2018a.

ALMEIDA, Maria Socorro de. **Era uma vez ... A contação de história no fazer pedagógico de professores de creche.** 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARMO, Carliani Portela do. **Educação Infantil: Ludicidade e Prática Docente.** 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019.

PIRES, Jucileia Obregon. **Ludicidade e prática docente no processo de ensino aprendizagem na educação infantil no município de Ponta Porã/MS.** 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2020.

SANTOS, Juliana Jesus dos. **Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade.** 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2021.

SANTOS, Monica Regina Colaco dos. **Dimensões Lúdicas: Prescrito, ensinado e vivido**. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de down na educação infantil.** 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2018.

GT7 – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO

ESCOLA E DRE: ESPAÇOS PRIVILEGIADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Ana Lúcia Almeida Lopes[1]

Resumo
Este estudo, de cunho bibliográfico e documental, tem como objetivo demonstrar a importância da formação continuada do professor no contexto da escola e na Diretoria Regional de Educação - DRE, em Rondonópolis, Mato Grosso, espaços legítimos e privilegiados que garantem a formação permanente aos docentes das redes Estadual e Municipal de Ensino deste município. É nestes espaços de formação que os saberes docentes mobilizados para a prática educativa são construídos e partilhados. A formação de professores está atrelada às questões de: conhecimento, saberes docentes, currículo, transformações culturais e avanço das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. O estudo evidenciou que é preciso investir na formação do professor em serviço, por intermédio das observações, discussões e reflexões sobre suas ações cotidianas no processo de ensino. Revelou, ainda, a importância do desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, na escola, em rede, na DRE, destacando o protagonismo do professor na construção e ressignificação da sua identidade docente neste período pós pandêmico. Deve existir, portanto, um compromisso institucional e individual, de cada profissional docente. Sendo assim, a formação continuada se constitui tanto em direito como em dever e é entendida como um processo de desenvolvimento profissional necessário à docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Identidade docente.

Introdução

O presente estudo é de cunho bibliográfico e documental. Tem como objetivo apontar a importância da formação continuada do professor dentro do ambiente escolar e também na Diretoria Regional de Educação – DRE, no município de Rondonópolis, Mato Grosso, por serem considerados espaços legítimos de formações para o desenvolvimento profissional docente e significação do processo de ensino, isto é, das práticas pedagógicas em sala de aula.

A formação continuada de professores é imprescindível para qualquer intento de renovação do sistema educativo, que geralmente ocorre mediante o conhecimento significativo e a reflexão na ação e sobre a ação pedagógica.

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI /Campus de Frederico Westphalen - PPGEdu/URI, Grupo de pesquisa - Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, com Especialização em Planejamento Educacional, na Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: ana.aalopes@hotmail.com.

Diante das proposições definidas no documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em que as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, o professor necessitará de competências professorais e saberes docentes que assegurem as aprendizagem dos estudantes.

Ademais, a competência profissional do professor está condicionada à integração de eventuais mudanças educacionais como, por exemplo, as diversas transformações impostas à escola em relação ao ensino em consequência da pandemia da Covid-19. Daí a necessidade de as instituições mantenedoras do ensino público, como as Secretarias de Educação, nas esferas federal, estadual ou municipal, e a própria escola, investirem em projetos de formação continuada a fim de atender às múltiplas necessidades que se apresentam na contemporaneidade no ambiente escolar, na qual os docentes sejam protagonistas de sua formação e, como consequência dessa aprendizagem, possam reconhecer e atender as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que para garantir os direitos às aprendizagens de todas as crianças em idade escolar, dentre outros fatores, é primordial a formação do professor, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas em sala de aula. Para isso, a formação deve se adaptar aos grandes avanços que ocorrem na sociedade, atualmente, principalmente as relacionadas às novas tecnologias, pois trata-se de um fator decisivo para possibilitar inovações no processo de ensinar e aprender, principalmente quando se pensa no período da pandemia do Coronavírus, durante o qual o ensino remoto adentrou na escola, substituindo as aulas presenciais.

Este texto reafirma que o processo de formação permanente, seja ele na escola ou em rede, deve sempre enfatizar o desenvolvimento profissional docente, considerando os saberes docentes que, segundo Schon (1992), dizem respeito a processos educacionais que se dão por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e da contínua reconstrução da identidade docente. Trata-se de um processo dinâmico que, ao longo do tempo, faz o professor adequar-se às exigências de sua atividade profissional, tornando-se, assim, protagonista na construção da sua autonomia docente.

Escola e DRE: espaços privilegiados da formação do professor na construção da autonomia da prática docente

A formação continuada que ocorre na escola, por meio de um projeto de formação permanente em serviço, é voltada, especificamente, ao aprimoramento profissional do professor, com intuito de desenvolver cada vez mais as suas competências para o trabalho docente em sala de aula e também na gestão das situações encontradas no cotidiano escolar. É o que objetivam as formações ofertadas pela DRE, instituição formadora responsável por planejar e executar, em parceria com as unidades escolares, a formação continuada dos profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

As Diretorias Regionais de Educação são instituições regionalizadas presentes em municípios de Mato Grosso e representam a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. São equivalentes a uma estrutura intermediária entre o órgão central e as unidades escolares. São gerenciadas por um diretor e assessores pedagógicos (formadores) responsáveis pela formação docente, nas diversas áreas do conhecimento da Educação básica, o que resultará em maior eficiência dos indicadores pedagógicos da rede estadual de ensino, tomando como critério a realidade de cada escola.

No contexto da política de formação, na escola e na DRE, pontua-se que os professores devem ser concebidos como sujeitos inventivos e produtivos, a partir de diferentes estratégias formativas, que os estimulem a pensar sobre novas possibilidades de trabalho capazes de incrementar o seu fazer pedagógico cotidiano.

Pondera-se que um projeto de formação de professores dentro da escola deve estar atrelado tanto ao momento e contexto em que tal ação é implementada quanto à história de formação de professores, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos.

Neste ponto, salienta-se que ainda vivemos momentos de incertezas e desafios, ocasionados pela pandemia da Covid-19, que trouxe ameaças à população de modo geral e ainda está presente no mundo inteiro, com menor intensidade, devido às campanhas de conscientização e à vacinação da população. A pandemia tem evidenciado a necessidade de mudar as configurações das relações entre os sujeitos e as coisas, como também tem provocado o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas as relações entre escola, professores, alunos, familiares e processo de ensinar e aprender. Esse novo cenário educacional gerou mudanças abruptas na prática docente, e o professor se viu obrigado a

buscar estratégias no sentido de adaptar suas práticas pedagógicas às exigências do período pandêmico, como nos relembra Nóvoa (2022):

> [...] no início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação (NÓVOA, 2022, p. 25).

Para o autor, a pandemia provocou a metamorfose da escola. Repensar o modelo escolar para um novo contexto histórico é uma necessidade urgente. Defende-se, aqui, a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário (NÓVOA, 2022). As relações entre escola, professor, aluno, família e processo de ensino e aprendizagem sofreram alterações, dando ênfase ao ensino remoto ou ensino híbrido, entre outras formas de organização do trabalho pedagógico que pudessem garantir a continuidade e terminalidade do ano letivo corrente, bem como assegurar o direito da aprendizagem escolar do aluno em tempo da pandemia.

Observa-se que esse período de tantos desafios exigiu um professor que dominasse múltiplos saberes, sobretudo, o conhecimento relacionado ao uso das Tecnologias Digitais e de Informação e Comunicação - TDIC. O domínio, pelo professor, das competências das tecnologias digitais poderia ter amenizado os impactos negativos ao novo modelo de ensino (Online), apelando a novas formas de ensinar cada vez mais "personalizadas". Assim, esta tendência estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis online.

Diante destas mudanças emergenciais, foi preciso investir ainda mais na formação continuada dos professores, tanto na escola como em rede, utilizando as TDIC, sobretudo as ferramentas *Google meet* e *Google forms*, ao realizar as estratégias de formações online, *webinares*, lives, entre outras, como uma forma de capacitar os docentes para a nova tarefa de ensinar/aprender, de modo a garantir o direito do professor à sua formação permanente, por meio de metodologias ativas de aprendizagem.

Neste sentido, Feitosa (2019) afirma que

> [...] a inserção de tecnologias digitais na educação deve superar a perspectiva instrumental e reducionista buscando inovações em termos de práticas pedagógicas, possibilitando aprendizagem múltiplas e a exploração dos diversos ambientes e de metodologias ativas da aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 49).

As tecnologias digitais consolidam sua importância na sociedade contemporânea, possuindo um alcance considerado vital paras as contínuas transformações que se processam no abastecimento das novas realidades. Sendo assim, as tecnologias que estão se incorporando na educação exigem mudanças nas atitudes das atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar. Para Demo (2009), a tecnologia a serviço da educação é uma inserção precisa e inevitável.

Freire corrobora com essa posição afirmando que "a escola, e os profissionais da educação devem adotar a tecnologia como instrumento de auxílio aprendizagem, a serviço de uma escola crítica e transformadora (FREIRE, 1996, p. 71).

É possível afirmar, então, que a tecnologia pode funcionar como uma intermediação para ensinar e aprender melhor, tanto para a aprendizagem do aluno como a do professor. Isto contribui para uma educação renovável por meio de um professor renovado, reflexivo, tendo em vista o compromisso maior em incentivar o aluno a romper suas dificuldades, construir e reconstruir sua aprendizagem e seu conhecimento com autonomia.

Na ambiência da escola, no desenvolvimento das ações do projeto de formação com a participação e envolvimento da equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores, as aprendizagens e troca de experiências podem ser inseridas através de oficinas, nos espaços do laboratório de informática, já existentes na maioria das unidades escolares da rede pública. Desse modo, podem ser desenvolvidas as habilidades com as TDIC, necessárias aos professores para o bom uso das mídias digitais como ferramentas para o ensinar.

Os professores possuem papel importante como mediadores entre o conhecimento e os alunos, mas necessitam desenvolver competências pedagógico-digitais para integrá-las na prática pedagógica e ao currículo escolar, buscando, cada vez mais, construir sua autonomia para melhor desempenhar a prática docente (FEITOSA, 2019).

Urge, neste momento, priorizar, nos projetos de formação nas unidades escolares, saberes da educação pedagógico-digital capacitando o professor para o tempo tecnológico-digital, pois as tecnologias na sala de aula possibilitam criar, recriar e reinventar as práticas pedagógicas no ensino remoto. Contudo, o conjunto de saberes contextualizados sobre formação de professores, articulados às tecnologias digitais, não pode ser desconsiderado.

> O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa a TDIC de modo crítico, criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 33).

Destaca-se que o professor criativo deve conhecer a importância de seu papel social e da sua prática no processo ensino-aprendizagem, bem como da cultura como um repertório de sentidos produzidos em espaços externos à escola. Deste repertório são selecionados e organizados elementos culturais em processo que envolve a mediação e transposição didática que compõe o currículo (FEITOSA, 2019).

Dessa forma, a escola está para essas transformações como a formação permanente está para os professores, ou seja, diante de novas demandas surge a necessidade de mudanças e tomada de consciência dos professores com relação ao uso de tecnologias pedagógico-digitais, logo, as formações de professores e devem ser cuidadosamente incluídas nesse contexto.

Reafirma-se que este estudo aponta a escola enquanto instituição de formação, que tem o conhecimento como essência de sua função. É nesse espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, guiados pela análise crítica da sociedade e com engajamento social, que deve acontecer a formação dos professores. Nessa direção, reforça-se a ideia de que a escola é espaço privilegiado de formação permanente, na condição de exercício humano e convivência coletiva, em constante busca pela transformação de suas práticas pedagógicas, da construção de sua identidade e do desenvolvimento profissional e da cidadania, como explica Carvalho (2006), ao afirmar que:

> [...] uma das intenções da formação centrada na escola é desenvolver a mentalidade, a concepção do professor que a escola configura como espaço nuclear de investigação, reflexão, diálogo e troca de sentido de ressignificar a prática e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem de professores e alunos (CARVALHO, 2006, p. 189).

Ainda para esse autor, a formação centrada na escola requer a construção de uma mente criativa, a consciência de se sentir sujeito, a autonomia e o desenvolvimento da capacidade de trabalho e ação coletiva, principalmente, a elaboração de uma concepção de educação, identidade e modo de ser educador. É a prática da formação contínua desenvolvida na escola que constrói a competência do professor para o exercício da docência, tendo, como finalidade maior, colaborar com o desenvolvimento profissional, tomando-a como suporte do projeto político pedagógico. Isso porque o processo de formação é parte indissociável do projeto escolar.

A formação permanente na escola transforma a instituição educacional em lugar prioritário de formação em relação a outras ações formativas, e, segundo Imbernón (2011, p.

91), “[...] baseia-se na reflexão deliberada e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam” no cotidiano das práticas pedagógicas, ou seja, ter como foco do processo de formação a “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria das ações docentes.

A escola, ao garantir o direito de formação em serviço aos docentes, através do desenvolvimento do projeto de formação – que deverá ser sempre pautado nas necessidades formativas, mediante diagnósticos prévios, que são, na maioria das vezes, obtidos pela equipe pedagógica – está propiciando ao professor a apropriação de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a consequente valorização profissional e possíveis contribuições para a construção da autonomia na prática docente.

Neste sentido, no Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012), programa de formação de professores de âmbito federal está dito que:

> [...] Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania (BRASIL, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, a formação continuada no contexto escolar aparece como processo viabilizador de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas rotinas de trabalho, e em seus cotidianos escolares, pois, conforme afirma Marcelo García (2009, p. 7), “entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola”.

Dessa maneira, a formação continuada dos professores na escola deve equacionar o contexto do trabalho, contemplar a diversidade e identificar as demandas, assegurando, assim, a pertinência dos processos e das ofertas de formação. É nesta perspectiva que Imbernón (2011, p. 11), reforça que “[...] a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.”

A formação continuada é considerada como atividade essencial ao trabalho docente. Por isso, deve oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que

incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional.

Martiniak (2015), explica que é no movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica, que a formação continuada se torna um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica. Neste processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional.

Professor protagonista do seu processo de formação e desenvolvimento profissional em tempo de pandemia

A pandemia da Covid-19 trouxe lições que foram aprendidas na dimensão da educação escolar e que precisam ser repensadas pelo poder público para a melhoria do ensino no pós-pandemia. Uma dessas lições está relacionada à formação continuada do professor como ferramenta para o trabalho docente exitoso em sala. Garantir uma formação continuada de qualidade é possibilitar ao docente condições viáveis ao direito de aprender de todos os estudantes. Neste sentido, Nóvoa (2022), esclarece que

> [...] a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (NÓVOA, 2022, p. 103).

A formação é um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços formativos, a partir de vivências e experiências e das interações que potencializam o diálogo entre os saberes teóricos e práticos. Neste estudo, destaca-se a necessidade de valorização da formação no contexto da escola, articulada à política nacional de formação dos profissionais da educação e às diversas instâncias formativas.

O sentido desta formação é estar centrada em uma identidade docente a partir de uma concepção do professor como um gestor de dilemas na sala de aula, uma postura que se aproxima à concepção do professor reflexivo como prático reflexivo para a significação das práticas pedagógicas.

A formação continuada tem que reafirmar a importância do papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da

educação. Para isso, tem que propor e refletir sobre diversos temas que suscitam mudanças na prática pedagógica e, consequentemente, possibilitam a melhoria do trabalho docente em sala de aula, bem como rediscutir, no coletivo dos professores, a prática atrelada à teoria.

Um dos aspectos positivos da formação continuada é poder contribuir com a construção da identidade profissional docente, que não se dá de forma individual, solitária, mas na articulação com os demais profissionais da escola. Ela implica nas experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica e na mobilização de conhecimentos.

Martiniak (2015) explica que:

> [...] É a partir da complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar que desafiam o professor a repensar a sua prática por meio do engajamento ativo que possibilitou a promoção e transformação do fazer pedagógico cotidiano (MARTINIAK, 2015, p. 57).

A formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre teoria estudada e prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Dessa maneira, a concepção de formação continuada deve pressupor a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica (MARTINIAK, 2015).

Quando o professor repensa e reflete sobre a prática, isto o conduz a reconfigurações da própria prática pedagógica. Logo, o coloca no centro das discussões do papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade.

Partindo desta afirmação, a autora supracitada explica que:

> [...] Neste processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos (MARTINIAK, 2015, p. 54).

Salienta-se que o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada contribui para que o professor possa desenvolver uma sólida formação profissional. É no movimento de articulação entre o fazer e o como fazer o trabalho pedagógico e demais atividades da prática docente que o professor se torna um protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Contudo, este processo só acontece a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade, uma vez que o professor

é parte integrante do processo educativo e tem a possibilidade de exercitar seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. Entretanto, é preciso deixar claro que a autonomia do professor aqui mencionada só será possível se articulada com a autonomia da escola.

Neste aspecto, a formação continuada legitima o desenvolvimento profissional quando possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua formação, ao mesmo tempo, em que potencializa o desenvolvimento institucional.

Considerações finais

O intuito deste texto, de cunho bibliográfico e documental, foi enfatizar a importância da formação continuada do professor no contexto escolar e também em rede, como na DRE, e apontar que a formação continuada pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica, apropriação, mobilização e ressignificação de saberes docentes, colaborando na construção da identidade do professor e, conseguintemente, o desenvolvimento profissional, ao permitir que o professor se torne sujeito e protagonista do seu processo de formação na ressignificação da identidade docente.

Neste direcionamento, afirma-se, que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional, por não visar somente ao desenvolvimento profissional, mas também o pessoal, mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, projetos pedagógicos e de pesquisas, nas atividades de assistência pedagógico-didática, junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, entre outras atividades, como a avaliação e reconstrução do Projeto Político Pedagógico - PPP, e, por fim, a significação do processo de ensino através da práticas pedagógicas.

Portanto, o que se pretende é que fique claro que tanto os programas como os projetos de formação continuada não podem ser vistos como soluções mágicas para os problemas educacionais de nossa sociedade. Eles se constituem em momentos coletivos, em que os professores têm oportunidades de contato com colegas para troca de experiências, discussão das questões que enfrentam no cotidiano e construção de conhecimentos que podem contribuir com práticas pedagógicas significativas, não esquecendo, ainda, que, devido ao atual contexto em que se vivencia as consequências da pandemia, a formação de professores

deve privilegiar os saberes relacionados à educação pedagógico-digital como aliada ao processo de ensinar.

Reafirma-se que a formação permanente na escola se efetiva através do desenvolvimento do projeto de formação continuada, que é aquela formação que ocorre no espaço de trabalho e que privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos profissionais, que fazem parte do coletivo e que corroboram para o fortalecimento do trabalho pedagógico e da gestão democrática no interior da instituição educativa. Assim, a construção da autonomia profissional docente está intrinsecamente ligada às condições em que se dá sua formação.

Defende-se, para finalizar, que é por meio da formação que os sujeitos se apropriam dos princípios que subsidiam permanentemente a relação teoria-prática, uma vez que, conforme se observou neste estudo, a condução dos processos formativos na escola toma como eixo as práticas vivenciadas em contexto e a produção permanente de conhecimento sobre estas pelos agentes educativos, bem como a recondução e ressignificação das práticas educativas numa perspectiva crítica de educação.

SCHOOL AND DRE: PRIVILEGED SPACES IN CONTINUING TEACHER EDUCATION

Abstract
This study, of bibliographic and documentary nature, has as objective demonstrating the importance of continuing teacher education in the context of the school and the Regional Board of Education – DRE (Portuguese initials), in Rondonópolis, Mato Grosso, legitimate and privileged spaces that guarantee permanent education to teachers of the State and Municipal networks of that city. It is in these spaces of education that the teacher knowledge engaged for the educational practice is constructed and shared. Teacher education is linked to the questions of: understanding, teacher knowledge, curriculum, cultural transformations and advances in the new Digital Information and Communication Technologies – DCIT. This study evidenced that it is necessary to invest on teacher education in service, through observations, discussions and reflections about their daily actions in the teaching process. It also revealed the importance of the development of a culture of teacher education, in school, in network, in the DRE, highlighting the protagonism of the teacher in construction and redimensioning of the teacher identity in this post-pandemic period. Thus, there should be an institutional and individual commitment of each teaching professional. Therefore, teacher education is constituted not only in right but also in duty and is understood as a process of professional development necessary to teaching.

Keywords: Teacher education. Continuing education. Teaching identity.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes. São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. *In:* **Profissionais da educação:** políticas, formação e pesquisa. Filomena Maria de Arruda Monteiro/Maria Lúcia Rodrigues Muller (org.). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006, p. 179-191.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

FEITOSA, Girlene**. Formação de professores e as tecnologias digitais:** a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação, 2009. p. 7-22. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARTINIAK, Vera Lúcia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. *In:* BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012, p.52-60.

NÓVOA, António. **Escolas e professores - proteger, transformar, valorizar.** Salvador, BA. SEC/IAT, 2022.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovações Educacionais, 1992.

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA: CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Angélica Miranda Matos [1]

Resumo
O presente artigo trata da construção do estado do conhecimento sobre os desafios dos professores no ensino de matemática em tempos de pandemia. Reconhece-se que as dificuldades no ensino e na aprendizagem da matemática têm sido um problema recorrente, sendo tema de muitas pesquisas, independente da modalidade e série. Com o isolamento social advindo da pandemia, os desafios aumentaram. Com isso, o objetivo deste artigo é apresentar estudos que tratam dos desafios encontrados pelos professores no ensino de matemática com o inesperado ensino remoto. Para tanto, realizou-se buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022), com uso de duas combinações de descritores: (1)) "desafios" AND "ensino de matemática" – publicados no período de 2017 a 2022, e (2) "ensino de matemática" AND "pandemia" – publicados em tempo de pandemia, de forma a encontrar estudos que tratam das palavras chaves "desafios, ensino de matemática, pandemia". Após as buscas selecionou-se dez pesquisas, observando-se o título e apresentando o resumo de cada uma para comporem o Estado do Conhecimento proposto. Concluiu-se que mesmo em meio à pandemia ou outro tipo de problema, é possível encontrar possibilidades de promover o ensino de matemática de forma motivadora para o professor e seus alunos.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Desafios. Ensino de Matemática. Pandemia.

Introdução

A pandemia do Covid-19 transformou a vida das pessoas em todos os segmentos, num mesmo instante, de forma inesperada, tirando de cada um a liberdade de ir e vir, de estar nas ruas, nos locais de trabalho e até mesmo nas escolas. Tirou muitos do convívio familiar, privou a todos de uma convivência sadia, trazendo o medo e povoando os pensamentos de incertezas de um futuro melhor.

Na Educação, a situação de incertezas aconteceu da mesma forma, levando docentes e comunidade escolar, de modo geral a replanejar o ano letivo de forma a não comprometer a aprendizagem dos alunos. Com isso, os docentes se depararam com diversos desafios de ordem profissional, tendo que reinventar-se no exercício da docência, buscando diferentes formas e estratégias de ensinar de modo a dar continuidade à aprendizagem de seus alunos.

[1] Graduação em Licenciatura Plena em Matemática. Professora efetiva de Matemática e Articuladora Pedagógica de Matemática na rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT. E-mail: profangelicamm@gmail.com

Diante dessa problemática, o objetivo deste estudo é construir o Estado do Conhecimento sobre os desafios dos professores de Matemática no período de pandemia.

Para alcançar esse objetivo buscamos publicações dos últimos cinco anos, no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a combinação de descritores (1) "desafios" AND "ensino de matemática"; e publicações do período de pandemia (2020-2022) com a combinação de descritores (2) "ensino de matemática" AND "pandemia", conforme apresentamos no próximo subtítulo.

O Estado do Conhecimento

Elegemos a primeira combinação de descritores: **(1) "desafios" AND "ensino de matemática"**, considerando os seguintes critérios de busca: Mestrado e Doutorado; período (2017-2021), e encontramos 18 trabalhos. Analisamos o título dessas publicações com o objetivo de sabermos se os mesmos condizem com o foco de nosso estudo. Depois da leitura dos títulos dos trabalhos, constatamos que cinco deles poderiam contribuir com nosso propósito. Passamos então à leitura do resumo desses trabalhos para confirmar se os mesmos se configuram como contribuição para o nosso trabalho, conforme apresentamos na sequência.

A dissertação de Marques (2021) teve por objetivo identificar, descrever e analisar alguns dos impactos da pandemia no trabalho de professores que ensinam matemática, e o isolamento social adotado em função daquela, que no contexto escolar configurou-se como ensino remoto emergencial (ERE). O campo de pesquisa foi o curso de extensão "Cada um na sua casa: alguns caminhos para ensinar matemática remotamente" (CUNSC), curso oferecido pelo grupo de pesquisa Tecnologia, inclusão, matemática e educação (TIME), com apoio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, regional do Rio de Janeiro (SBEM-RJ).

Na abordagem teórica Marques (2021) tratou de alguns aspectos da precarização da profissão docente, anteriores ao ERE e que foram agravados por ele, e ainda, aqueles que surgiram em razão do trabalho remoto. Na pesquisa de campo, foram analisadas respostas de professores participantes do CUNSC a uma das atividades do curso. Pesquisou-se os impactos da pandemia sob a perspectiva das atividades avaliativas adotadas ao longo dela, realizando um comparativo entre análises de dois momentos distintos ocorridos durante o ano de 2020 e se encerra com uma breve análise de relatos de um grupo focal realizado em novembro de 2021.

De acordo com Marques (2021), dois momentos distintos serviram de fonte de dados: o primeiro momento, anterior ao CUNSC, cujos dados foram coletados no formulário de inscrição do curso, numa questão na qual aqueles que tinham pretensão de participar do curso deveriam descrever as estratégias avaliativas adotadas no ensino remoto, até aquele momento.

No segundo momento, a mesma questão foi trazida para um grupo de professores, entre os quais havia participantes e não participantes do CUNSC. No grupo focal, Marques (2021) buscou relatos de professores de realidades diversas sobre suas atividades avaliativas durante todo o período de aulas remotas. Isso, para compreender como as estratégias de avaliação evoluíram ao longo da pandemia.

Marques (2021) concluiu sua pesquisa afirmando que dado o panorama de precarização, em muitos casos os professores disseram que avaliar deixou de ter sentido. Isso porque, em um momento tão delicado, pensar em atribuir graus e conceitos, ou aprovação e reprovação, parece a muitos desses professores, injusto. E os problemas de conexão, e a falta de interação e participação dos alunos são dois dos aspectos de precarização do trabalho. Assim, é preciso superar uma prática pedagógica que depende, antes de qualquer coisa, da reflexão a partir do reconhecimento da necessidade de mudar.

O tema da dissertação de Bau (2019) refere-se aos desafios, enfrentamentos e possibilidades de aprendizagem da matemática na vida de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA). O principal objetivo foi problematizar a partir dos estudantes da EJA, os conhecimentos não escolares e escolares no que se refere à matemática bem como a relação com os documentos oficiais da EJA, em turmas da EJA do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Coronel Jorge Teixeira de Oliveira de Rolim de Moura/RO – CEEJA.

No desenvolvimento do trabalho, Bau (2019) abordou o percurso histórico da EJA com os pressupostos da Etnomatemática como metodologia de ensino para essa modalidade; verificou os documentos oficiais (LDB, PCN, DCN, BNCC, PPP da EJA, e o Plano Anual dos Professores) em relação ao currículo do ensino de matemática para a EJA; caracterizou o perfil socioprofissional e econômico das turmas do ensino médio da EJA do CEEJA Coronel Jorge Teixeira de Rolim de Moura/RO, e a relação dos conhecimentos não escolares e escolares em diálogo com a Matemática no contexto do meio social.

Bau (2019) submeteu a pesquisa aos pressupostos da perspectiva metodológica dialógica, coletando os dados por meio de: a observação; formulários e entrevistas. Como resultado, a pesquisa possibilitou reflexões à docentes e pesquisadores sobre a importância da interface entre os conhecimentos prévios e/ou não escolares com os conhecimentos abordados

em sala de aula de turmas de alunos da EJA, bem como contribuir no pensar e buscar soluções no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem para atender as peculiaridades dessa modalidade, principalmente em relação à Matemática.

A dissertação de Santos (2017) tem como tema os desafios e possibilidades da profissionalidade docente no contexto das especificidades do ensino de matemática. O principal objetivo foi compreender, por meio do olhar docente, como ocorre o processo de construção da profissionalidade no ensino de matemática para estudantes da primeira fase do ensino fundamental que apresentam necessidades educacionais especiais.

O delineamento teórico-metodológico da pesquisa de Santos (2017) tem por base a perspectiva histórico-cultural, orientada por pressupostos vigotskianos. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de observação registrada no diário de campo e a entrevista semiestruturada, transcrita na íntegra.

Como resultado, Santos (2017) afirma que foi possível refletir sobre aspectos que perpassam o processo de construção profissional dos professores da primeira fase dos anos iniciais, abrangendo suas experiências teóricas e práticas na formação docente, seu desenvolvimento pessoal e profissional, e questões sobre a estrutura oportunizada para o desenvolvimento do ensino de matemática no contexto das especificidades educacionais, condições de trabalho e ainda conflitos explicitados pelos professores investigados.

Santos (2017) conclui a pesquisa afirmando que a constituição da profissionalidade docente é processo que percorre a formação inicial e continuada, envolve as dinâmicas da sala de aula e as condições de trabalho oportunizadas ao professor. Assim, a profissionalidade docente apresenta-se como construção desenvolvida em contexto coletivo, uma produção social constituída por múltiplas vozes.

O objetivo principal da dissertação de Marcelo (2021) foi investigar as contribuições de um curso de formação continuada para professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública no município de Barra do Bugres/MT. Foram proporcionados encontros formativos com temáticas que não foram contempladas durante o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2014, que atuou na formação continuada de professores alfabetizadores - uma formação complementar a essa política educacional.

Para alcançar seu objetivo de pesquisa, foram promovidos encontros formativos por dois meses e 17 dias, visando contribuir com professores pedagogos, sendo a formação continuada em Matemática, com discussões sobre o desafio de se ensinar esse componente

curricular. A formação foi totalmente online, e promoveu aprendizagens matemáticas por meio de suas palestras, oficinas e jogos, que poderão servir de apoio aos professores em suas aulas; contemplaram a Etnomatemática, as Tecnologias Digitais, as metodologias ativas e os objetos de aprendizagem matemáticos específicos, como a resolução de problemas, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, geometria, números e álgebra, de acordo com habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A abordagem da pesquisa de Marcelo (2021) foi qualitativa. Para a produção de dados: as falas e os registros feitos no *chat*, durante os webinários, e também atividades entregues pelos professores participantes pós-formação. Após o processo formativo, concluiu-se que houve aprendizagens e satisfação aos professores envolvidos, podendo assim contribuir com suas práticas pedagógicas.

Santos (2021a) investigou os desafios do ensino de matemática na sociedade contemporânea, com o objetivo de analisar a percepção de professores de Matemática do Ensino Médio, de Ji-Paraná/Rondônia, acerca dos desafios, mudanças e tendências em suas práticas pedagógicas na sociedade contemporânea. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, exploratória, com uso de um questionário misto, disponibilizado via Google Forms; os participantes da investigação foram 18 professores de Matemática de Ensino Médio regular atuantes em onze escolas públicas urbanas.

Segundo Santos (2021a), o resultados indicam que, a prática pedagógica para parte dos professores (33%) é permeada por concepções tradicionais; alguns (22%) vinculam sua prática aos referenciais construtivistas e às teorias do apreender a aprender, enquanto outros professores (22%) buscam inovar em suas atividades docentes; outros ainda (22%) o embasam sua prática em nenhuma teoria, sequer descrevem ou não quiseram responder sobre o ensino que praticam. Num segundo momento, (44,44%) disseram adotar procedimentos didáticos inovadores; outros (44,44%) explicitaram não utilizar nenhuma prática pedagógica inovadora ; um professor mencionou Vygotsky como referência.

Quanto ao uso das Tecnologias Emergentes (tendência para o ensino da Matemática a ser firmada), Santos (2021a) verificou que: (83,33%) dos professores recorrem às tecnologias em suas práticas pedagógicas, desse total; (22,22%) citaram recursos que consideramos básicos e, que não integram o conjunto de tecnologias emergentes adotado nesta pesquisa; (22,22%) citaram tecnologias mais avançadas, que despontaram a partir do Ensino Remoto Emergencial, consequência da Covid-19, prática não planejada e consolidada; (11,11%) tentaram (redefinir) as tecnologias conforme suas convicções; (5,56%) relatam situações de

exclusão digital tanto do professor quanto dos estudantes. Santos (2021a) conclui sua pesquisa afirmando que a esperança é que a adoção de tecnologias emergentes possa integrar o cotidiano pedagógico pós-pandemia.

A segunda combinação eleita foi **(2) "ensino de matemática" AND "pandemia"**; sem critério algum para refinar a busca, encontramos 14 trabalhos: 01 publicado em 2021 e 13 publicados em 2020. Analisamos o título dessas publicações e verificamos que 05 deles repetiam-se em relação à busca com a combinação (1), 04 não contribuem com nossa pesquisa. Assim, selecionamos 05 trabalhos, os quais apresentamos na sequência, o resumo de cada um.

A dissertação de Santos (2021b) investigou os desafios do ensino de matemática no período da pandemia da Covid-19, motivada pela repentina inclusão do processo de ensino para o modelo remoto, ocasionado pela pandemia. O principal objetivo foi apresentar ações desenvolvidas e metodologias abordadas para a continuidade do processo educacional no período de isolamento social, durante a pandemia causada pelo Covid 19, ressaltando estratégias, acertos e desafios enfrentados pelos professores e alunos de uma escola do ensino médio da rede pública do Estado do Espírito Santo, com ênfase no trabalho desenvolvido pelos professores de Matemática.

Santos (2021b) realizou um mapeamento da construção de ações e metodologias implantadas pelo Estado do Espírito Santo, que envolvem a utilização de atividades não presenciais (APNPs), mediadas ou não por tecnologias digitais, e sustentam a continuidade do ensino, incluindo professores e alunos em um novo cenário assinalado por dificuldades e desafios ampliados em um sistema educacional já fragilizado. A autora retratou estratégias adotadas pelos professores de Matemática, numa escola que contempla uma diversidade de públicos, entre alunos da zona rural e urbana que durante o período de aulas remotas experimentam oportunidades diferentes em relação ao acesso na continuidade do ensino.

Dentre os resultados, Santos (2021b) destaca que é muito difícil realizar uma educação com o mínimo de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles que não possuem nenhum acesso à internet, desencadeia um alerta para a dificuldade de equidade no ensino e impulsiona uma dimensão preocupante no rendimento escolar alcançado nas diferentes esferas sociais. E conclui afirmando que as lacunas alargadas no processo de ensino/aprendizagem fortalecidos pelos impactos da pandemia, requerem um planejamento a longo prazo, para amenizar e regularizar as estruturas educacionais. Até porque a elaboração e aplicação de metodologias diversificadas, por mais que auxiliem na construção do

conhecimento, podem se distanciar dos objetivos almejados se não estiverem interligadas com o protagonismo de professores e alunos.

Dias (2021) desenvolveu uma pesquisa sobre a percepção e desafios vivenciado com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia, com alunos da 3ª série do ensino médio, de uma escola da rede pública estadual de Goiatuba-GO, com o objetivo de verificar a percepção do discente no processo ensino aprendizagem dos conteúdos de estatística mediados por tecnologias durante o ensino remoto emergencial.

Para tanto, foram realizadas 08 aulas virtuais síncronas (em tempo real) utilizando diversas tecnologias. Ao final das aulas foi aplicado um questionário semiestruturado para verificar na visão do discente, a satisfação em relação às habilidades relacionadas aos conteúdos de estatística ministrados com mediação de tecnologias durante o ensino remoto emergencial. Segundo Dias (2021), os alunos demonstraram uma preferência pelas aulas virtuais síncronas como ferramenta de transmissão e, com relação às habilidades relacionadas aos conteúdos de estatística, demonstraram algumas dificuldades de aplicar os conceitos na resolução de problemas. Observou-se a baixa adesão dos alunos às aulas virtuais síncronas.

Diante desses resultados, Dias (2021) realizou um levantamento para investigar: o contexto social e econômico que o estudante está inserido, a existência de limitações materiais e tecnológicas, as suas relações com o processo ensino aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. O pesquisador conclui afirmando que existiram diversos aspectos, como habitacionais, econômicos e de acessibilidade tecnológica que influenciaram na baixa adesão dos alunos às aulas virtuais durante o ensino remoto, limitando o processo ensino-aprendizado durante este período.

A dissertação de Negrin (2021) apresenta um conjunto de tarefas que exploram situações-problema relacionadas à pandemia ao longo do ano de 2020. Para desenvolver a pesquisa, a autora estudou sobre o coronavírus e a doença Covid-19, além dos modelos epidemiológicos utilizados para expressar futuras visões sobre o seu desenvolvimento.

As tarefas, segundo Negrin (2021), trazem uma abordagem contextualizada da matemática tendo como referencial teórico o Modelo dos Campos Semânticos, defendendo a valorização dos saberes e vivências dos estudantes para a produção de significados matemáticos. A proposta desenvolvida envolve análises de gráficos, medidas de tendência central, função exponencial, porcentagem, entre outros. Além disso, em toda tarefa foi inserida a habilidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) contemplada e a referência do MCS com apoio para as suas aplicações.

Muitos desafios foram vivenciados durante a pesquisa, como: uso de tecnologias que permitisse a todos os alunos o acesso remoto, dificuldades de manuseio das plataformas por professores e alunos, dificuldades de atenção dos alunos em permanecerem atentos à tela do computador (ou celular). Esses desafios levaram a professora de matemática a produzir tarefas com temas relacionados com o cotidiano, valendo-se das informações sofre a pandemia, explorando conteúdos matemáticos implícitos nelas.

Negrin (2021) concluiu sua pesquisa afirmando que tarefas como as aplicadas no período pandêmico de 2020, contribuíram para despertar e reafirmar a importância da ciência para o desenvolvimento científico. Contribuíram também na produção do conhecimento científico e criativo dos alunos por meio de materiais como reportagens e artigos, com os quais foi possível trabalhar diferentes conteúdos, de forma interessante para os alunos.

A pesquisa de Menoncin (2021) investigou as ferramentas digitais para aulas de matemática no contexto da pandemia da covid-19. A motivação deu-se em virtude da interrupção do funcionamento das escolas devido a pandemia e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que trouxeram novos desafios para os professores e toda a comunidade escolar. No ensino da Matemática, as preocupações aumentaram, uma vez que a interação com o professor e com os colegas é fundamental.

Menoncin (2021) desenvolveu uma revisão de literatura com proposição de atividades, com e o objetivo de apresentar uma proposta do uso de ferramentas digitais para as aulas remotas de Matemática e explorar seus recursos a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da disciplina durante esse período bem como no retorno às aulas presenciais, por meio de revisão de literatura com a proposição de algumas atividades que podem ser utilizadas nas aulas de Matemática.

Observou-se a necessidade de refletir sobre encaminhamentos metodológicos que contribuam para reverter a situação de rejeição que os alunos desenvolvem pelo estudo da Matemática. Foram exploradas as plataformas Kahoot e Nearpod e o quadro digital Jamboard. A plataforma Moodle também foi apresentada como um dos recursos disponíveis para realização de avaliações. Almeja-se assim contribuir com a prática do professor e ampliar o olhar sobre o uso de ferramentas digitais nas aulas remotas de Matemática.

Na conclusão Menoncin (2021) afirma que as ferramentas digitais Kahoot, Jamboard, Nearpod e Moodle, trazem uma variedade de recursos que permitem ao professor inovar suas aulas, incentivar maior participação dos alunos, expor o conteúdo de forma mais dinâmica e motivadora e criar ambientes investigativos e desafiadores. Esses recursos podem ser

utilizados também como meios de avaliação remota. Essas contribuições são indispensáveis para tentar amenizar os efeitos negativos que o período de suspensão das aulas presenciais pode gerar no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, quando as tecnologias são usadas com planejamento e criatividade.

A dissertação de Yamaji (2021) trata da prática do ensino remoto emergencial em matemática na pandemia da covid-19, como o objetivo de relatar e analisar como a pandemia afetou a rotina de trabalho dos professores e dos estudantes da rede estadual do Paraná e, em especial, do Colégio Estadual Professor Newton Guimarães, em Londrina, a partir da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Observou-se, segundo Yamaji (2021) impactos nas mudanças repentinas da sala de aula física para uma sala de aula virtual, na adaptação dos professores e estudantes e demais envolvidos neste novo desafio, na ambientação aos novos recursos e as novas demandas, bem como o entendimento das propostas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) e outros impactos.

Yamaji (2021) discorreu sobre os recursos utilizados na implantação desta modalidade de ensino, as dificuldades encontradas como professor de Matemática, as dificuldades dos estudantes, a falta de interação e as reflexões proporcionadas por esta experiência, tais como, a importância do uso das tecnologias na educação e as novas possibilidades metodológicas, a desigualdade socioeconômica que aumenta a diferença de condições entre os estudantes e as mudanças que continuarão ocorrer após a pandemia.

Na conclusão, elencou-se alguns problemas / desafios observados: muitos estudantes não tinham os requisitos mínimos para acompanharem as aulas remotas; o sinal de internet nem sempre era satisfatório; muitos alunos não conseguiram estabelecer uma rotina de estudos e horários para cumprir as exigências da nova realidade; professores com dificuldades na configuração ou o grande uso dos computadores que apresentaram baixo desempenho em determinadas situações / problemas operacionais com computador e celular. No entanto, Yamaji (2021) afirma que pontos positivos foram observados, como: o aprendizado que professores e estudantes tiveram em 2020 será de suma importância para o andamento dos trabalhos; o fim da pandemia e a possibilidade da volta de 100% dos estudantes para a sala de aula, permitirá muitas reflexões sobre as formas de ensinar e aprender e o uso das tecnologias.

Considerações finais

Os desafios encontrados pelos professores no ensino da matemática antecedem o período de pandemia, sendo agravados pelo isolamento social, trazendo à toda a comunidade escolar outros desafios. Se antes a busca dos professores de matemática por metodologias que conseguissem mais a atenção e o interesse dos alunos em aprender, além de diminuir as suas dificuldades de aprendizagem já existia, com o ensino remoto as opções tornaram-se ainda menores, limitando-se principalmente ao uso de recursos tecnológicos, com aulas remotas síncronas (em tempo real).

Dentre os principais desafios, a falta de experiência e de aptidão em lidar com plataformas digitais, tanto pelos professores de matemática quanto por seus alunos; dificuldades do professor em manter os alunos "presos" nas telas de celulares e/ou computadores; falta de recursos tecnológicos da parte de alguns alunos. Em contrapartida, teve professor de matemática que enxergou possibilidades de aprendizagem da matemática explorando os temas oriundos de informações cotidianas sobre a pandemia, e a partir deles, produziu diversas tarefas com seus alunos.

Concluímos que, os estudos selecionados conseguem mostrar o quanto os professores têm buscado vencer os desafios encontrados no ensino da matemática. E que, mesmo em meio à pandemia ou outro tipo de problema, é possível encontrar possibilidades de promover esse ensino de forma motivadora tanto para o professor como para seus alunos.

THE CHALLENGES OF TEACHERS IN MATHEMATICS TEACHING IN A TIME OF A PANDEMIC: CONSTRUCTION OF THE STATE OF KNOWLEDGE

Abstract

This article deals with the construction of the state of knowledge about the challenges of teachers in teaching mathematics in times of a pandemic. It is recognized that difficulties in teaching and learning mathematics have been a recurring problem, being the subject of much research, regardless of modality and grade. With the social isolation arising from the pandemic, the challenges have increased. Thus, the objective of this article is to present studies that address the challenges faced by teachers in teaching mathematics with the unexpected remote teaching. To this end, searches were carried out in the Catalog of Theses and Dissertations of CAPES (2022), using two combinations of descriptors: (1)) "challenges" AND "teaching of mathematics" – published from 2017 to 2022, and (2) "teaching in mathematics" AND "pandemic" – published in times of a pandemic, in order to find studies that address the keywords "challenges, teaching mathematics, pandemic". After the searches, ten researches were selected, observing the title and presenting the summary of each one to compose the proposed State of Knowledge. It was concluded that even in the midst of the pandemic or other type of problem, it is possible to find possibilities to promote the teaching of mathematics in a motivating way for the teacher and their students.

Keywords: State of Knowledge. Challenges. Teaching Mathematics. Pandemic.

Referências

BAU, Fernanda Silva. **A matemática na vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: desafios, enfrentamentos e possibilidades.** 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) - Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2019.

DIAS, Fabricio Fernandes. **Uma experiência com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia: percepções e desafios.** 2021 Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Catalão. Rio de Janeiro, 2021.

MARCELO, MARTA FERREIRA. **Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Barra do Bugres/MT**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Barra do Bugres, 2021.

MARQUES, Pedro Paulo Mendes da Rocha. **Desafios impostos pelo ensino remoto emergencial nas práticas de professores de matemática.** 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

MENONCIN, Sarah Elusa de Melo. **Ferramentas digitais para aulas de matemática no contexto da pandemia da covid-19**. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Toledo, 2021.

NEGRIN, Nayara Teixeira. **Tarefas de matemática para a educação básica no contexto da pandemia da covid-19**. 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, Ana Lucia Abreu Belloni dos. **Profissionalidade docente no contexto das especificidades do ensino de matemática: desafios e possibilidades**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2017.

SANTOS, Euzina Cristina Camata dos. **Os desafios do ensino de matemática no período da pandemia da covid-19: um relato da experiência na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Daniel Comboni**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Rio de Janeiro, 2021b.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Desafios ao ensino de matemática na sociedade contemporânea: um estudo histórico-cultural sobre a prática pedagógica de professores do ensino médio de Ji-Paraná/RO**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2021a.

YAMAJI, EUGENIO. **A Prática do Ensino Remoto Emergencial em Matemática na Pandemia da Covid-19: uma experiência no Ensino Básico Público**. 2021. 62 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2021.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE

Dejair Pavão Henriques[1]

Resumo
A formação docente é imprescindível para que os professores possam lidar com as adversidades e mudanças no decorrer de sua carreira. E, nesse sentido, as reflexões que envolvem o contexto da educação contemporânea são relevantes para que se obtenha bons resultados no cenário educacional. Além disso, com tantas mudanças ao longo dos anos e com a ascensão da tecnologia, muitas vezes os professores se veem deslocados, sendo o apoio pedagógico fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. É nesse cenário que o professor de geografia se encontra. Portanto, objetiva-se ponderar a respeito de como essa formação do professor de geografia acontece e qual a sua importância no cenário educacional, considerando a contemporaneidade. Neste texto, a formação do professor engloba não só a formação em curso superior de geografia, mas também as formações necessárias no percurso da atuação profissional, e é nela que este texto focará. Sendo assim, ao analisar como a formação continuada é importante para o professor de geografia contemporâneo e como a falta dela pode causar prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina em questão, assim como o desenvolvimento da área (tão importante depois da BNCC), que depende do trabalho interdisciplinar dos componentes curriculares.

Palavras-chave: Geografia, formação docente, interdisciplinaridade, contemporaneidade.

Introdução

É de conhecimento geral que o ensino superior não é suficiente para que os acadêmicos saiam totalmente preparados para o mercado de trabalho. Nesse sentido, quando se fala sobre formação docente, não é diferente, visto que os profissionais da educação necessitam de um olhar cuidadoso e precisam estar sempre estudando para acompanhar as mudanças que acontecem no decorrer dos anos. Nessa conjuntura, pode-se identificar o quanto o apoio pedagógico é importante para os professores em seu processo de desenvolvimento e o quanto as políticas públicas que visam a formação dos professores é necessária.

Nessa perspectiva, o artigo em questão visa concentrar o olhar na formação docente de professores de geografia, pois entende-se que muitas vezes, o ensino de língua portuguesa e matemática é supervalorizado deixando os outros componentes um pouco marginalizados no processo de formação para a área em questão. No entanto, compreende-se a importância

[1][]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a102428@uri.edu.br

dessas duas matrizes que são a base para a construção do conhecimento, e também o quanto são necessárias para os processos de ensino e de aprendizagem de outros componentes curriculares. Contudo, através dessa percepção compreende-se que há uma necessidade de um olhar mais atento para outras disciplinas, como exemplo: a geografia que está no cotidiano das pessoas e possui um peso enorme na formação integral dos estudantes que, inclusive, é proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC, que é um documento brasileiro que estabelece normas para a educação nacional, é necessário ter um alinhamento em âmbito Federal, Estadual e Municipal no que diz respeito à educação pública e privada com o intuito de nortear os currículos das escolas do país. Nesse sentido, compreende-se que todo esse processo de transição faz com que o professor de qualquer área, inclusive de humanas, tenha dificuldades em transformar o seu trabalho, pois o mesmo documento prevê a reorganização do currículo e exige que, de alguma forma, os professores trabalhem de maneira interdisciplinar para atender às demandas do momento.

Dito isso, fica clara a necessidade de formação para os professores de geografia, pois há no mercado docentes que cursaram o ensino superior em momentos diferentes. Nesse sentido, é indispensável que se oferte cursos atualizados para esses profissionais. Callai (1995) salienta que a formação do professor de geografia precisa vir em dois momentos, um voltado à formação formal, e esta tem características no contexto do que a instituição formadora oferece, e uma segunda que está relacionada ao processo de formação do professor de geografia, o qual reflete sobre a sua própria prática, pois a educação está em constante movimento e não há como desenvolver um trabalho eficiente quando a formação fica estagnada na proposta da formação oferecida por diferentes IES.

Em síntese, é inegável que há um grande desafio para o professor de geografia no mundo contemporâneo, por isso os estudos frequentes em todo o período de ensino são tão importantes, só assim é possível que se possa desenvolver nos estudantes uma educação mais crítica e também reflexiva para que possa ter essa formação integral proposta pela BNCC. Segundo Cavalcanti (2002), todo esse processo de formação de docentes se relaciona intrinsecamente com o desenvolvimento de suas habilidades críticas e reflexivas, como já citado anteriormente. Nesse sentido, é necessário que se forneça dentro do contexto da sala de aula, práticas que permitam o desenvolvimento de estudantes que possam reconhecer em seu cotidiano a necessidade de se aprender em um processo contínuo e eficiente, portanto, uma aprendizagem significativa.

Em suma, este breve texto propõe discutir através da perspectiva de autores diversos, a necessidade de formação docente na contemporaneidade e o quanto ela pode ser imprescindível para trabalhar no século XXI com todas essas mudanças e transformações que vêm acontecendo no mundo. Tendo como principal objeto de análise a formação dos professores de geografia. Por fim, a proposta aqui é analisar o quanto a formação pós-ensino superior é necessária para se desenvolver um bom trabalho no contexto educacional da atualidade.

Os Caminhos da formação docente no Ensino Superior

A princípio abordar-se-á os caminhos da formação docente no ensino superior de uma maneira mais geral, pensando nos cursos de graduação em licenciatura. Ogawa e Vosgerau (2019) discutem sobre a formação docente e o papel das instituições nesse processo, elencando a importância dos cursos de licenciatura para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse viés, os autores elencam que muitas vezes os professores são formados através de uma perspectiva de conhecimento científico em detrimento do conhecimento prático-pedagógico. Nesse sentido, nota-se que as consequências da falta de conhecimento pedagógico e tudo que está relacionado a ela refletem na educação básica, quando esses profissionais vão para a sua prática no chão da escola.

Quando se discute sobre os cursos de licenciatura não há como deixar de lado o ciclo que o envolve, já que a própria formação no contexto do ensino superior envolve formação de professores para o ensino superior. Sob esta perspectiva, após um estudo de caso intenso, Ogawa e Vosgerau (2019) chegaram à conclusão de que a oferta e participação em processos de formação continuada é um momento muito importante para a formação docente, pensando em todo o ciclo de formação, professores de ensino superior e professores que são formados através desse ensino superior, pois são nesses momentos que os mesmos têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e construir novos necessários ao cenário educacional.

Em suma, é possível perceber através dessas discussões que trocar experiências e perceber-se como alguém com um papel tão importante na sociedade é primordial para alcançar os objetivos do contexto educacional, tendo em vista que mesmo os programas formativos não atendendo todas as deficiências, são imprescindíveis em todos os campos educacionais para que se possa promover reflexões para possibilitar novas aprendizagens.

Nesse sentido, compreende-se que a formação docente começa na formação do próprio professor universitário que irá formar professores para a educação básica e as instituições possuem um grande papel em todo esse processo. Obviamente, não se pode colocar toda a responsabilidade nos professores de uma maneira geral, é necessário considerar vários outros fatores como: questões salariais, condições de trabalho, carreira profissional, demandas variadas, dentre outros fatores.

Tendo em vista que foi apresentado o lado da formação em licenciatura focando o olhar no professor universitário, nesse momento abordar-se-á as problemáticas relacionadas aos estudantes de licenciatura que posteriormente vão para a educação básica. Para Serrazina (2012), a profissão docente sempre esteve no campo de uma profissão muito complexa, e todo este contexto de complexidade tem a ver com mudanças e com a imprevisibilidade do contexto educacional, principalmente no século XXI, momento em que o mundo passa por grandes transformações, sobretudo no campo tecnológico que não para de promover novidades.

Em todo este cenário de práticas formativas para a educação nacional é vista a necessidade de aprofundamento de discussões nos espaços de academia assim como decisões nas políticas educacionais. Nesse sentido, há muitos desafios bastante limitantes que as instituições de ensino enfrentam diariamente. Portanto, há uma carência de se reestruturar a formação docente nos cursos de licenciatura para que haja maiores mudanças no contexto da educação básica, e isso é responsabilidade também da consolidação de políticas públicas que visem esforços institucionais para melhorar todo o cenário da educação no país.

O ensino de Geografia na Graduação

Já que as discussões foram pautadas no contexto de formação educacional docente nos dois lados da moeda (professor universitário e universitário que se tornará professor na educação básica) e foi refletido sobre o contexto educacional em seu ciclo primeiro de formação. Neste momento, focar-se-á no ensino de geografia na graduação, foco desse artigo, pois entende-se que todos esses desafios da formação no ensino superior se ligam aos cursos de licenciatura como um todo, inclusive de geografia.

Primeiramente, é interessante ressaltar que a expansão do ensino superior aconteceu na década de 90, momento em que houve um aumento de pessoas sendo inseridas na vida

acadêmica nessa etapa de ensino, no entanto, muito antes disso já existiam cursos superiores em diversas áreas, porém não havia uma popularização dos mesmos.

Segundo Oliveira e Oliveira (2014) o ensino da disciplina de geografia, que agora é chamada de componente curricular através das concepções da BNCC, acabou perdurando durante quase 90 anos, mas não havia uma formação acadêmica específica na área pelos docentes que trabalhavam com a disciplina. No entanto, à medida que a sociedade foi avançando e as graduações em licenciatura ganharam espaços, essa realidade foi se modificando gradativamente.

> [...] a partir da década de 1950 surgiram vários cursos de Geografia em instituições privadas – nas chamadas faculdades isoladas - as quais multiplicaram-se em fins dos anos de 1960. No contexto de expansão do ensino superior privado no país, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 favoreceu os cursos de formação docente nas referidas instituições, ao estabelecer as chamadas licenciaturas curtas polivalentes. Assim, os cursos de Geografia e de História foram aglutinados numa só disciplina, denominada Estudos Sociais. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p.10-11)

Nesse sentido, pode-se compreender a expansão dos cursos de graduação em geografia a partir da década de 50, quando as universidades privadas começaram a ter interesse na adesão desses cursos para suas instituições. Mesmo que de forma aglutinada, já se pensava na formação docente do professor de geografia nesse período, hoje as disciplinas continuam interligadas já que são parte da área de humanas seguindo os novos documentos norteadores da educação.

Essa implementação da disciplina de Estudos Sociais no contexto da educação superior mostrou-se na época algo bem pertinente e congruente com as modificações na grade curricular da educação básica, pois nesse período a mesma passou a ser obrigatória. Todavia, nesse momento, o curso de licenciatura acabava trazendo uma formação segmentada, tendo em vista que os conteúdos tanto de geografia quanto de história eram ofertados de maneira conjunta. Nesse sentido, acredita-se que não havia possibilidades de reflexões mais acentuadas sobre os fundamentos tanto voltados à metodologia quanto à filosofia do conhecimento específico da área (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

Tempos depois, segundo dados históricos, houve a extinção da disciplina de Estudos Sociais do currículo escolar, fomentando assim, que instituições que ofertavam o ensino superior colocassem em andamento os cursos de licenciatura plena em Geografia oferecidos até os dias atuais. Pesquisas contemporâneas apontam que como há uma ascensão nas ofertas dos cursos de licenciatura, no que tange aos cursos específicos em geografia, houve uma

crescente oferta nos cursos EAD e o fechamento de cursos presenciais em parecidas proporções. A preocupação é:

> De que maneira oferecer, através de um curso à distância – onde o professor atua apenas como um mediador ou mero transmissor de conteúdos - uma formação que permita ao licenciando uma visão crítica da realidade socioespacial vivenciada e estudada, e que deverá alicerçar a sua formação docente, assim com a sua futura prática em sala de aula? Neste caso, a modalidade EAD tratar-se-ia de um ensino de Geografia à distância ou muito mais de uma Geografia distante da realidade do aluno? As indagações ora efetuadas, acerca do ensino superior em Geografia e formação docente, remetem à necessidade de novas investigações. Assim, espera-se que o estudo apresentado, ao trazer à luz a discussão da situação atual do ensino superior em Geografia no Brasil, instigue novas pesquisas sobre o tema em questão, ampliando o seu debate. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 20-21)

Nesse sentido, compreende-se que há uma necessidade de se discutir sobre o ensino de geografia no Brasil em um contexto abrangente desde a sua qualidade nas IES (Instituições de Ensino Superior), sejam elas públicas ou privadas, à distância ou presenciais para que haja modificações na prática de ensino e de aprendizagem da disciplina em discussão.

A necessidade da formação continuada direcionada ao ensino de geografia

Até aqui as discussões estiveram pautadas no contexto da educação superior, em seguida com foco no ensino de geografia. No entanto, há um processo de aprendizagem que não se limita ao ensino superior, pois sabe-se que a atividade docente exige que o professor viva em constante formação, principalmente no momento do desenvolvimento de sua prática pedagógica dentro da escola.

Nesse ínterim, também vale ressaltar que em muitos momentos o sucesso ou insucesso da prática docente está vinculada à prática do professor, e ainda há um discurso legitimado no contexto educacional que se reproduz dentro e fora da escola que quase tudo é responsabilidade (culpa) do docente, sem colocar em pauta tudo que envolve os processos de ensino e de aprendizagem na educação nacional. Para Souza, Pinheiro e Mendes (2018, p. 217):

> A qualidade da formação docente, especialmente a formação continuada influencia a realidade do ensino público. Sua importância se dá pela possibilidade de formar cidadãos críticos. Por isso, problematizar o discurso que transfere ao professor a responsabilidade sobre a má qualidade do ensino faz-se necessária, ao passo que a educação continuada exige dedicação do profissional que precisa da flexibilização da carga horária para aprimorar sua prática.

Nesse sentido, fica evidente que a formação docente é muito importante para a prática docente que pode influenciar diretamente o ensino público, não só ele, mas o ensino de modo geral. Há uma necessidade muito grande de se formar, na educação básica, cidadãos críticos e, isso só é possível, se os próprios profissionais da educação tiverem a oportunidade de refletir e aprender mais sobre sua própria prática. Sob essa ótica, destaca-se o professor de geografia que tem como uma de suas atribuições educar para a cidadania. Assim, o reflexo dessa falta de qualidade no ensino parece ser um projeto que perpassa por políticas públicas que querem impedir a sociedade de pensar criticamente. Nesse prisma é que se identifica o quanto a formação continuada é importante e mesmo assim, muitas vezes, não é ofertada na escola por diferentes motivos.

> Assim impossibilita desenvolver a identidade de professor pesquisador e colocar em prática a tríade de Saviani prática-teoria-prática, na busca da práxis transformadora no ensino de Geografia. Desenvolver nos alunos identidade de pesquisador, requer que o professor seja um pesquisador estimulado pela formação continuada e que se atualize, no que se refere às inovações tecnológicas. As novas gerações têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e comunicação e um posicionamento cada vez mais avesso às formas tradicionais de ensino. (SOUZA; PINHEIRO; MENDES, 2018, p. 222)

Em síntese, pode-se perceber que a formação continuada é muito necessária principalmente para uma disciplina tão importante quanto a geografia e que o professor precisa saber de seu potencial de transformar suas práticas, porém, sozinho, com carga horária excessiva entre outras questões fica difícil exercer essa função transformadora. Nesse viés, a disciplina de geografia é indispensável na articulação dos saberes tanto locais quanto globais e os professores de geografia precisam, por meio da formação continuada, ter um olhar mais atento para que possa produzir práticas mais significativas para o alunado atual e que através dessa prática possa se desenvolver cidadãos mais críticos e responsáveis para viver em sociedade em prol do bem comum.

Considerações Finais

Nesse artigo procurou-se discutir sobre como a educação superior está se estabelecendo nos últimos anos, assim como, refletir, através de pesquisas, o quanto o formato de IES (Instituições de Ensino Superior) tem se modificado em meio aos últimos tempos. Nesse sentido, as discussões foram pautadas no ciclo educacional do professor em um primeiro momento, para depois se chegar ao contexto da prática docente do professor de

geografia, visto que não há muito tempo, a geografia nem era considerada uma disciplina desmembrada da disciplina de história, assim pode-se perceber o quanto a educação é transitória e sempre está sendo transformada para tentar atender à demanda do momento. A qualidade da oferta desses cursos de licenciatura também entra em questão para poder compreender os desafios da educação básica no Brasil como um todo, já que é de lá, do ensino superior que esses professores chegam à sala de aula.

Em uma segunda análise, também foi necessário traçar discussões sobre o quanto o componente curricular de geografia muitas vezes é deixado de lado e acaba não tendo uma devida atenção, o que prejudica todo um contexto de aprendizagem para a criticidade e desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva desses estudantes. Portanto, é inegável a responsabilidade do professor de geografia que muitas vezes é ignorada nos processos de ensino e de aprendizagem como um todo, principalmente por limitarem-na como uma simples componente voltado a questões objetivas de localidade.

Por fim, chega-se à conclusão de que a atividade docente é um ciclo que na contemporaneidade, inicia na formação de professores que lecionarão no ensino superior e que passarão seus conhecimentos para aqueles que estão se formando professores da educação básica, e isso requer muitos cuidados, porém com a ascensão dos cursos de licenciatura, a qualidade dos mesmos acaba ficando em segundo plano e, mesmo que tenha qualidade, não dá para parar na graduação.

Há uma necessidade inerente de que o professor de geografia continue sua jornada acadêmica no momento de sua prática para que ele mesmo possa fazer reflexões sobre como está trabalhando e de que forma pode melhorar suas metodologias para alcançar seus alunos tendo em vista que a interdisciplinaridade é uma realidade que precisa ser compreendida para se trabalhar no contexto da atualidade e só é possível através do investimento na formação continuada do professor contemporâneo. Principalmente no contexto globalizado e tecnológico em que se vive no século XXI. Nesse sentido, o professor de geografia é imprescindível para promover mudanças no cenário educacional, porém precisa de formações para isso, e não formações quaisquer, formações que de fato visem o aprimoramento da prática pedagógica dentro de sala de aula, com o intuito de fazer com que se tenha de fato uma aprendizagem significativa e que venha a ser eficiente para os estudantes deste século tão cheio de inovações e transformações.

TEACHING TRAINING FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN CONTEMPORARY

Abstract
Teacher training is essential for teachers to be able to deal with adversities and changes in the course of their careers. And, in this sense, the reflections that involve the context of contemporary education are relevant to obtain good results in the educational scenario. In addition, with so many changes over the years and with the rise of technology, teachers often find themselves displaced, and pedagogical support is essential for the development of quality work. It is in this scenario that the geography teacher finds himself. Therefore, the objective is to consider how this formation of the geography teacher happens and what is its importance in the educational scenario, considering the contemporaneity. In this text, teacher training encompasses not only training in a higher degree in geography, but also the necessary training in the course of professional practice, and it is on this that this text will focus. Therefore, when analyzing how continuing education is important for the contemporary geography teacher and how the lack of it can harm the teaching and learning process of the subject in question, as well as the development of the area (so important after the BNCC), that depends on the interdisciplinary work of the curricular components.

Keywords: Geography. Teacher training. Interdisciplinarity.

Referências

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

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 20, p. 39-41, dez. 1995.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

OGAWA, Mary Natsue; VOSGERAU, Dilmeire Santana Ramos. Formação docente do ensino superior: o papel das instituições. **Espacios**, v. 40, n. 5, p. 1-15, 2019. Disponível em: http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p07.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, Denise Leonardo Custódio Machado de. OLIVEIRA. Antonio Marcos Machado de. **O ensino superior em geografia: reflexões sobre os cursos de licenciatura no âmbito das instituições privadas.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 4-23, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.9/Art%201%20REG%20v5n9.pdf. Acesso em 03 de setembro de 2022.

SERRAZINA, Maria de Lurdes Marquês. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, maio 2012.

SOUZA, Randolpho Natil de. PINHEIRO, Ainglys Cândido Pinheiro MENDES, Estevane de Paula Pontes. Formação continuada em geografia: teoria e prática. **IX FÓRUM NACIONAL NEPEG de formação de professores de geografia**. 2018. p. 217-223. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-

content/uploads/2017/02/GT2_03_Forma%C3%A7%C3%A3o-continuada-em-Geografia_-teoria-e-pr%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 03 de set. de 2022.

A EDUCAÇÃO PARA A MORTE NA FORMAÇÃO MÉDICA: DEMANDA EMERGENTE COM A PANDEMIA DO COVID – 19

Eduarda Lorenzi[1]

Arnaldo Nogaro[2]

Resumo

O artigo em pauta resulta de pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa, desenvolvida com a intenção de refletir e problematizar como o tema é tratado nos cursos de medicina com vistas a pensar na educação para a morte na formação do estudante e na prática dos docentes médicos. Estudiosos como Silva (2010), Mello e Silva (2012), Macedo (2019), Lima e Buys (2008), Küble-Ross (2000), Blasco (2009), demonstram que o tema se constitui numa fragilidade da formação médica, seja pelo fato de os médicos formadores não se sentirem seguros para abordá-lo ou por acreditarem que os estudantes irão adquirir naturalmente as habilidades necessárias, sem uma formação intencionalmente direcionada para isso. A Pandemia da Covid-19 reforçou a necessidade de tratar desta questão na formação dos profissionais da saúde, especialmente médicos. O quadro vivido, faz com que os argumentos em favor da necessidade de uma "educação para a morte" nos cursos de medicina ganhem maior força para pensar a pertinência deste debate a fim de induzir iniciativas concretas que conscientizem os docentes formadores a abordarem esta questão ao longo do curso e auxiliam os futuros médicos a obter a segurança necessária para amparar os pacientes e tratá-los de forma humanizada.

Palavras-chave: Morte. Formação médica. Pandemia Covid - 19.

Introdução

O ser humano é um ser finito e em constante devir até o momento que seu ciclo se fecha. O sentimento de que não vai existir para sempre pode provocar nele diferentes comportamentos e atitudes. Algumas pessoas podem não querer falar sobre isso ou até não sentirem necessidade de perguntar-se a respeito. Outras preocupam-se, angustiam-se e veem como parte do sentido da vida debater sobre isso a partir do horizonte de que um dia sua vida terá um fim. Seja qual for a posição que as pessoas assumam, os profissionais da saúde, em decorrência das circunstâncias peculiares de sua atuação, vão deparar-se com esta questão e necessitarão ter formação ou estarem preparados para lidar com estes acontecimentos.

A pandemia do Covid-19 expôs os profissionais de saúde a um contexto em que foi preciso enfrentar diariamente, no ambiente de trabalho, um constante risco a infecção,

[1] Acadêmica do IV semestre do Curso de Medicina da URI Erechim. Bolsista de IC PIBIC CNPq. E-mail: duuda_lorenzi@hotmail.com.

[2] Doutor em Educação. Professor do PPGEDU URI. Grupo de Pesquisa: Ética, educação e formação de professores. Fomento PIBIC CNPq. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

incontáveis óbitos diários, superlotação de hospitais e principalmente a escassez de informação sobre o que realmente estava sendo enfrentado. Diante dessa realidade, sentimentos de ansiedade e medo tomaram conta e nesse meio, a função do médico como tutor para com o estudante de medicina também acabou sendo prejudicada.

Especialmente no quesito de educar para a morte, pois em meio ao caos, a morte foi muito banalizada, tanto para o profissional médico quanto para seu aprendiz estudante. Em frente a isso, hoje, se torna ainda mais indispensável realizar uma educação para morte com eficiência, usando dessa experiência vivenciada, para ser ainda mais preciso no enfatizar a importância de cada vida que se finda, e de como esse processo deve ser discutido para que possa ser desmistificado e superado da melhor forma possível.

O sofrimento humano e a morte são realidades do quotidiano do médico. Os profissionais da saúde, sobremaneira os médicos e estudantes por serem objeto da presente problematização, são seres humanos também, angustiam-se diante da morte como qualquer um outro, o que suscita o questionamento: como podem auxiliar as pessoas a enfrentarem as questões referentes à terminalidade e finitude humanas se não se sentem preparados para isso ou possuem dificuldade para lidar com sua subjetividade no tocante a este respeito? De acordo com Blasco (2009, p. 8), a "[...] morte é um fenômeno que parece atrapalhar o exercício e o êxito profissional."

Sob esta perspectiva emerge o problema que nos inquieta e que nos remete a garimpar a literatura em busca de respostas: a formação oferecida no curso de medicina prepara o estudante para o enfrentamento da terminalidade humana e da morte no exercício profissional? A pretensão é investigar para saber como são tratadas estas questões por professores formadores e estudantes. Estudos consultados por meio da literatura demonstram que há certo silenciamento em torno deste tema na formação médica. Os resultados poderão ser importantes subsídios para trabalhar estas questões junto a professores formadores e estudantes.

Metodologia

A metodologia de uma pesquisa traduz a conduta científica que o pesquisador adota ou demonstra em seu objetivo de investigação. Esta carrega consigo a alusão às teorias, concepções e métodos para realizarmos uma pesquisa. Paviani (2013), ao falar sobre métodos e concepções de pesquisa, afirma que esta é uma construção e como tal requer, além de

conhecimentos, imaginação ou pensamentos. Trata-se de um processo racional que faz uso de técnicas, normas, teorias, explicações e abordagens rigorosas de fenômenos, eventos, informações, que se constituem em foco de interesse do investigador. Há que se ter clareza de que a pesquisa "[...] científica envolve relações entre teoria, método e problema científico." (PAVIANI, 2013, p. 14). Para seguir o curso adequado e obter os resultados esperados há que se ter clareza quanto ao método e, também, a forma como utilizá-lo, o que se reflete na clareza da concepção metodológica expressa pelo pesquisador.

A pesquisa da qual resulta este artigo é de natureza teórico-bibliográfica, com enfoque qualitativo. As estratégias metodológicas utilizadas constituem-se em leitura, fichamento de obras pertinentes, organização, análise, síntese dos dados coletados e reflexão a partir dos mesmos.

O homem como um ser para a morte

A história do pensamento humano registra vários autores que se empenharam intelectualmente em mostrar que ela é um problema humano que por sua vez também é antropológico, filosófico, histórico, social ... Podemos fazer alusão a Ariès (1981, 1982), Elias (2001), Gadamer (2006), Schopenhauer (2020), Morin (1997), Heidegger (2006), apenas para citar alguns. No entanto, Gadamer (2006, p. 69) diz que a experiência da morte ocupa uma posição bem central na história da humanidade. "Poder-se-ia até mesmo afirmar: ela introduz o seu tornar-se humano."

Falar do ser humano é falar da morte, uma vez que é um ser finito e existencialmente fadado a um fim. Filósofos e pensadores em diferentes tempos ocuparam-se deste tema. Schopenhauer (2020) o faz de uma maneira muito particular pois remete a pensar em quem somos nós? Somos uma singularidade que tem início e um fim no tempo. Ao mesmo tempo somos tudo e nada. Existimos, mas deixamos de existir. E isso não depende de nossa vontade, não está no campo de nossa decisão. "Tudo sou como indivíduo, apenas por mim, referindo-me apenas a mim, justamente como 'individualidade' – nada em relação ao mundo, à natureza, aos infinitos outros seres, se comparados ao tempo e ao espaço." (ZIEGLER, 2020, XXV).

Há uma questão derradeira e fundamental apontada por Schopenhauer (2020) na relação do homem com a morte. Para ele, os outros animais vivem sem o conhecimento da morte, por isso vive plenamente como se não tivessem um fim. Já no homem "[...] o

surgimento da razão trouxe necessariamente consigo a assustadora certeza da morte." (SCHOPENHAUER, 2020, p. 3). Junto com ela vieram os questionamentos de natureza metafísica. Dentre as interrogações que emergem está aquela que se pergunta: quem sou eu no tempo em que vivo?

No entendimento de Schopenhauer (2020) sempre que um homem morre, um mundo desaparece, ou seja, aquele mundo que ele traz em sua cabeça; quanto mais inteligente a cabeça, mais compreensível, claro, significativo e abrangente é esse mundo e tanto mais horrível é seu desaparecimento.

Morin (1997, p. 26) fala que o homem possui uma consciência que contém em si a negação e o reconhecimento da morte: "[...] ela a nega como aniquilamento, mas a reconhece como fato." O homem não pode fugir da morte e uma das formas de enfrentá-la é aceitar a metamorfose pela qual ele passa que começa com seu nascimento. Com base nisso Morin (1997, p. 342) afirma que onde se "[...] encontra o problema da vida, se encontra também o problema do envelhecimento e da morte." É o caráter transitório humano que precisa ser compreendido sem o qual o ser humano procurará subterfúgios e formas de fuga para não se deparar consigo e com sua condição existencial de finitude. Este argumento sustenta a defesa da necessidade de tratar desta questão na área da saúde e na formação médica, uma vez que quem nela trabalha são seres humanos, mortais, sobre os quais recai grande responsabilidade ao cuidar das pessoas.

Uma das obras pioneiras a respeito da morte e do morrer na área da saúde é de Küble-Ross (2000). Sua obra torna-se referência por direcionar o debate para a área da saúde, especialmente resgatando a preocupação com sua humanização e com o sofrimento humano. Ao referir-se aos pacientes, segundo ela (2000, p. 25) "[...] podemos ajudá-los a morrer, tentando ajudá-los a viver, em vez de deixar que vegetem de forma desumana." A obra de Küble-Ross (2000) auxilia na compreensão dos diferentes estágios pelos quais a pessoa passa quando recebe a notícia derradeira que as chances reais de continuar viva são mínimas. Na perspectiva de Elias (2001, p. 17), o problema social da morte é especialmente difícil de resolver porque os vivos acham difícil identificar-se com os moribundos. "A visão de uma pessoa moribunda abala as fantasias defensivas que as pessoas constroem como uma muralha contra a ideia de sua própria morte."

Arantes (2016, p. 12) demonstra que é complexo resolver a equação no que diz respeito ao distanciamento que o profissional de saúde precisa adotar em relação ao paciente terminal ou que está morrendo. "De cara, preciso já dizer que saber da morte de alguém não

faz necessariamente com que nos tornemos parte da história dessa pessoa. Nem mesmo assistir à morte de alguém é suficiente para nos incluir no processo."

O que fica evidente nos relatos de profissionais em artigos científicos e pesquisas é que muitos profissionais quando percebem que os recursos técnicos não dão mais conta, "abandonam" o paciente. Arantes (2016, p. 47) é enfática: "Penso que todo médico deveria ser preparado para nunca abandonar seu *paciente*, mas na faculdade aprendemos apenas a não abandonar a *doença*." (Grifo da autora).

Essa afirmativa, só foi reforçada, ainda mais diante da Pandemia do Covid-19, em que os profissionais de saúde se depararam com um grande sentimento de impotência, de falta de conhecimento sobre a situação e sobre como ela iria decorrer, e diante de tanta incerteza, incontáveis mortes ocorriam ao longo dos dias sem que nada pudesse ser feito, pois não se conhecia a doença e tão pouco se tinha perspectiva para uma cura a curto prazo. Ao mesmo tempo em que temiam que poderiam transmitir a doença a seus familiares próximos, fazendo com que muitos permanecessem isolados ou em plantões ininterruptos por muitas horas, gerando exaustão física e emocional.

A morte passou por um processo de banalização muito grande em meio a pandemia. Cada óbito acabou se tornando apenas mais um número a ser quantificado pois não havia tempo para processar o luto e a perda. A maioria das vidas que morreram, partiram sozinhas, isoladas de seus entes queridos, sem ter tido a oportunidade de se despedir, de perdoar ou de ser perdoado, perderam a chance de partir em paz, no conforto de suas casas próximas às de suas famílias.

Esse sentimento, que foi experienciado por milhões de pessoas, também inclui os profissionais da área da saúde, que viram de perto a imensa tristeza da impossibilidade de viver dignamente os momentos finais. Assim, a pandemia veio a nos ensinar incríveis lições relacionadas à finitude humana e também sobre a urgente demanda de uma educação para a morte mais efetiva, tanto na esfera profissional quanto na social.

A formação médica e a educação para a morte

A pesquisa em artigos publicados revela dimensões importantes no que diz respeito à formação e atuação dos médicos perante a terminalidade e finitude humanas. Macedo (2019, p. 121), em pesquisa com médicos, revela que "[...] durante a formação médica não receberam nenhum tipo de preparo formal para lidar com a morte de pacientes." A medicina é um campo

que coloca o profissional diretamente em contato com a morte. A morte de pacientes é uma experiência que, ressalvadas aquelas de natureza pessoal ou de ambiente privado, inicia-se já no processo de formação. No entanto, isso não é uma regra, pois muitos cursos não tratam deste tema de forma clara e com maior profundidade. No entendimento de Macedo (2019, p. 122), a

> [...] faculdade garante ao futuro médico os conhecimentos técnicos e teóricos para que ele tenha capacidade de prestar a assistência necessária ao paciente moribundo, porém, aprender a administrar o sofrimento, o sentimento de impotência e fracasso é de responsabilidade do próprio estudante, devido ao caráter subjetivo dessa tarefa.

Sabemos da complexidade que é tratar desta questão e dos obstáculos que se interpõem quando se trata de "ensinar" aos futuros médicos como administrar os sentimentos envolvidos na morte de pacientes, o que não impede, no entanto, que oportunizamos discussão e reflexão a respeito do tema. Mello e Silva (2012, p. 53) mencionam a questão da onipotência médica de colocar-se numa condição sobre-humana na qual a morte não faz parte. "Dessa maneira os médicos, em sua formação, não são preparados para lidar com a morte como sendo um fator inerente à condição humana, e na busca de vencê-la muitas vezes esquecem que estão lutando contra o invencível." Esta crença os faz acreditar que não precisam pensar sobre isso ou realizar qualquer preparação, embora muitos sintam necessidade. Isto faz com que vivenciar os sentimentos relacionados à morte se torne algo difícil para aqueles que são ensinados e treinados a se afastarem dela.

Este distanciamento já começa a ser "treinado" no início do curso das aulas de anatomia, o que segundo Batista e Freire (2019, p. 6), corre quando a figura do cadáver é apresentada somente como objeto de estudo, de modo a ignorar o ser histórico e biopsicossocial que existia naquele corpo." Estes autores consideram fundamental tratar da tanatologia no curso de medicina para que haja "[...] o desenvolvimento de um trabalho de conscientização do corpo docente sobre a relevância do tema e disponibilização de capacitações que preparem o referido público para essa abordagem com os discentes." (BATISTA; FREIRE, 2019, p. 11). A consciência da finitude e a compreensão do homem como um ser que morte auxiliam para que o médico trate o paciente com mais humanização. As Diretrizes da formação médica (BRASIL, 2014) em seu artigo 23, inciso VI destacam como parte conteúdos a serem trabalhados na formação médica "[...] a promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento,

crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte), bem como das atividades físicas, desportivas e das relacionadas ao meio social e ambiental."

Embora as DCNs da Medicina (BRASIL, 2014) mencionam a necessidade da preparação médica, pesquisas como a de Silva e Ayres (2010) nos deixam em alerta, pois identificam que não só o tema morte é evitado, pouco abordado, como também que a experiência do estudante com a morte de um paciente, quando acontece na graduação, ocorre nos últimos anos do curso ou é presenciada de forma acidental. A secundarização dos saberes ligados à dimensão existencial-antropológica tem a ver com a ênfase que é dada em determinadas ciências no processo de formação médica, bem como ao fato de que os próprios médicos formadores não se sentem muito à vontade para tratar do tema, uma vez que refletir sobre a morte ou defrontar-se com a morte de outrem mexe com os medos da própria morte. Azeredo, Rocha e Carvalho (2011, p. 41), reiteram que não

> [...] basta ter uma boa Medicina para que se tenha uma boa morte. A boa morte deveria estar acompanhada por uma integração entre os princípios religiosos, morais e terapêuticos, dando àquele que está morrendo um cuidado respeitoso com suas crenças e valores. A boa morte deve garantir o sentido da vida e da existência, para que a morte seja um ato de cuidado.

Os avanços tecnológicos e farmacêuticos parecem contribuir ainda mais para que haja este distanciamento e estranhamento com a terminalidade humana ao se acreditar que basta os meios ferramentais ou químicos para que se dê ao paciente as condições que ele precisa para terminar sua vida dignamente. Para Basco (2009, p. 9), o "[...] médico precisa, para abordar estes temas — que são ultra-técnicos, vão além da pura preparação científica —, de um embasamento ético, de formação e conhecimento humanístico e filosófico." Este autor vê como determinantes estes conhecimentos associados aos da alta tecnologia. Quem só utilize estes, explícita ou implicitamente, parece abandonar os pacientes incuráveis, perante os quais os conhecimentos técnicos não funcionam. É por isso que ele os denomina de médicos de "carros 0 km". "Não é possível ser médico à margem desta dimensão antropológica." (BLASCO, 2009, p. 8).

Kovács (2012) faz alusão ao fato de que não sabemos quando vamos morrer. As incertezas que a morte envolve, especialmente a impotência de não ter como saber é o que mais assusta. Tem como nos prepararmos para ela? Nas palavras da autora (2012), é possível falar de uma educação para a morte? Como preparar as pessoas para esse fato presente na existência? Estes, talvez, sejam os grandes desafios com os quais nos deparamos na formação médica: como preparar-nos para enfrentar nossas questões existenciais e, enquanto

profissionais, como auxiliar quem precisa de nossa humana-presença, de nossa proximidade e compaixão?

Blasco (2009) afirma que o médico deve enfrentar com realismo o momento da morte dos seus pacientes e que não basta realismo, é preciso também competência. É aqui que entramos com o entendimento de que há que se fazer um trabalho intenso de conscientização e formação dos futuros médicos para envolverem-se com as questões da terminalidade e finitude humanas. Como exigir de alguém ação diferente se não sabe como fazer? Se não teve orientação de como proceder? Cuidar de um paciente terminal ou diante da morte é sempre muito trabalhoso e exige muito conhecimento, preparo emocional para saber a forma mais adequada e a linguagem a ser utilizada nestas ocasiões.

Considerações finais

Morrer é a única certeza para quem está vivo, mesmo assim muitas pessoas não querem falar sobre isso por medo, insegurança ou como mecanismo de fuga mesmo. A dificuldade para tratar desta questão envolve as pessoas de uma forma geral, mesmo as que atuam na área da saúde, em quem se depositaria maior credibilidade para estarem preparados ou seguras sobre isso. Dessa forma, a temática de educação para a morte é um desafio para os profissionais da saúde e educadores, pois apesar de ser algo natural e que se fará presente na vida de todos, ainda é muito delicado dialogar e ensinar sobre tal assunto. A discussão sobre a morte precisa ser explorada e compreendida pois somente assim poderá ser ensinada, afinal, muito se fala sobre a cura, mas quando a morte se apresenta, a maioria das pessoas não está preparada para lidar com a realidade.

E nesse âmbito, no artigo “O Enfrentamento da Morte e do Morrer na Formação de Acadêmicos de Medicina” (AZEREDO; ROCHA; CARVALHO, 2011) os próprios estudantes de medicina relatam ser o maior problema a falta de inserção em situações e discussões ligadas diretamente com a morte na prática clínica, pois, muitas vezes, demora até quase o final da graduação para se deparar com uma situação em que o seu paciente vem a falecer, e, em muitos casos, esse dia nem chega durante a faculdade. O estudante acaba formando-se médico e só vem a ter sua experiência quando já está atuante no mercado e nesse momento, sem amparo e ensinamentos ele se vê sozinho para lidar com tal realidade.

Cuidar dignamente de uma pessoa que está morrendo em um contexto clínico significa respeitar a integridade da pessoa. Assim, essa falta de preparo, ou como também relatado no

artigo, essa devoção para a cura, acaba formando médicos não só despreparados para lidar com a morte, mas também para com os limites terapêuticos e para cumprir com o propósito primeiro da Medicina que é diminuir o sofrimento humano. Muitas vezes, investir em intervenções e tratamentos não é o melhor e nem a escolha do paciente, mas o ego e o medo de falhar acaba se sobressaindo e nessa situação se perde o senso de justiça para com aquele paciente.

É certo então, afirmar que educar o aluno para o enfrentamento da morte e debater sobre o tema entre os profissionais da área da saúde e, também, entre a população em geral, é o melhor caminho para lidar com a problemática da morte e assim respeitar a integralidade do paciente e de si próprio. O cenário da pandemia reforçou a necessidade de preparar os profissionais da área da saúde, especialmente os que, diariamente, estão em contato direto com pacientes em situação de terminalidade ou morte. Por mais que procurem agir dentro de parâmetros profissionais, não há como negar que, primeiramente, são seres humanos com sensibilidade e que são impactados, em maior ou menor grau, pelos acontecimentos diários de hospitais e casas de saúde. A pandemia deve servir de mote para que levemos para dentro dos cursos de formação dos profissionais médicos a discussão sobre a finitude humana e possamos abordar as questões atreladas à educação para a morte.

EDUCATION FOR DEATH IN MEDICAL TRAINING: EMERGING DEMAND WITH THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract

The article "Education for death in medical training: emerging demand with the Covid-19 pandemic" results from theoretical-bibliographic research, of a qualitative nature, which was developed to reflect and problematize how the topic is treated in the courses of undergraduate medicine to think about education for death in the academic training of the student and the practice of medical professors. Scholars such as Silva (2010), Mello e Silva (2012), Macedo (2019), Lima and Buys (2008), Küble-Ross (2000), Blasco (2009), among others, demonstrate that the theme constitutes a fragility of the medical training, either because training doctors do not feel safe to approach the subject or because they believe that students will acquire the necessary skills naturally, without a directed or intentionally structured for this. The Covid-19 Pandemic raised an alert and reinforced the need to address this issue in the training of health professionals, especially doctors, who are the focus of this investigation. The environment of instability, insecurity, and uncertainty in which doctors were forced to act generated anxiety, anguish, and psychological suffering, in addition to physical and emotional exhaustion. The repeated encounter with death led to the trivialization of life and also think about how it becomes necessary to have adequate preparation on this topic. The lived situation makes the arguments in favor of the need for an “education for death” in medical courses gain greater strength so that one can think about the relevance of this debate in the training of students in

order to induce concrete initiatives that raise the awareness of students teacher trainers to address this issue throughout the course and help future doctors to obtain the necessary security to support patients and humanely treat them. Dealing with human finitude is a great challenge, as many people do not want to touch on this subject or do not feel prepared for it. Even if doctors have close experiences with terminally ill patients or follow many cases of death, this does not mean that they are prepared or want to enter this field, which often makes it difficult to involve students in these discussions.

Keywords: Death. Medical training. Covid-19 Pandemic.

Referências

ARANTES, A. C. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

ARIÈS, P. **O homem diante da morte**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981, v. I.

ARIÈS, P. **O homem diante da morte**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, v. II.

AZEREDO, Nára Selaimen G. Azeredo; ROCHA, Cristianne Famer Rocha; CARVALHO, Paulo Roberto Antonacci. O Enfrentamento da Morte e do Morrer na Formação de Acadêmicos de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 35 (1), p. 37-43, 2011.

BATISTA, George Felipe de Moura; FREIRE, Gustavo da Cunha Lima. Análise do ensino da morte e do morrer na graduação médica brasileira. **Rev Bras Bioética**, v. 15(e3), p. 1-13, 2019.

BLASCO, Pablo González. O médico perante a morte. **Revista Brasileira de Cuidados** P**aliativos**, v. 2 (4), 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: outubro de 2019.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**: seguido de “envelhecer” e morrer. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

KÜBLE-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA, Vanessa Rodrigues Lima; BUYS, Rogério. Educação para a morte na formação de profissionais de Saúde. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 3, p. 52.63, 2008.

MACEDO, Juliana Lopes de. A morte e a medicina: sentimentos envolvidos diante da morte entre médicos. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 18, n. 53, p. 119-130, agosto de 2019.

MELLO, Andressa M.; SILVA, Lucia Cecilia da. A Estranheza do Médico Frente à Morte: Lidando com a Angústia da Condição Humana. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XVIII (1), p. 52-60, jan-jun, 2012.

MORIN, Edgar. **O homem diante da morte**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

SCHOPENHAUER. A. **Sobre a morte**: pensamentos e conclusões sobre as últimas coisas. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

SILVA, Geórgia Sibele Nogueira da; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres. O Encontro com a Morte: à Procura do Mestre Quíron na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34 (4), p. 487-496, 2010.

ZIEGLER, Ernst. Introdução. *In:* SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a morte**: pensamentos e conclusões sobre as últimas coisas. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

ACERCA DE UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL DO ENSINO DE HISTÓRIA COM A (DES)MOTIVAÇÃO DISCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA

Fernando Rangel Pinto Barros[1]

Resumo
Este artigo tem por finalidade refletir sobre a discussão no que leva o discente da educação básica nos anos finais do ensino fundamental a ter o desinteresse e desmotivação no estudo da disciplina em História, bem como, entender as interações estabelecidas entre aluno e o conhecimento na área de História, possibilitando este ter uma maior aproximação e interesse em seu comportamento com a disciplina. Busco desenvolver por meio de uma revisão de literatura , na qual destaco os autores clássicos: Paulo Freire, Barroso e José Carlos Libâneo entre outros, assim como os trabalhos acadêmicos em mestrado em educação que fazem parte do meu estado de conhecimento e sustentam a minha base de pesquisa. Essas referências sublinham que através da motivação que o aluno encontre razões para aprender, melhorar e se interessar nas aulas de História para descobrir e rentabilizar suas competências no ambiente escolar.

Palavras-chave: ensino, História, educação básica, (des)motivação e discente.

Introdução

Se há uma questão unânime no Brasil onde se precisa investir, e muito, é na educação. Vivemos uma época de avanço acelerado e os desafios que ela coloca para as sociedades. Mudam os paradigmas, as metodologias, nas áreas educação e da pesquisa, professores precisam se motivar e se reinventar constantemente porém, ainda há diversos desafios a serem enfrentados. Precisamos resgatar a escola como espaço de aprendizagem, pertencimento e acolhimento para que os jovens encontrem nela esperança e sonhos a um futuro promissor.

A minha produção sobre a (des)motivação de alunos pelo ensino de História nos anos finais do ensino fundamental, foi suscitada por minhas inquietações em experiências na rede pública do Estado de Mato Grosso no município de Nova Mutum, pelo qual busco tecer uma teia de entendimentos dos motivos que levam os alunos a se desinteressarem nas aulas de História.

Com o passar dos tempos e com os avanços na área educacional, o ensino de História começou a ser questionado fazendo assim, com que houvesse um rompimento com os

[1] Graduado em licenciatura plena em História pela UVA (Universidade Estadual do Vale do Acaraú). Pós-graduado em Antropologia social pela UNIBF(lato sensu). Mestrando em ciêncoa da educação pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen.

métodos tradicionais onde o ensino era baseado apenas na leitura de livros didáticos e na cópia de exercícios extraídos dos mesmos.

A partir desse rompimento, surgiram várias mudanças na forma de ministrar aulas, porém, percebe-se que nas séries iniciais este ensino ainda permanece distante dos interesses dos alunos. Portanto, faz-se necessário refletir e discutir que novas metodologias e o que os teóricos e especialistas na área orientam, que sejam adotadas no ensino de história com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e significativas diante do contexto atual em que os alunos estão inseridos.

Segundo os especialistas, aproximar a escola do universo dos alunos seria o maior desafio. O jovem estudante deve ser ao mesmo tempo sujeito e objeto da ação de seu desenvolvimento.

Alguns críticos ressaltam que o ambiente escolar precisa ser reinventado, reiterando que a escola perdeu o papel de referência na vida dos jovens e é preciso recuperá-lo. A escola deve ser um espaço para aprofundar os conhecimentos e também para debater e discutir ideias e lançar novos desafios para o futuro.

Perspectivas teóricas e motivacional para o envolvimento discente no ensino de história

A Motivação é o que nos move para realizar toda e qualquer atividade na vida humana. Dessa forma Bzuneck (2013) afirma que motivar-se, é como algo pessoal que possui diferentes fatores, em cada sujeito, integrando-se por metas e motivos pessoais de cada pessoa. Dessa forma, configura um desafio para o professor desenvolver esse estado no aluno, ou ainda em mantê-lo motivado no processo de ensino aprendizagem.

Bianchi (2008, p. 21), endossa que:

> Entende-se então que a motivação na aprendizagem é extremamente necessária e deve ser trabalhada no contexto em que os alunos estão. Assim, o professor que está disposto a assumir de fato as responsabilidades da sala de aula, conseguirá mudar essa realidade encontrada nos dias de hoje que é a desmotivação.

De acordo com Lourenço e Paiva (2014), é de grande importância que o aluno esteja motivado para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma natural, isso fará com que o aluno busque mais conhecimentos, oportunidade, tornando- se mais participativo nas atividades desenvolvidas no meio escolar. Ressalta que o rendimento escolar não depende só do contexto familiar, inteligência ou financeiro, mas também da motivação, ao ponto do

estado do engajamento do discente ser essencial para o processo ensino aprendizagem.

Ainda segundo Libâneo (1994) “A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Podemos deduzir que ensinar é mais além, onde o professor compartilha conhecimentos com os alunos de forma recíproca. Todavia, notamos que a arte de ensinar anseia impulsionar, estimular, dirigir e acrescentar conhecimento aos alunos no ensino aprendizagem. Nesse sentido:

> Considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 21).

Sabe-se que aprender é o processo de assimilação de conhecimento, desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta e etc, até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras. Dessa forma o ser humano está sempre aprendendo.

Quando falamos do Ensino de História nos anos finais do Ensino fundamental, nos referimos a algo que deveria ser prazeroso, mas que muitas vezes se torna entediante por conta das metodologias utilizadas pelos professores, pois na maioria das vezes teimam em reproduzir os conteúdos como se fossem prontos e acabados, esquecendo-se que a História é algo que é construído ao longo do tempo e que para a compreensão da mesma é necessário a contextualização dos fatos históricos pelo professor, possibilitando assim a discussão e a análise desses fatos pelos alunos.

Na visão de Libâneo (1994). Sabe- se que, aprender é o processo de assimilação de conhecimento, desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta e etc, até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras. Dessa forma o ser humano está sempre aprendendo

Segundo Freire (1996), para que haja aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa e efetivo, de modo que aconteça atividades práticas em várias modalidades e exercícios, nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades.

Para Freire (1996) no processo ensino e aprendizagem existe uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos possam aprender, ensinar, inquietar – nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

A busca das estratégias de ensino de história em sala de aula

O ensino de História concretiza-se de várias maneiras no ambiente de sala de aula diversas estratégias de ensino podem ser aplicadas pelo professor com o objetivo de trabalhar os conteúdos históricos, tornando-os mais significativos para a aprendizagem dos alunos. Com isso, me debrucei em compreender em pesquisas acadêmicas, sobre as formas de como os trabalhos de especialistas mostram professores inseridos em realidades históricas específicas onde colocaram em prática suas capacidades na articulação do saber histórico escolar.

Ressalto que neste momento este trabalho não tem como foco resolver o problema da desmotivação, a falta de interesse do aluno nas aulas e muito menos emergir uma nova estratégia de ensino de História que venha solucionar a problemática em sala de aula.

Mas de grosso modo, compreender os caminhos utilizados e trilhados com foco nos trabalhos acadêmicos para um direcionamento no ensino de História da forma como ele é ministrado pelo professor em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, enfatizo nos trabalhos acadêmicos que na atuação dos primeiros professores brasileiros o método denominado de "tradicional" se sobressai, perdurando, inclusive, em algumas realidades atuais. Neste método a atuação do professor ganha destaque, sendo ele o centro do processo de ensino-aprendizagem e os alunos simples receptores do conhecimento transmitido.

Foi contra este método que, a partir da década de 80, historiadores e professores brasileiros lutaram, acompanhando as mudanças operadas na produção do conhecimento histórico. Assim sendo, novas propostas de trabalho com os conteúdos históricos em sala de aula começaram a ser veiculadas, com o propósito de superar os entraves no processo de aprendizagem, chegando às atuais propostas que visam superar as contradições anteriores.

Contudo, não podemos culpar o método tradicional por todas as mazelas do ensino da nossa disciplina, ao contrário, devemos entender que:

> muito do "tradicional" deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que

> muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do "novo". Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudanças no processo de renovação escolar. (BITTENCOURT, 2008, p.229).

Entender que, não se deve descartar os métodos tradicionais, pois reflito que após alguns entendimentos iniciais que mantive com os trabalhos pesquisados, cheguei à conclusão de que, em vez de tratar de algumas das muitíssimas questões teóricas e práticas que hoje nos afligem (no que concerne ao ensino fundamental), seria mais interessante discorrer sobre questões de fundo e, ao mesmo tempo, mais amplas e inespecíficas.

Assim fazendo, eu não apenas coloco o foco sobre questões metodológicas, como também levo adiante algumas das discussões teóricas com as quais venho me envolvendo. É claro que me vali das sugestões recebidas com diálogos com outros professores sobre seus métodos de ensino em sala de aula, todas elas estão em íntima ressonância com o que desenvolverei no meu trabalho.

Não tenho dúvidas de que uma constante ida aos porões sobre a metáfora de Gaston Bachelard que comentarei mais adiante e que emerge como fio condutor deste texto, se faz necessária como o caminho mais seguro para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais para o ensino de História em sala de aula.

Além do mais, as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem.

Entendo que as intervenções pedagógicas requerem balizamento em diagnóstico e planejamento. Os historiadores para elaborarem seus trabalhos se utilizam de fontes que podem ser de vários formatos, sejam elas escritas, visuais e sonoras.

Diante da leitura de Oliveira (2017), o trabalho parte de uma perspectiva discente, cujo entendimento é de que maneira o ensino de História contribui para uma formação da consciência histórica para a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos, professor e aluno, no processo de ensino e aprendizagem histórica.

Entendo que este trabalho possui sua importância em mostrar aos discentes o grande teor da disciplina História, contribuindo para o desenvolvimento de novas pesquisas futuras.

A importância desse trabalho reforça uma das linhas de meu raciocínio com base em minha pesquisa, pois acredito que muitos alunos se afastam ou desmotivam em estudar a disciplina História, devido à ausência de uma formação da consciência histórica no discente.

Dentre os desafios e responsabilidades e necessidades de atualização pedagógica e tecnológica o problema dessa investigação se torna mais tenaz com o advento da Covid. Surge a necessidade de levantamento de alternativas pedagógicas para intervenção nesse cenário avassalador promovendo a construção e expansão do conhecimento dos alunos no estudo de História e disciplinas gerais.

É crescente a percepção difundida entre os professores de que os alunos estão cada vez menos interessados pelos estudos e reconhecendo menos a sua autoridade e, desta forma, a mera transmissão de informação sem a adequada recepção não caracterizaria um eficiente e eficaz processo de ensino-aprendizado.

Os especialistas no campo acadêmico educacional que utilizo na revisão da literatura, comentam que na prática docente variadas metodologias e estratégias podem ser utilizadas para trabalhar com os conteúdos históricos.

Há alguns anos o ensino denominado "tradicional" vem sendo superado pelo uso de métodos diferenciados, principalmente vinculados à Nova História Cultural, que introduziu novas perspectivas em termos de métodos e de recursos possíveis de serem utilizados no ensino de História.

Entendo que as possíveis estratégicas surgem da combinação de tecnologia, conhecimento pedagógico, métodos ativos educacionais, e formação permanente dos profissionais, contribui para criação de saberes metodológicos para o ensino de História.

Dentre os ingredientes para elaboração deste trabalho analisei que essas estratégias foram consideradas e foram imprescindíveis para a busca do resultado dos objetivos de pesquisa.

Considerações Finais

No ensino de História podem ser utilizadas variadas metodologias que visam à concretização do processo de ensino-aprendizagem. Durante muito tempo, o método denominado de tradicional foi predominante, sendo caracterizado pela valorização de elementos como nomes, fatos e datas, que deveriam ser memorizados mecanicamente pelos alunos.

Na busca pela melhoria do ensino da nossa disciplina, outros métodos surgiram, a exemplo do dialético e do dialógico, chegando até as atuais propostas baseadas na Nova História Cultural. Nesse sentido, as estratégias utilizadas pelos professores também

acompanharam essas mudanças. Através de reflexões e comparações com as observações e a teoria, discutiu-se os conceitos de motivação desmotivação escolar e pode-se constatar uma preocupante desmotivação nos alunos, pois os mesmos quando estão em sala de aula fazem-se ausentes no processo de interação.

Muitas são as causas desse desinteresse que se faz tanto pessoal como institucional: desorganização familiar, o meio social e as baixas condições financeiras, a forma como a instituição escolar trata seus alunos, os profissionais e suas metodologias, como também a falta de interesse pessoal.

Muito se fala na falta de investimentos do governo em educação, mas o problema maior pode estar nas gestões escolares, secretarias e órgãos de distribuição e organização da coisa pública, pois são claros e diversos os programas de investimento e auxílio na educação que em tese contribuem para o seu desenvolvimento.

No processo ensino aprendizagem acredita-se que a motivação deve estar presente em todos os momentos. Cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. Os docentes precisam motivar seus alunos para o ensino, e para isso necessitam estar motivados; realizar atividades criativas e envolventes.

Sabe-se que a preocupação com o desinteresse escolar dos alunos é uma questão pensada pela educação brasileira. Nas últimas décadas educadores em todo território brasileiro se mostraram preocupados com a questão da desmotivação escolar. Esse elemento silencioso e aparentemente despercebido, quando comparado a problemas mais evidentes como a indisciplina em sala, a violência na escola ou os baixos índices em avaliações externas regionais e nacionais, apresentou-se como um fator crucial para impedir o avanço dos alunos em seus estudos, trazendo consequências prejudiciais ao rendimento e sucesso dos discentes

Entretanto, é evidentemente perceptível a atribuição da motivação em sala de aula, um aluno motivado mostra- se ativo, interessado, envolve-se em atividades desafiadoras, procura desenvolver novas capacidades, ampliar potencialidades e manifesta capacidades, antes não descobertas.

Em vista disso não há aprendizagem sem motivação, a motivação é um eixo entre aluno-professor-conhecimento, a sala de aula se torna um elo produtivo, no qual o aluno desfruta ao máximo de suas habilidades em todos os âmbitos e que os professores possam contribuir nessas tarefas.

ABOUT A CONCEPTUAL PERSPECTIVE OF TEACHING HISTORY WITH STUDENT (DIS)MOTIVATION IN THE YEARS END OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE PUBLIC NETWORK

Abstract
This article aims to reflect on the discussion on what leads the students of basic education in the final years of elementary school to have a lack of interest and their lack of motivation in the study of the discipline in History, as well as to understand the interactions established between student and knowledge in the area of History, allowing them to have a greater approximation and interest in their behavior with the discipline. I seek to develop through a literature review, in which I highlight the classic authors: Paulo Freire, Barroso and José Carlos Libâneo among others, as well as the academic works in master's degree in education that are part of my state of knowledge and support my base of research. These references underline that through motivation the student finds reasons to learn, improve and be interested in History classes to discover and capitalize on their skills in the school environment.

Keywords: Teaching. Histor. Basic education. (de)motivation and student.

Referências

AFONSO. A; PAIVA. M, O.A. A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. **Revista Ciência e Cognição**. V. 15, 2010.

AVELAR. A, C. **A Motivação do Aluno no Contexto Escolar.** Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – SIPE v.3 · 2015. p. 71-90.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIANCHI, S. R. **A importância da motivação na aprendizagem no Ensino Fundamental**, São Carlos, SP, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros e Materiais de História. In:_____ **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (p. 293-307).

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDÉZ. F, A. Didática Y Optimización Del Processo de Ensenânza Aprendizaje. IN: **Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribenõ**. La Havana. Cuba, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Ed: 25ª. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 21 - Coleção Leitura.

FREITAS, S. R. P.C. **O Processo de Ensino e Aprendizagem**: A Importância da Didática. VIII Fórum Internacional de Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão, 2016.

LOURENÇO, A. A; PAIVA, M, O. A; "A Motivação Escolar e o Processo de

Aprendizagem”. **Revista ciência e cognição**, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de. **Consciência histórica**: a história estudada na perspectiva do discente, trabalho de mestrado em educação, 2017.

AS EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER E DA IDENTIDADE DO ESTUDANTE

Henrique Mello Fantin[1]

Resumo
A Educação física escolar, tem como referencial, o desenvolvimento afetivo-social de seus educandos, e é assim que adentramos nos estados emocionais. Estes, normalmente, são pouco considerados nas aulas e nas próprias escolas. Entende-se que a educação física se insere como parte importante em qualquer meio, alterando as mudanças físicas, motoras, sociais, psicológicas e afetivas dos indivíduos. Desta maneira neste artigo, de natureza teórico-bibliográfica, com enfoque qualitativo, pretende-se verificar a importância da educação física e sua relação com os componentes emocionais humanos. Objetiva-se conhecer as emoções básicas como: medo, alegria, tristeza, raiva e nojo, sobre as quais se sustentam ou irradiam outras. O interesse de abordar esta questão vem alimentado por questionamentos como: as habilidades socioemocionais também precisam fazer parte do ambiente das aulas de Educação Física? Como se manifestam? Há algum tipo de trabalho desta natureza que é feito com os alunos? No planejamento das aulas, avalia-se a possibilidade de contemplar os elementos de natureza socioemocionais? Tendo como referência pensadores como Wallon e Mauco, pretende-se trazer ideias que possam auxiliar os docentes para propiciar maior interação, diálogo e trocas de experiências dos alunos com seus colegas de escola.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar. Emoções. Desenvolvimento humano.

Introdução

Quando se consegue oferecer um ambiente de ensino agradável aos educandos, consegue-se, como resultado, maior envolvimento, motivação e têm-se as condições para melhorar a atenção, o que resulta em maior aprendizagem. Ao apresentarmos um conteúdo revestido de teor emocional, as probabilidades de ser compreendido e assimilado são maiores. Desta maneira os professores podem utilizar desta estratégia para incentivar os mesmos nas suas aprendizagens.

Como podemos fazer isso na escola? Há diferentes maneiras de lidar com a educação emocional. Por exemplo, desenvolver momentos de identificação de suas emoções com a mediação de um professor. Com esta abordagem os alunos começam a entender como as emoções reagem em seus corpos e em quais momentos elas aparecem.

É de suma importância lembrar que trabalhar a educação física na escola pode orientar os alunos a melhorar tanto o seu desenvolvimento pessoal, quanto o social na comunidade em

[1] Licenciado em Educação Física, Pós-Graduado em Atividade Física e Saúde. Mestrando em Educação – URIFW – Rondonópolis/MT.

que vive. Pois jogar em times ou equipes, oportuniza maneiras de exercitar regras de justiça, fomenta maior responsabilidade pessoal e social.

A Educação Física oferece espaços para melhorar as habilidades críticas, respeitando as diferenças de cada ser, necessitando que se exerça a cooperação e a gentilidade. Otimiza a promoção, prevenção e aprimora o condicionamento físico e mental. Ela promove os meios para compreender o ser humano com individuo único e importante no meio em que vive. Torna-se também um mecanismo para desenvolver a empatia. Pode-se realizar simulações para que haja interação e se crie uma teoria da mente, fazendo com que o estudante se imagine no lugar de seu colega para que entenda e consiga assimilar e compreender o sentimento dos seus pares, trabalhando as expressões faciais, solicitando para que consigam identificar os sentimentos na atividade com a demonstração da emoção transmitida.

Contribuindo com o planejamento

Uma vez que os estudantes consigam entender as suas próprias emoções e as emoções das pessoas, espera-se que consigam entender o significado real, o porquê do sentimento, resultando em um ambiente mais positivo, possibilitando uma melhor interação e socialização entre si, resultando em melhor qualidade de vida e tornando mais simples para todos conviver em harmonia.

Do ponto de vista prática, uma estratégia que pode ser utilizada é formar duplas de alunos e estimular para que dialoguem sobre as suas emoções básicas, identifiquem quando surgem e o que podem fazer para lidar com elas, assim farão com que todos se reconheçam no outro e se fortaleçam, o que poderá causar alterações positivas na turma.

Outra opção bastante positiva é a utilização do recurso “emocionômetro” que serve para cada aluno identificar a emoção que está sentindo no momento e o que lhe fez se sentir assim. Até mesmo para os professores essa visão diagnóstica das emoções dos alunos, pode ajudá-los a entender algumas situações da aula.

Então, sugerimos para que sejam pensados e realizados ajustes nos planejamentos das aulas de educação física tendo como alternativas vivências como as pontadas para que possam ocorrer maior impacto nas aulas, provocando uma melhor intervenção dos professores na dimensão emocional dos alunos. A pretensão é que os elementos socioemocionais se tornem parte do currículo na disciplina de educação física na educação básica e na formação dos professores sejam incorporados na disciplina de Psicologia do esporte. Desta maneira já

poderíamos pensar em mecanismos que possam fortalecer os *modos operandi* de como o professor consegue notar as emoções e a partir daí trabalhar em suas aulas.

Emoções: caracterização e divisão.

A etimologia da palavra emoção vem do latim e*x movere,* cujo significado é "mover para fora" ou "afastar-se". Este significado demonstra a reação natural de cada emoção de se mover de dentro para fora do corpo humano, dessa maneira o entendimento é mais concreto quando percebemos que é um suporte básico, afetivo, fundamental e extremamente necessário para nossas funções cognitivas e importantes para a aprendizagem do corpo humano.

Vamos trazer algumas definições sobre o que temos de concreto o que é emoção hoje em dia segundo alguns especialistas na área:

Uma das teses mais conhecidas é do psicólogo Robert Plutchik, que diz que o ser humano tem oito emoções: confiança, alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, aversão e antecipação.

Outra teoria muito conhecida, do psicólogo Paul Eckman, diz que são seis as emoções básicas: alegria, tristeza, medo, surpresa, desgosto e ira.

Segundo Vigotski (1997, [2004]), pensamento e emoção representam partes do todo indivisível que é a consciência humana; configura-se, assim, um padrão dinâmico e constante de relações entre os aspectos cognitivos e afetivos, que conduzem ao desenvolvimento.

Chegou a hora de conhecer as emoções! São classificadas em três tipos: as primárias, as secundárias e as de fundo.

Primárias: são aquelas facilmente perceptíveis pelas pessoas, como o medo e a alegria.
Secundárias: não são tão fáceis de notar, como por exemplo, o nervosismo, a culpa ou a vergonha.
Estado de ânimo ou de fundo: são as não perceptíveis, como a calma ou fadiga. Elas são difíceis de serem percebidas porque estão mais relacionadas ao mundo interno do indivíduo do que ao externo.

Iremos dar ênfase nas primárias, que hoje são divididas em 5, consideradas universais. São elas: o medo, a tristeza, a alegria, a raiva e o nojo. Didaticamente pode-se utilizar alguns

recursos para trabalhar as emoções. Um exemplo são os filmes. Cito um: o filme chamado "Divertida Mente" que trabalha com elas, mostrando como estão inseridas em nossas vidas, como podem ser percebidas, sua real importância para os seres humanos. O filme infantil de animação apresenta as nossas emoções de uma maneira muito leve e didática.

Outro recurso bastante importante que pode ser utilizado é o **Atlas das Emoções.** Foi criado pelo líder espiritual Dalai Lama, referência no mundo inteiro em se tratando de paz. É um endereço eletrônico onde há interação do usuário e o site; este tem como objetivo ajudar as pessoas a **entenderem melhor as 5 emoções universais.** Vamos conhecer e entender melhor elas.!

Medo

O medo é um sistema de segurança do corpo humano que é responsável por nos manter vivos. Sem essa emoção, provavelmente iríamos nos envolver em várias situações e momentos perigosos sem pensar no problema e na dor que poderia nos causar. O medo entra neste momento para refletirmos sobre isso e evitar que isso aconteça, pois é uma reação involuntária e natural sem esforços aparentes. Sempre que sentimos diante de um acontecimento que gera medo, ele nos fará reagir de alguma forma para nos proteger.

"Trata-se de um mecanismo de sobrevivência universal", define a professora de psicologia Elizabeth Phelps, da Universidade de Nova York. Segundo a especialista, passamos boa parte da vida aprendendo a...

Leia mais em: https://veja.abril.com.br/ideias/o-papel-do-medo-a-mais-antiga-das-emocoes-na-evolucao-das-especies/

Raiva

A raiva também funciona como um mecanismo de proteção. A injustiça nos gera raiva e com isso protegemos as pessoas ou ideias que queremos. Desta forma, a raiva moderada e controlada pode ser útil para ajudar a entendermos o que está errado no nosso dia a dia, o que podemos fazer para mudar. Além disso, controlar essa raiva interna ajuda a ficarmos mais calmos e avaliarmos melhor nossas escolhas.

No entanto, devemos ficar muito atentos com a raiva descontrolada; é fácil de colocarmos internamente esta raiva do nosso cotidiano e descarregar em pessoas que estão próximas a nós e que queremos bem. É óbvio que há momentos estressantes no nosso dia a dia que fará com que esta emoção apareça. O mais importante é saber administrá-la da melhor forma possível, possibilitando que não afete nossas vidas e relações saudáveis com as pessoas do nosso cotidiano.

Alguns autores (Carvalho e Carvalho, 2010) apontam que a manifestação da raiva pode ser a inibição (sentimento reprimido) ou a fúria (raiva incontida).

Alegria

Esta emoção é a mais esperada, pois é uma forma positiva, está associada ao prazer e a felicidade. Cenas do cotidiano, como quando ganhamos alguma promoção no emprego, uma vitória no esporte ou do time preferido, ela é aquilo que toma conta de nossos corpos. É uma forma de incentivar de presentear-se, uma recompensa de alguma coisa que buscamos conquistar.

Essa forma é o que motiva os seres humanos a conquistar alguma coisa. Provavelmente, caso não consiga, a tristeza será a emoção que tomará conta, algo que não buscamos sentir. Toda vez que atingimos um objetivo isso nos dá uma sensação de prazer, nos deixa motivados para outros objetivos a ser conquistados novamente e novamente...

É de fundamental importância lembrarmos que é impossível sermos felizes o tempo todo e por isso devemos saber lidar com as frustrações e dificuldades do dia a dia. A tristeza também é importante para o fortalecimento do eu e amadurecimento para nos tornar quem somos. Para a psicologia, a alegria é um estado fundamental para os seres, sendo algo que traz força nos momentos em que é necessário adotar mudanças na vida.

Nojo

O nojo gera uma sensação para retirar-se, rejeitar, não querer algo, uma sensação de desagrado nítida. Um exemplo, são as crianças quando se imaginam ou quando não querem comer verduras ou legumes, é uma resposta do corpo não aceitando algo, por isso as “caretas” feitas diante disso. Um efeito fisiológico do nosso corpo também é o vômito ou o mal-estar gástrico. Essa é uma forma de evitarmos qualquer intoxicação em nosso organismo por algo que foi comido ou que deve ser evitado. O nojo pode traduzir-se em uma forma de gerar

estímulos nas pessoas diante de algumas situações ou para evitarmos pessoas que não nos agradam.

Segundo pesquisadores da Escola de Higiene e Medicina Tropical de Londres, essa reação pode ser comum a toda a espécie humana e ter um papel fundamental na sua evolução**.** O nojo seria um mecanismo de proteção à ameaça de doenças infecciosas. A idéia foi apresentada em artigo publicado em 6 de janeiro na revista britânica *Proceedings B*, editada pela Royal Society.

Tristeza

A tristeza é uma forma de desânimo, cansaço e solidão, estas são maneiras de a definirmos. Por mais que queiramos fugir, é uma emoção totalmente natural e normal em nossas vidas, por mais saudáveis que sejamos. Para nosso crescimento pessoal e aceitação da vida, em vários momentos necessitamos passar por ela. Devemos ficar muito atentos, pois se esta emoção se prolongar por um grande período, o quadro pode estar se agravando para uma depressão. A tristeza comum saudável é passageira.

Segundo a escritora Bruna Cosenza, de certa forma, essa emoção possui vários níveis de intensidade**,** que vão desde uma forma de desapontamento até a angústia, que é mais intensa, pode ser desencadeada por diversos acontecimentos, como uma desilusão amorosa, problemas financeiros, traumas, descontentamento profissional/pessoal ou algum outro tipo de conflito interior

Emoção e afetividade

Alegria, tristeza, medo, raiva e nojo são emoções comuns que o desenvolvimento e a educação da **inteligência emocional na escola** ajudam o aluno a identificar, entender e lidar. **Inteligência emocional** refere-se a um conjunto de habilidades que permite a uma pessoa identificar e compreender suas emoções, bem como lidar com elas de forma racional.

Os seres humanos permanecem muitas horas dependendo de outros que estão ao seu redor. Desde o nascimento estabelecemos um elo muito forte com a mãe, ou alguém próximo, desenvolvendo uma relação inconsciente do emocional, até então primária e muito primitiva, expressa na convivência e estímulos que recebemos. Ela permite a construção de nossa consciência e cognição. Com o passar do tempo essa aproximação e afetividade vai dando

mais independência para a criança em várias questões, em que vai começando a transmitir através de palavras, além dos processos já adquiridos.

Os seres humanos começam a ter mais e mais mudanças emocionais, por isso é de fundamental importância, e quanto antes melhor, que aprendam a lidar com elas, desenvolvendo a partir daí um melhor entendimento e, consequentemente, uma melhor escolha de suas decisões. Wallon, 1968, cita cinco processos no desenvolvimento da personalidade. É pelo desenvolvimento que o ser vivo se molda, inicialmente junto com a mãe, para ir gradativamente tornando-se um ser mais completo numa conduta de objetivação, acontecendo a partir daí oposição em relação ao ser, pensar ou às ideias do outro. Segundo Wallon (WALLON, 1968, p. 151) há sempre "[...] uma alternância entre os estados subjetivos, de construção de si e os estados objetivos, de busca do mundo, do aprender."

No começo, o ser vivo está unicamente ligado às impressões orgânicas e assim dispõe destas. Com o passar do tempo, estes processos de união da vida afetiva se vinculam à vida de relação, tornando-se o bebê e a mãe um ser fundido, pois "[...] a sensibilidade da criança se estende ao ambiente; ela reproduz os seus traços e não se sabe distinguir deles" (WALLON, 1968, p. 151). É um período predominantemente emocional, pois a criança não sabe falar e se expressa prioritariamente através do choro.

No próximo período de desenvolvimento, que acontece o avanço do andar e da aquisição da linguagem por completo, oralidade, gestos, expressões faciais e corporais, o ser vivo, se torna mais livre e o ato de pensar e raciocinar começa a ganhar formas, porém o ver de si é o mesmo ver do outro. É por isso que os jogos alternantes em que a criança "[...] reciprocamente é o autor e o objeto de um gesto" (WALLON, 1975, p. 208), como o jogo de esconde-esconde, por exemplo, é de suma importância no seu desenvolvimento. Ali há um trabalho onde o domínio do cognitivo pela curiosidade, em descobrir o mundo e buscar a encontrar os demais participantes, causa uma sensação de livre e espontânea vontade de criar e participar da melhor maneira possível.

O fundamental processo do professor na construção do sujeito

É de fundamental importância entendermos que a função do professor neste quadro teórico, não pode ser unicamente, exclusivamente um mero transmissor de conhecimento, muito menos um facilitador da aprendizagem o que se ouve comumente. Ele tem que ter protagonismo de constituição, pois seu principal objetivo é envolver-se com um ser humano

que vai ler, escrever, inserir-se na cultura. Ao mesmo tempo que seu aluno vai exercendo este processo, o professor vai tecendo seu autoconhecimento e aprendendo por ele a respeito da constituição de um novo ser.

Nas relações interpessoais de sala de aula, muitas coisas estão gerando mudanças nos alunos. No diálogo entre professor e aluno, subjazem todos estes elementos do contexto desde a primeira fase de sua vida até aquela em que se encontram no momento de sala de aula, consciente e inconscientemente.

Segundo Mauco (1968), as ações da criança, no início de sua escolaridade, serão orientadas pelo inconsciente, transferindo para os professores os sentimentos que têm em relação ao pai e para os colegas, os sentimentos que têm em relação aos irmãos. Como há diferença entre os laços escolares e os laços familiares, fica mais fácil para a criança se distanciar e dominar seus impulsos emocionais dentro da escola. No entanto, vai depender muito da forma como o professor for capaz de lidar com essas tensões, porque ele próprio teve uma história que o marcou como sujeito e será desse patamar que ele estabelecerá o diálogo com seu aluno.

É possível identificar características comportamentais relacionadas aos aspectos emocionais nos alunos, tais como:

- O jovem vem com uma bagagem de sua história de casa, muitas marcas e cicatrizes, umas mais fortalecidas outras nem tanto. Esta bagagem, com seus pré-conceitos e achismos, impede, às vezes, de identificar diferenças. Diante disso, o professor necessita tentar verbalizar esse conhecimento das emoções através de: diálogo, desenho, escrita, jogos dramáticos e jogos livres, leitura de histórias, etc.

- Algumas negações, dificuldades intelectuais e ações opositivas, às vezes, começam como uma forma de resistência ao papel de autoridade simbolizado pelo professor.

Consequentemente, o professor também traz uma bagagem similar e que, poucas vezes, tem consciência e sabe diferenciar e nomear a desorganização de sua vida pessoal ou profissional, suas conexões ou relações. Na obra de Mauco (1968), encontramos algumas indicações que ajudaram nesta reflexão. É relativamente importante que reforcemos que o professor não é um terapeuta, mas tem um papel pedagógico, porém nada impede que possa possuir conhecimentos básicos estes irão facilitar seu trabalho e quem sabe intervir, para auxiliar os estudantes. Com isso é relevante que ele procure se aproximar o máximo da criança para conhecê-la, para entender e identificar os estados emocionais que ela demonstra.

Segundo Mauco, (1968), é importante ao professor saber ter discernimento suficiente do que ocorre na sua vida pessoal para resolver suas próprias dificuldades, sem que estas reações afetivas possam ser transferidas para os alunos. Esta diferenciação permite separar o que é do aluno e o que é do professor, impedindo a mistura de suas ações. É algo que, às vezes, pode ocorrer principalmente em surtos emotivos;

A autoridade do professor em sala de aula é um fator diferenciados na condução do trabalho com o estudante para que ele se sinta amparado e seguro emocionalmente, porém não confundir com autoritarismo ou uso excessivo de poder;

De todas as qualidades que o professor poderia exercer como (firmeza, amabilidade, calma, paciência, alegria, compreensão, humanidade entre outras) a mais importante é a empatia e o acolhimento pelos seus alunos, pois assim eles mostram mais disponibilidade afetiva para participação das aulas; compreensão de que no convívio humano há ocorrência de sentimentos extremos. Saber quais são os limites e o respeito a eles facilita a integração dos alunos com a disciplina onde eles estão. Como consequência ficam mais preparados pela segurança emocional do professor onde esta ordem afetiva ajuda a valorizá-los e à própria escola;

Além dos métodos pedagógicos, do valor intelectual do professor, a sua capacidade de envolver o aluno conta muito. Muitas dessas qualidades fazem parte do perfil do professor, muitos não sabem que possuem e, assim sendo, não possuem a real clareza do potencial de seu trabalho. É por isso que é importante que o professor tenha um melhor entendimento do trabalho coletivo dentro das escolas e assim consiga, de uma maneira mais objetiva e fundamentada, ter consciência do seu fazer. Possa se apropriar de “ferramentas” que possam ser implementadas pela criação de espaço de conversação nas escolas, a fim que o professor tenha interlocução com os seus pares oportunizando que ele resgate sua voz, sua prática e sua história. As instituições escolares, investirem em capacitações com profissionais que podem ampliar suas visões para essas necessidades, dentro destas podem ocorrer oficinas para que os próprios profissionais vivenciem momentos com simulações que podem ser transferidas para os alunos, é a chamada transposição didática ou reflexão sobre o cotidiano, também denominada práxis. Se estamos falando sobre emoções e estados emocionais relacionados uma faixa etária onde os hormônios e as mudanças corporais, mentais, emocionais, estão a pleno vapor, com toda certeza os profissionais precisam de capacitações e orientações mais específicas.

Considerações Finais

Cada vez mais estamos em um momento de muitas alterações bruscas pelo mundo todo. O nosso planeta muda como um “camaleão” a todo momento temos transformações da tecnologia e pela indústria de consumo. Podemos dar o nome de Pós-Modernismo, no qual há uma forte corrente em tornar tudo ideal, com forte homogeneização e massificação. Este cenário distancia as pessoas e não permite que elas interajam de uma maneira sadia. Estas alterações cada vez mais trazem novidades, porém estão camufladas, pouco diferenciando-se de outros momentos. Nunca tivemos tão próximos dos nossos afins, porém também nunca estivemos tão distantes.

O tema aqui pensado é atual e concreto em sua ocorrência na escola. Situações como a violência que tem cada vez mais entrado nas nossas escolas e o *bullying* trazem muitas vítimas. Crianças e adolescentes cada vez mais expressam-se por meio de seus gritos em silêncio evidenciados em suas frustrações que inviabilizam a aprendizagem e seu desenvolvimento humano.

Quando a sua história de vida precária, com baixa autoestima faz com que cada vez mais seja introduzido o sentimento de incapacidade consequentemente isso resultará na dificuldade de aprendizagem. Essa imagem negativa de si é o que gera ações de violência contra o outro e contra si mesmos.

Há inúmeras queixas entre professores, psicopedagogos, terapeutas, pediatras e outros profissionais que o bullying e a violência nas escolas está se agravando de uma forma como jamais vista. Os educadores, sozinhos, sentem-se incapazes de fazer com que o aluno aprenda e possa exercer a sua melhor performance de equilíbrio emocional, que repercute em não violência e possa transformá-lo em um adulto saudável. O convívio escolar nem sempre possibilita ao aluno aprender da melhor forma, pois o coletivo pode ocasionar adultos retraídos e problemáticos que cometem atrocidades, crimes brutais e sem sentido, aparentemente.

Por isso, é importante que a criança não seja vista em sua integralidade, onde passado e futuro se intercruzam. Como "Os fantasmas de Scrooge”. Cada fase tem um potencial diferente de correlação com o ser sempre em total contínua construção, por isso todas as partes precisam ser reveladas desvendando o que escondem realmente nelas, resgatando a fala e o senso crítico da criança e assim a autoria de seu discurso, com todos os textos e subtextos presentes na vida.

EMOTIONS IN THE CONSTITUTION OF THE BEING AND IDENTITY OF THE STUDENT

Abstract
School Physical Education has as its reference, the affective-social development of its students, and this is how we enter the emotional states. These are usually little considered in classes and in the schools themselves. It is understood that physical education is an important part in any medium altering the physical, motor, social, psychological and affective changes of individuals. Thus, this article, of a theoretical-bibliographic nature, with a qualitative focus, we intend to verify the importance of physical education and its relationship with human emotional components. The objective is to know the basic emotions such as: fear, joy, sadness, anger and disgust, on which others are sustained or radiated. The interest of addressing this question is fueled by questions such as: do socio-emotional skills also need to be part of the physical education class environment? How do they manifest themselves? Is there some kind of work of this nature that is done with the students? In the planning of the classes, is the possibility of contemplating the elements of a socio-emotional nature evaluated? Having as reference thinkers such as Wallon and Mauco, it is intended to bring ideas that can help teachers to provide greater interaction, dialogue and exchanges of students' experiences with their school colleagues.

Keywords: Physical Education School. Emotions. Human development.

Referências

ATLAS DAS EMOÇÕES: Disponível em: **http://atlasofemotions.org/#triggers/** Acesso em: 28/05/2022.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DANTAS, H. **A infância da razão:** uma introdução à psicologia de inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

Algumas contribuições da Psicogenética de H. Wallon para a prática educativa. **Revista da Educação** - AEC - Ano 23, 1994b.

GALVÃO, I. **Henri Wallon- uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1968.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas/SP: Papirus,1989.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

ZAZZO, R. Wallon, psicólogo da infância. *In*: WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE MEDICINA NA UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI)

Jeferson Polachini Skzypek[1]

Edite Maria Sudbrack[2]

Resumo

Introdução: As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) preveem a utilização de metodologias ativas no ensino médico. A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) faz uso de seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) como base para estruturar o Curso de Medicina em sua instituição. **Objetivos:** Discutir acerca das metodologias ativas, descrever as mais utilizadas na área médica e relacionar com o PPC da URI. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases de dados Pubmed e Scielo, usando os descritores: "medicina", "metodologia ativa", "instrução por pares", "aprendizagem baseada em problemas" e "sala de aula invertida" . Foram incluídos na pesquisa estudos publicados no período de 2011 a 2021, em português ou inglês. **Resultados:** Dentre as metodologias mais utilizadas, destacam-se: o método de instrução por pares, a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida. A URI apresenta, em seu PPC, uma matriz curricular semestral, com unidades curriculares integradas que objetivam a aprendizagem com autonomia, a educação continuada e a aprendizagem interprofissional. Para isso, o curso de Medicina da URI adota estratégias metodológicas ativas de ensino e aprendizagem, respeitando o proposto pelas DCN's. **Conclusões:** A URI segue os regulamentos propostos pelas DCN's, mediante o uso de metodologias ativas no ensino médico.

Palavras-chave: Educação médica. Currículo. Aprendizagem Baseada em Problemas.

Introdução

Com o avanço da tecnologia e com o advento do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento (LEVY, 2009). Devido a isso, atualmente, existe um debate contínuo entre educadores médicos sobre o método de ensino mais apropriado para empregar em ambientes de grandes grupos. Os defensores do método tradicional argumentam que, dada a grande quantidade de material que os educadores médicos devem cobrir durante as sessões individuais, as palestras

[1] Médico - Universidade de Passo Fundo (UPF). Oftalmologista - Santa Casa de Porto Alegre/Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO). Mestre em Educação – Universidade Regional Integrada de Frederico Westhphalen (URI - FW). Doutorando em Educação – Universidade Regional Integrada de Frederico Westhphalen (URI - FW). Docente disciplina Oftalmologia Curso de Medicina URI - Erechim. E-mail: jefersonsk@yahoo.com.br

[2] Mestre e Doutora – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Linha de políticas públicas e gestão da educação – URI – PPGEDU. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

permitem que o professor transfira conteúdo de maneira eficiente para os alunos (CRISOL-MOYA; ROMERO-LÓPEZ; CAURCEL-CARA, 2020). Em contrapartida, muitos educadores nas últimas décadas apontaram para a necessidade de estratégias de ensino que envolvam mais ativamente os alunos com o conteúdo e entre si (MORAN, 2015).

Já é bem evidente que os métodos de aprendizagem ativa conduzem a melhores estruturas conceituais e estimulam as habilidades necessárias para uma melhor aprendizagem ao longo do curso, itens preconizados pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Essas normas devem ser seguidas pelas instituições de ensino, devendo, para isso, ajustar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a essa nova demanda.

Ampliando Conceitos

A literatura mostra algumas publicações recomendando o modelo centrado na aprendizagem em várias áreas do conhecimento, inclusive na área médica (TORRALBA; DOO, 2020; SCHIEL; EVERARD, 2021; CRISOL-MOYA; ROMERO-LÓPEZ; CAURCEL-CARA, 2020; GILKAR; LONE; LONE, 2016). Este corpo de pesquisas indica que estamos passando por uma renovação metodológica que envolve o uso de novas formas de organização, metodologias de ensino e processos avaliativos, de acordo com novos perfis profissionais e com uma nova maneira de entender a aprendizagem, crucial para a transição da metodologia centrada no ensino para a centrada na aprendizagem.

Dessa forma, temos como objetivo discutir acerca das metodologias ativas, descrever as mais utilizadas na área médica e relacionar com o PPC do Curso de Medicina da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases de dados Pubmed e Scielo, usando os seguintes descritores: "medicina", "metodologia ativa", "instrução por pares", "aprendizagem baseada em problemas" e "sala de aula invertida" e seus respectivos termos em inglês, em diferentes combinações com a palavra "medicina". Foram incluídos na pesquisa estudos publicados no período de 2011 a 2021, em português ou inglês. A quantidade de artigos encontrados se apresenta descrita no quadro 1.

Quadro 1. Resumo da busca nas bases de dados

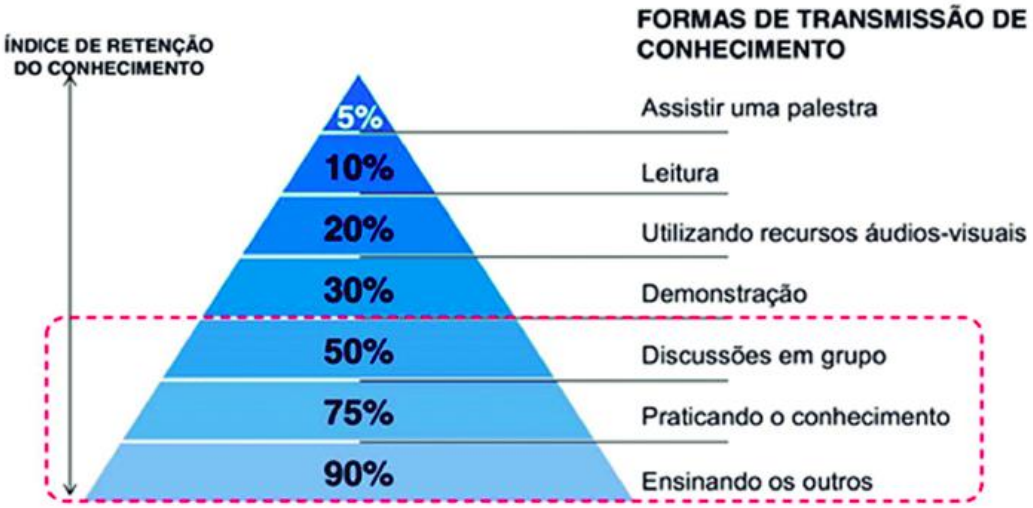
Combinação de termos	**Scielo**	**Pubmed**	**Total**

"Medicina" + "Metodologia ativa"	42	6	48
"Medicina" + "instrução por pares"	2	3	5
"Medicina" + "aprendizagem baseada em problemas"	39	99	138
"Medicina" + "sala de aula invertida"	4	11	15

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Das muitas definições amplas de aprendizagem ativa, todas envolvem basicamente algo mais do que a escuta passiva. Aprendizagem ativa é um termo amplo e comumente usado geralmente definido como qualquer método instrucional que envolva os alunos no processo de aprendizagem (GILKAR; LONE; LONE, 2016). De acordo com o modelo de Pirâmide de Aprendizagem (figura 1), lembra-se muito pouco de ouvir ou assistir palestras (LOU, 2012). A leitura é quase igualmente ineficiente, enquanto ver algo, por exemplo, um filme ou uma demonstração, resulta em um maior grau de retenção. Além disso, falar e participar de discussões, ter experiências diretas, praticar e ensinar os outros são extremamente eficientes. Dessa forma, evidencia-se a importância do uso de metodologias ativas para aprendizagem em sala de aula.

Figura 1. Pirâmide de aprendizagem



Fonte: Adaptado de Lou (2012).

A presença de métodos ativos nas salas de aula universitárias será eficaz desde que o professor leve em consideração a participação do aluno na organização e proposição das metodologias de ensino e aprendizagem, bem como os métodos de avaliação (SCHIEL; EVERARD, 2021). Por meio dessas atividades, o professor deve incentivar o aluno a: tornar-se responsável por seu próprio aprendizado, desenvolver habilidades na busca, seleção, analisar e avaliar informações, participar de atividades que lhe permitam trocar experiências e opiniões com os colegas, comprometer-se em processos de reflexão sobre o que fazer, como fazê-lo e quais resultados alcançar, propondo ações específicas para melhorar capacidade (CRISOL-MOYA; ROMERO-LÓPEZ; CAURCEL-CARA, 2020).

Não é fácil mudar de um foco centrado no ensino para um centrado na aprendizagem. Essa mudança requer mudanças organizacionais, novas infraestruturas e equipamentos, trabalho cooperativo de professores e design curricular integrado, de forma a exigir motivação e compromisso de professores e alunos, bem como programas de treinamento para professores, uma vez que continuam a organizar e planejar em torno das aulas de palestras (CRISOL-MOYA; ROMERO-LÓPEZ; CAURCEL-CARA, 2020).

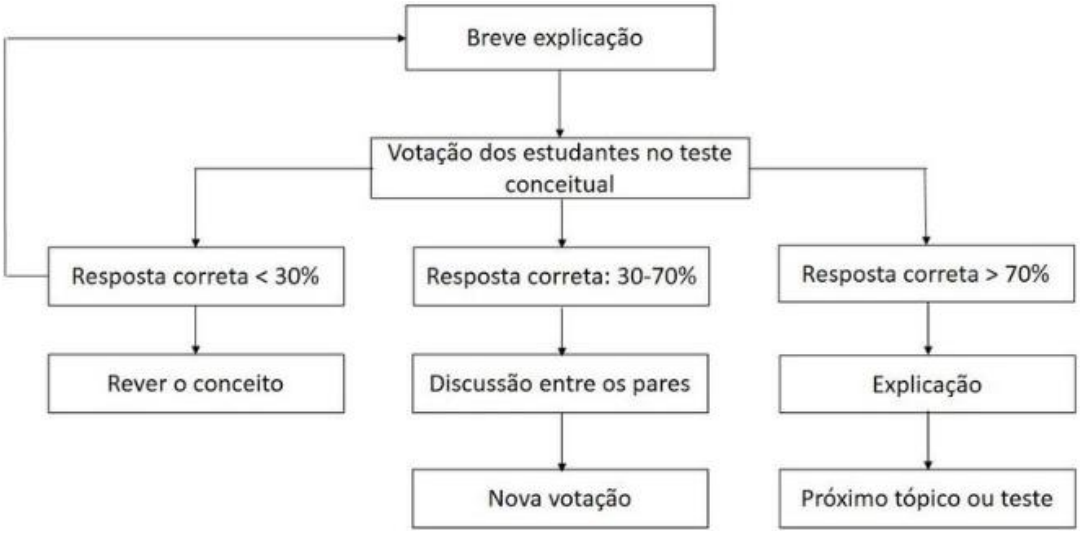
TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Método de Instrução por Pares

O Método de Instrução por Pares foi desenvolvido pelo professor de Física de Harvard Eric Mazur depois que ele percebeu que os alunos de física não estavam entendendo conceitos-chave durante suas palestras (CHASE, 2020). Mazur inventou esse método para facilitar o aprendizado ponto a ponto, o que permitiu pontos de vista alternativos que não foram considerados durante suas palestras tradicionais. Ele descobriu que os alunos aprendem melhor quando pensam criticamente em problemas e discutem pontos de vista alternativos (CHASE, 2020). Nesse modelo, os alunos trabalham juntos para resolver problemas semelhantes aos clínicos em equipes de atendimento interdisciplinares (PARMELEE et al., 2020). A instrução por pares consegue isso invertendo a sala de aula e criando um ambiente de aprendizagem centrado no aluno. Este modelo é flexível, por isso pode ser adaptado e modificado para diferentes cenários de aprendizagem. Como essa metodologia é centrada no aluno, é imperativo que os alunos se preparem com antecedência, enviando perguntas aos instrutores (PARMELEE et al., 2020).

Para que o método seja eficaz, as questões conceituais apresentadas devem contabilizar uma distribuição de frequências das respostas dos alunos entre 35% e 70% de acertos (CHASE, 2020). Caso a frequência de acertos seja inferior a 35%, o professor pode optar por apresentar a resposta do Teste Conceitual, explicando novamente o conteúdo (CHASE, 2020). Ainda, caso a frequência de acertos seja superior a 70%, o professor explica o Teste Conceitual, podendo fazer novos testes ou, passar para um novo tópico de sua sequência didática (PARMELEE et al., 2020). Na figura 2, apresenta-se um fluxograma que sintetiza a aplicação do método Peer Instruction.

Figura 2. Processo de implementação do Método de Instrução por Pares.

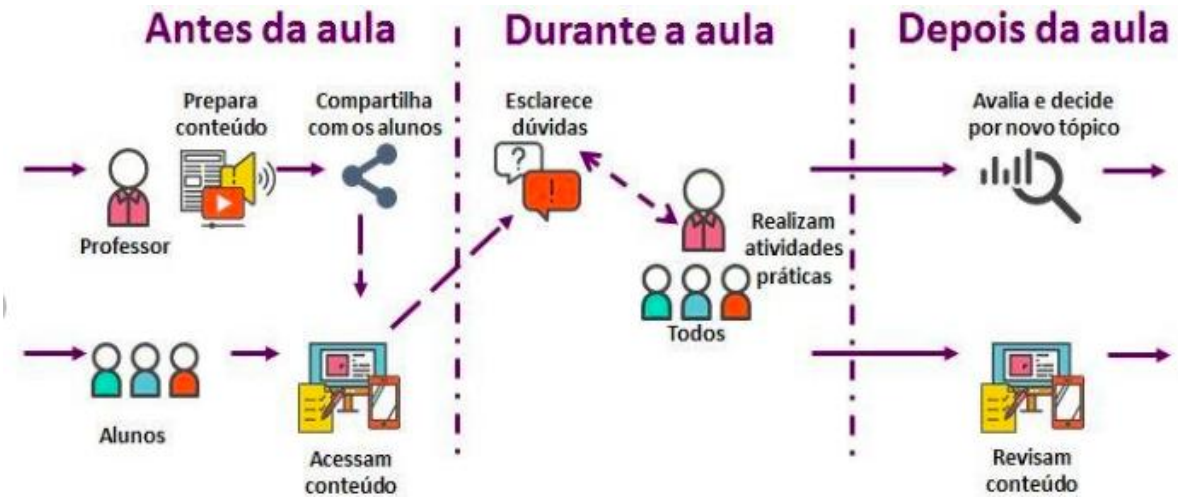


Fonte: Moraers, Carvalho e Neves (2016).

Sala de aula invertida

A sala de aula invertida, figura 3, é um modelo de aprendizagem, no qual os alunos se preparam para a aula realizando um pré-trabalho em casa, muitas vezes na forma de uma videoconferência (WILLIAMS, 2016; SCHMITZ; REIS, 2018). Após isso, os discentes retornam, então, à sala de aula para resolver casos e praticar os problemas, envolvendo-se em trabalho em equipe e familiarizando-se com a pesquisa de respostas (SCHMITZ; REIS, 2018). Como pode ser realizada em pequenos grupos, essa prática pode facilitar o entendimento de muitos dos elementos considerados importantes no curso de medicina (WILLIAMS, 2016). Sendo assim, alguns educadores defendem a sala de aula invertida como a próxima fronteira da educação médica.

Figura 3. Esquema básico da sala de aula invertida.



Fonte: Schmitz e Reis (2018).

Com o pré-trabalho, os alunos assistem a uma palestra em um ambiente de sua escolha no seu próprio ritmo, podendo revisar os conceitos que não entendem conforme necessário (HEW; LO, 2018). Eles então se reúnem para ir além do básico para desenvolver habilidades que não podem ser ensinadas em uma palestra. O conteúdo precisa ser envolvente de forma a se adequar ao comportamento de aprendizagem de adultos e acomodar mais de uma estratégia de estudo. Por exemplo, os alunos visuais e auditivos devem se sair bem com o conteúdo em vídeo, enquanto os alunos de leitura/escrita podem preferir notas escritas (HEW; LO, 2018). Os alunos cinestésicos podem querer lidar com problemas e vinhetas como preparação. Dessa forma, um pré-trabalho para todos os alunos não pode ser uma palestra única; em vez disso, uma combinação de leitura e visualização de material, perguntas e casos é necessária para facilitar todas as estratégias de aprendizagem.

Enquanto esse pensamento está entrando na medicina, ainda há muita relutância em mudar, pois apresenta custo inicial alto para produção desse conteúdo. Além disso, existem dificuldades na hospedagem e no dimensionamento do seu acesso, sendo que as universidades geralmente armazenam material em suas redes, limitando a estabilidade e a acessibilidade (WILLIAMS, 2016). No entanto, esse modelo representa um futuro potencial como meio de melhorar a eficiência instrucional. A sala de aula invertida pode permitir que os alunos estejam melhor preparados para a experiência clínica, para que possam ir mais longe em sua formação profissional.

Aprendizagem baseada em Problemas

Na aprendizagem baseada em problemas, *problem-based learning* (PBL), os alunos usam "palavras-chave" do caso ou do cenário do problema para definir seus próprios objetivos de aprendizagem (CHUNG, 2019; VIRK; MAHAJAN; SINGH, 2022). Posteriormente, eles fazem um estudo independente e autodirigido antes de retornar ao grupo para discutir e refinar seus conhecimentos adquiridos (CHUNG, 2019; VIRK; MAHAJAN; SINGH, 2022). Assim, a PBL não se trata da resolução de problemas em si, mas usa problemas apropriados para aumentar o conhecimento e a compreensão.

Além disso, o aprendizado em grupo facilita não apenas a aquisição de conhecimento, mas também vários outros atributos desejáveis, como habilidades de comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas, responsabilidade independente pela aprendizagem, compartilhamento de informações e respeito pelos outros. A PBL pode, portanto, ser pensada como um método de ensino em pequenos grupos que combina a aquisição de conhecimento com o desenvolvimento de habilidades e atitudes genéricas (VIRK; MAHAJAN; SINGH, 2022). A apresentação de material clínico como estímulo para a aprendizagem permite que os alunos entendam a relevância do conhecimento e dos princípios científicos subjacentes na prática clínica e se dá em três momentos (figura 4).

Para que sejam criados cenários adequados na prática da PBL: os problemas devem ser adequados ao estágio do currículo e ao nível de compreensão dos alunos; os cenários devem ter interesse intrínseco suficiente para os alunos ou relevância para a prática futura; a ciência básica deve ser apresentada no contexto de um cenário clínico para incentivar a integração do conhecimento; os cenários devem conter pistas para estimular a discussão e incentivar os alunos a buscar explicações para as questões apresentadas; o problema deve ser suficientemente aberto, para que a discussão não seja reduzida muito cedo no processo; os cenários devem promover a participação dos alunos na busca de informações de vários recursos de aprendizagem; os objetivos de aprendizagem escolhidos pelos alunos devem ser semelhantes aos selecionados pelo corpo docente (CHUNG, 2019; VIRK; MAHAJAN; SINGH, 2022).

Figura 4. O ciclo de aprendizagem na Aprendizagem Baseada em Problemas.

Fonte: Adaptado de Chung (2019).

Adequação do PPC do Curso de Medicina da URI às DCN's

As DCN's de 2014 têm a intenção de mudar os paradigmas dos cursos de medicina no Brasil, visando à formação de profissionais mais preparados para atuar no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2014). O aprendizado voltado para a integralidade do cuidado e a ênfase na Atenção Primária à Saúde são eixos importantes destas diretrizes. No campo das concepções pedagógicas destacam-se o trabalho colaborativo em equipe de saúde com abordagem multidisciplinar, bem como a adoção de metodologias de ensino inovadoras, como as descritas anteriormente (MACHADO; OLIVEIRA; MALVEZZI, 2021).

Conscientes da necessidade de melhoria nos processos de formação e atenção à saúde do país, o Curso de Medicina da URI apresenta, em seu PPC, uma matriz curricular semestralizada, com unidades curriculares integradas, concebidas no sentido de integrar conteúdos em torno de grandes áreas (URI, 2018). Além disso, as unidades curriculares que integram a matriz curricular, objetivam em sua totalidade, a aprendizagem com autonomia, a educação continuada, a aprendizagem interprofissional e em situações e ambientes protegidos e controlados. A reflexão, a troca de saberes, a identificação/discussão dos problemas, a identificação/avaliação do erro como insumo de aprendizagem profissional e pedagógica, terá como mediadores os docentes/preceptores integrados aos profissionais do SUS, participando

deste processo de formação a partir do primeiro semestre do curso, itens destacados pelas DCN's.

A proposta metodológica segue o princípio da interdisciplinaridade, perpassa a matriz em uma construção tanto longitudinal como transversal, na qual as disciplinas foram selecionadas para permitir ao acadêmico, refletir sobre conteúdos e vivências já apreendidos e experienciados e agregar conhecimentos a partir de novas contextualizações. Ademais, as experiências de aprendizagem nos cenários reais da prática médica iniciam-se no primeiro semestre do curso, nas unidades curriculares do Eixo em Atenção Integral à Saúde Comunitária. Além disso, as unidades curriculares que compõem o Eixo Técnico Científico oportunizam experiências de aprendizagem com foco na resolutividade em cenários de baixa, média e alta complexidade, a partir do 5º semestre, utilizando-se para estes, as UBSs, ambulatórios e hospitais públicos (URI, 2018).

O modelo de formação médica proposto pela URI prevê ações de promoção, preservação e recuperação da saúde, a partir de uma concepção ampliada do processo saúde-doença, através do qual, coloca-se em foco, os resultados que agregam valor à saúde das pessoas, ao invés da produção de atendimentos, como preconizava o modelo biomédico. Seguindo os preceitos das DCN's, o curso busca, ainda, estimular a aprendizagem com autonomia e com a percepção da necessidade da educação continuada, de modo que, ao finalizar sua formação, ingresse em Programas de Residência Médica, preferencialmente os oferecidos pela própria instituição, atendendo o chamado dos Ministérios da Saúde e Educação, quanto à universalização da residência médica (URI, 2018).

Considerações finais

Ao final do presente estudo, destaca-se que o curso de Medicina da URI adota estratégias metodológicas ativas de ensino e aprendizagem, conforme o seu PPC. Essa prática se dá mediante a elaboração de mapas conceituais, realização de seminários, resenhas, estudos de caso e confecção de atlas histológico, por exemplo. Dessa forma, evidencia-se que a URI segue os regulamentos propostos pelas DCN's, mediante o uso de metodologias ativas no ensino médico.

USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE MEDICINE COURSE AT THE UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI)

Abstract
Introduction: The new National Curriculum Guidelines (NCG's) provide for the use of active methodologies in medical education. The Integrated Regional University of Alto Uruguai e das Missões (URI) uses its Pedagogical Course Project (PCP) as a basis for structuring the Medicine Course at its institution. **Objectives:** Discuss active methodologies, describe the most used in the medical field and relate them to the PCP of the URI. **Methodology:** A literature review was carried out in Pubmed and Scielo databases, using the descriptors: "medicine", "active methodology", "peer instruction", "problem-based learning" and "flipped classroom". Studies published between 2011 and 2021, in Portuguese or English, were included in this research. **Results:** Among the most used methodologies, the following stand out: the peer instruction method, problem-based learning and the flipped classroom. URI presents, in its PCP, a biannual curriculum matrix, with integrated curricular units that aim at autonomous learning, continuing education and interprofessional learning. For this, the URI Medicine Course adopts active teaching and learning methodological strategies, respecting the proposed by the NCG's. **Conclusions:** The URI follows the regulations proposed by the NCG's, through the use of active methodologies in medical education.

Keywords: Medical Education. Curriculum. Problem-Based Learning

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 3, de 20 de junho de 2014.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasil. Ministério da Educação; 2014.

CHASE, Alexander. **Implementing Peer Instruction in Medical Education and the Impact on Student Success.** Dayton, Ohio: Wright State University, 2020.

CHUNG, Eva Yin-han. **Facilitating learning of community-based rehabilitation through problem-based learning in higher education**. BMC Medical Education, v. 19, p. 433-447, nov. 2019.

CRISOL-MOYA, Emilio; ROMERO-LÓPEZ, María Asunción; CAURCEL-CARA, María Jesús. **Active Methodologies in Higher Education**: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and Their Students in the Teaching-Learning Process. Frontiers in Psychology, v. 4, n. 11, p. 1703, ago. 2020.

GILKAR, Suhail Ahmad; LONE, Shabiruddin; LONE, Riyaz Ahmad. **Introduction of active learning method in learning physiology by MBBS students**. International Journal of Applied and Basic Medical Research, v. 6, n. 3, p. 186-190, jul./set. 2016

HEW, Khe Foon; LO, Chung Kwan. **Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis**. BMC Medical Education, v. 18, n. 38, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LOU, Bih. Applying principles from "Scientific Foundations for Future Physicians" to teaching chemistry in the department of medicine at Chang Gung University. **The Kaohsiung Journal of Medical Sciences**, v. 28, p. S36-40, 2012.

MACHADO, Carolina; OLIVEIRA, José Maurício de; MALVEZZI, Edson. Repercussões das diretrizes curriculares nacionais de 2014 nos projetos pedagógicos das novas escolas médicas. **Interface**, v. 25, p. e200358, 2021.

MORAERS, Luiza; CARVALHO, Regina; NEVES, Alvaro. O peer instruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química. **Journal of Chemical Engineering and Chemistry,** v. 2, p. 107-131, 2016.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

PARMELEE, Dean et al. 12 TIPS for Implementing Peer Instruction in Medical Education. MedEdPublish, v. 9, 2020.

SCHIEL, Kimberly Zoberi; EVERARD, Kelly. Active Learning Versus Traditional Teaching Methods in the Family Medicine Clerkship. **Family Medicine**, v. 53, n. 5, p. 359-361, maio 2021.

SCHMITZ, Elieser; REIS, Susana. **Sala de aula invertida:** investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. ETD-Educação Temática Digital, v. 20, p. 153, 2018.

TORRALBA, Karina; DOO Loomee. Active Learning Strategies to Improve Progression from Knowledge to Action. **Rheumatic Disease Clinics of North America**, v. 46, n. 1, p. 1-19, fev. 2020.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI). **Conselho Universitário. Resolução nº 2531/2018, de 23 de novembro de 2018**. Dispõe sobre Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina.. Erechim: Conselho Universitário, 2018.

VIRK, Amrit; MAHAJAN, Rajiv; SINGH, Tejinder. Conceptualizing Problem-Based Learning. **International Journal of Applied and Basic Medical Research**, v. 12, n. 1, p. 1-3, jan./mar. 2022.

WILLIAMS, Dustyn. The Future of Medical Education: Flipping the Classroom and Education Technology. **The Ochsner Journal**, v. 16, n. 1, p. 14-15, 2016.

FAMÍLIA E ESCOLA: SINERGIA DE PROPÓSITOS E PRÁTICAS – PROPOSIÇÃO DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Maria Aparecida Lopes Faustino[1]

Resumo
Este artigo resulta de uma pesquisa teórica, qualitativa, com proposição de estado do conhecimento no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A família é a instituição social onde iniciamos nosso processo natural de desenvolvimento e aprendizagem, recebemos as primeiras orientações e aspectos essenciais, como a afetividade e cuidados básicos do cotidiano. Os recebemos também nas experiências escolares. Pensando na relação família-escola, questionamos: que estratégias possibilitam a participação das famílias na vida escolar das crianças da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, conduzindo-as à aprendizagem e ao desenvolvimento? Para responder, procedemos ao estado do conhecimento. Utilizamos cinco combinações para a busca, com as palavras: escola, família, educação das crianças, práticas colaborativas, propósitos. Lemos os resumos dos trabalhos encontrados, os organizamos, selecionando os relacionados ao nosso tema. Vimos que compete aos pais e aos professores um diálogo harmonioso sobre o processo de ensino e aprendizagem, para que cada um saiba seu papel na educação da criança. É importante estudos que demonstrem a necessidade da participação da família na vida escolar dos alunos e a boa relação entre escola e família nesse processo. Concluímos que o número de pesquisas é reduzido, o que reforça nosso propósito de investigação.

Palavras-chave: Escola. Família. Ensino e aprendizagem.

Introdução

O presente artigo tem como tema a sinergia de propósitos e práticas entre família e escola, e tem por objetivo apresentar o Estado do Conhecimento construído mediante pesquisa teórica de natureza qualitativa, realizada com uso de descritores e critérios de buscas, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no ano de 2022.

A família é a primeira instituição social na qual iniciamos nosso processo natural de desenvolvimento e aprendizagem. É também no seio familiar que recebemos as primeiras orientações e dentre outros aspectos essenciais e centrais do desenvolvimento, a afetividade, o comportamento, recebemos os cuidados básicos do dia a dia. Alguns cuidados e orientações bem como o nosso desenvolvimento recebemos no âmbito escolar, quando passamos a viver experiências de cuidados e de educação ainda na primeira infância, na escola de educação infantil.

[1] Pedagoga e psicopedagoga. Professora da Rede pública de Rondonópolis – MT. Grupo de Pesquisa: Ética, educação e formação de professores. E-mail: cida_lopesfaustino@outlook.com

Os cuidados básicos não se resumem ao banho e alimentação na hora certa, mas, a proporcionar o bem estar de modo geral, respeitando a faixa etária, de modo a beneficiar o pleno desenvolvimento da criança, desde seu acolhimento e de sua família na unidade escolar. Os aspectos educacionais devem se organizar no mesmo sentido, em se contando com o apoio, o acompanhamento e a participação da família durante todo o ano letivo.

Alguns elementos teóricos

Ao estudar a importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno, Crepaldi (2017) constatou que a maioria das famílias mantém o pensamento de que a escola de educação infantil (de 0 a 5 anos) é o lugar onde os pais deixam seus filhos enquanto trabalham, por isso o desinteresse em participar do cotidiano escolar. Segundo essa mesma estudiosa:

> A família representa o alicerce para que o indivíduo construa uma boa estrutura social, pois é dentro do espaço familiar que a criança determina os primeiros relacionamentos, que depois abrangerá a escola e por fim a sociedade. Por isso, a participação da família na vida da criança é de suma importância, é ela que servirá de modelo de relacionamentos para que, mais tarde, ela se relacione com outras pessoas. Não cabe, portanto, à escola a tarefa básica de educar, mas sim à família, é ela que deve proporcionar as noções de limites e respeito, para que a criança possa desenvolver os valores morais e comportamentais básicos.

Nesse sentido, o termo educar enquanto instituição escola compreende o significado de ensinar (conhecimento) diferentemente de voltar-se somente ao conjunto de hábitos e valores, que são também proporcionados nas atividades escolares (atividades lúdicas) na educação infantil, causando certa confusão tal significado. É preciso desmistificar que a tarefa de cuidar, educar e ensinar cabe à escola, e aos pais, somente saber o resultado quando o dia letivo chega ao fim.

"Alguns(as) professores(as) conhecem mais sobre o(a) aluno(a) que a própria família que, em muitos casos, surpreende-se ao ser chamada na escola para ouvir certos comentários em relação ao(à) filho(a).", comenta Crepaldi (2017, p. 06). Complementando, Monteiro (2016, p. 1) afirma que "[...] quando uma criança não recebe dos pais preceitos básicos de educação, existe a possibilidade de tornar-se um adulto sem referências.".

Santos e Toniosso (2014) discutiram sobre "A importância da relação escola-família", destacando os desafios decorrentes dessa relação para que o objetivo da educação seja alcançado. O primeiro desafio está no fato da crença dos professores em relacionar o

desempenho escolar à participação dos pais na vida escolar da criança, especificamente, nas condições que a família oferece para que o sucesso escolar seja alcançado.

Os autores acima referenciados buscaram reconhecer as contribuições históricas que tratam da função social da família e na escola. Nesse contexto, resgatam o valor da família desde o seu conceito às transformações ocorridas na sociedade que acabaram por conferir à escola mais que ensinar.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) também definiram o conceito de família, suas composições e função, bem como a interdependência entre escola e família, sob dois enfoques: sociológico e psicológico. Questionaram a quem cabe a responsabilidade da relação escola e família, argumentando o desafio que é valorizar os aspectos positivos provenientes desta quanto ao processo educativo.

Diante das afirmações de Crepaldi (2017) e de Monteiro (2016) somadas às experiências vivenciadas enquanto professora na educação infantil e dos anos iniciais, observamos que a participação da família é essencial no desenvolvimento pleno das crianças. Os pais ou os responsáveis precisam se conscientizar e sentirem o quão importante é a presença deles na vida familiar e escolar de seus filhos, desde a educação infantil.

E, ao pensar na relação família-escola nos questionamos: que estratégias possibilitam a efetiva participação das famílias na vida escolar das crianças das escolas da rede pública que ofertam a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental que as conduzem à aprendizagem e ao seu pleno desenvolvimento humano?

Para encontrar respostas procedemos ao estado do conhecimento dos anos de 2012 a 2021. Definimos como descritores de busca quatro combinações: (1) “escola e família” AND “educação das crianças”; (2) “escola e família” AND “práticas colaborativas”; (4) “práticas colaborativas” AND “educação das crianças” e (4) “propósitos e práticas colaborativas”.

Estado do conhecimento sobre o tema

Nesse item apresentamos as buscas por combinação de descritores, descrevendo o que trata cada publicação encontrada. Na busca com os descritores da combinação (1) “escola e família” AND “educação das crianças” encontramos 02 publicações, sendo 01 de Mestrado e 01 de Doutorado, cujos trabalhos sintetizamos na sequência.

O título da tese de Freitas (2016) é “A relação escola e família: análise de uma política em construção”, e desenvolve-se a partir de uma política pública em andamento no

município de Hortolândia-SP, denominada Programa Interação Família e Escola Conhecer para Aprender. O objetivo foi aproximar famílias e escolas através de visitas feitas por professores, e assim analisar as alterações de paradigmas referentes à relação entre ambas as instituições responsáveis pela formação da criança. A autora descreve a relação escola e família como permeada de conflitos, preconceitos e tensões. E tudo isso pode ser mudado quando se estabelece algum tipo de parceria colaborativa que altere os paradigmas da cultura da falta de comunicação efetiva entre escola e família. Romper com as ausências da fala, da presença física, do compromisso.

A Dissertação de Pinto (2019) tem como título "O lugar da infância no contexto familiar e social: Percursos construídos no município de Três Passos/RS". A autora escolheu três unidades de EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil de Três Passos – RS, descrevendo cada uma desde a sua criação, passando pela estrutura física e humana, quantidade de crianças acolhidas e, de forma breve, a participação da família no contexto escolar. Os sujeitos da pesquisa são as famílias sorteadas das três escolas, cujas crianças representam Berçário I e Maternal II, as quais marcam a entrada na educação infantil, e a despedida desta etapa de ensino nas EMEIs. As famílias foram entrevistadas em suas casas. Buscou-se os elementos comuns e aqueles que representassem a forma como as famílias organizam sua rotina e concebe a escola de educação infantil neste contexto. Analisou-se as famílias, desde o nascimento dos filhos, considerando três eixos: necessidades, direitos e desafios. Constatou-se as principais transformações que ocorrem no seio familiar quando se descobre uma gravidez: transformação da rotina, do corpo da mãe, a nova estrutura, a solidez de um lar, o acolhimento ao filho, a relação com a sociedade e com a escola. Concluiu-se que, além de ser uma necessidade, a participação da família na escola é também um privilégio, por possibilitar à criança, a experiência de conviver com outras crianças. E representa uma relação que se compromete com a história de cada um nos seguintes aspectos: a origem, o contexto familiar, suas condições e prioridades. São desafios que escola e família podem resolver juntas.

Na busca com os descritores (2) "escola e família" AND "práticas colaborativas" AND "educação das crianças" nenhuma publicação foi encontrada.

Com os descritores (3) "escola e família" AND "práticas colaborativas", encontramos duas dissertações de Mestrado, sistematizadas abaixo.

A Dissertação de Cordeiro (2014) tem como título "Projeto Roma: uma alternativa para potencializar a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down". O objetivo foi

analisar de que maneira o conhecimento da filosofia do projeto Roma pode contribuir com a relação escola e família no processo de ensino da criança com síndrome de Down. E como as estratégias metodológicas desse projeto potencializam práticas colaborativas rompendo com o isolamento no contexto escolar e familiar. Realizou-se uma pesquisa-ação, com informações empíricas registradas em meio digital, no formato MP3. Participaram da pesquisa 06 pessoas: 05 do setor de educação e 01 mãe de aluno com Síndrome de Down. Concluiu-se que a ausência de relação de cooperação entre escola-campo e família, a existência de desarticulação nas ações no âmbito escolar e desta com a família, resultam em dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down.

O título da Dissertação de Bittencourt (2021) é "Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo". Teve como principal objetivo, avaliar indicadores de Parceria Colaborativa entre família e escola e investigar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa nestes contextos, quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Participaram da pesquisa: oito professoras e cinco pais de crianças com autismo de três escolas públicas no município de Santa Maria - RS. Os indicadores de Parceria Colaborativa foram identificados através de uma revisão conceitual, que, posteriormente, serviram de base para a elaboração de um questionário para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras. Constatou-se que é importante considerar os interesses e preferências educacionais dos filhos/alunos para que as intervenções pedagógicas sejam adaptadas, auxiliando o trabalho docente e promovendo práticas colaborativas para impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem do filho/aluno. O contato frequente entre pais e professoras é um fator determinante para a efetiva relação de Parceria Colaborativa.

Ambos os estudos são interessantes por reconhecerem a importância da relação escola e família quando essa pauta-se em práticas colaborativas construídas a partir do que se encontra nessa relação, no contato, no diálogo, nos questionamentos formalizados, na busca do atendimento às necessidades dos alunos – independente de possuírem ou não algum tipo de deficiência. E afirmam que a divisão de responsabilidades para planejar, instruir, avaliar e reavaliar os procedimentos de ensino e aprendizagem na educação das crianças é um fator positivo, principalmente, para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Aqui, a sinergia se faz presente.

Estas publicações tratam a parceria entre família e escola como um elo fundamental para o desenvolvimento educacional da criança, de modo que a contribuição dos pais reflita

favoravelmente na qualidade da aprendizagem formal das crianças. Escola e família trabalhando de forma harmônica e com o mesmo objetivo, é o que se deve buscar e praticar para bem formar o aluno.

Seguimos com a busca com os descritores (4) “propósitos e práticas colaborativas” AND “educação das crianças”. Nenhuma publicação foi encontrada.

Analisando os resultados das combinações dos descritores, no período estipulado para pesquisa (2012 até 2021), observamos que há maior número de resultados na combinação “escola e família” AND “educação das crianças”, com 04 trabalhos encontrados. Seguido de “escola e família” AND “práticas colaborativas”, com apenas dois trabalhos. Nenhum dos 06 trabalhos encontrados se repete mediante a alteração nos descritores. Com uso dos descritores “escola e família” AND “práticas colaborativas” AND “educação das crianças”, e “propósitos e práticas colaborativas” AND “educação das crianças”, nenhuma publicação foi encontrada. Diante das publicações encontradas, constatamos a baixa incidência de dissertações e teses no portal, relacionadas ao assunto no qual abordamos.

Para a combinação dos descritores: “escola e família” AND “educação das crianças”, encontramos apenas 04 trabalhos, sendo 02 dissertações, que representam os (50%) e 02 teses representado por (50%), das quais selecionamos, pelos critérios de inclusão e exclusão, uma pesquisa de Mestrado em Educação nas Ciências (25%) e uma Tese de Doutorado em Educação.

Para a combinação dos descritores: “escola e família” AND “práticas colaborativas”, onde encontramos apenas 02 trabalhos, sendo ambas dissertações, que representam os (100%), das quais selecionamos, pelos critérios de inclusão e exclusão, as duas, sendo uma em Mestrado em Educação e outra Mestrado em Desenvolvimento Regional.

Do total de 06 (100%) trabalhos encontrados no portal de Teses e Dissertações da CAPES, foram selecionados 04 (66,66%). Desse percentual temos 3 dissertações (75%) e 1 tese (25%).

Do total de trabalhos, 02 (50%) foram desenvolvidos na Região Sul, oriundos das seguintes instituições: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Santa Maria. A Região Norte aparece com um percentual (25%), 01 trabalho - Universidade Federal do Amapá. A região Sudeste aparece com uma publicação (25%), pela Universidade Estadual de Campinas. As demais regiões brasileiras não tiveram trabalhos selecionados para compor a pesquisa.

Duas teses selecionadas são mais recentes, escritas nos três últimos anos (2019 e 2021), enquanto uma foi escrita há 06 anos (2016) e outra há 08 anos (2014). Todos os 4 trabalhos, representando 100% das pesquisas selecionadas foram realizados em universidades públicas.

Constatamos que o maior número de produções é de instituições públicas de ensino, com produções em nos seguintes estados brasileiros: Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso e Amapá. Ressaltamos que o número de publicações acerca da temática está aquém do esperado.

Conclusões

A partir da leitura dos trabalhos selecionados (03 dissertações e 01 tese), percebemos que os autores se sentiram motivados a pesquisar a relação família e escola como uma forma de fazer com que a instituição família participe ativamente da educação das crianças/filhos, mas o faça de maneira articulada com a escola, com aquilo que cada um tem para oferecer enquanto co responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os caminhos metodológicos bem como a abordagem teórica utilizada pelos autores denotam uma preocupação em, de fato, encontrar elementos que favoreçam a relação escola e família em prol da educação das crianças, independente daquelas que apresentam algum tipo de deficiência. Cada um dos quatro estudos indica caminhos e estratégias que deram certo na busca de otimizar a educação das crianças, sendo a relação escola e família e os elementos articuladores construídos nessa relação – o que é muito importante.

Quanto aos aspectos metodológicos de cada pesquisa selecionada, destaca-se a eleição de análise qualitativa. Quanto ao *lócus* das pesquisas, além de análise em bibliografias, foram realizadas em escolas públicas, e todas, origem na área da Educação. Algo que nos chamou a atenção foi o fato de que apenas o estudo realizado por Freitas (2016) aborda sobre as fronteiras que unem significados relevantes à aprendizagem e a educação das crianças.

Observamos que as produções acadêmicas selecionadas têm em comum o desejo, a necessidade e a busca dos autores por algo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças: o convívio efetivo entre escola e família. As três Dissertações e a Tese somam como que experiências de parceria colaborativa que envolvem escola e família como um conjunto de pessoas com os mesmos objetivos, a partir daquilo que cabe a cada um

realizar sob três aspectos: educação escolar ofertada pela escola (trabalho pedagógico formal), educação familiar (família: suporte, ambiente estimulador), escola x família (ações conjuntas, família como parceira e não como ‘informante’).

O levantamento de produções acadêmicas realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES demonstrou, que há poucas publicações acerca da parceria colaborativa entre escola e família, principalmente em se tratando da educação de crianças, dos desafios encontrados na falta de comunicação efetiva entre as duas mais importantes instituições responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a nossa proposta de pesquisa é fazer com que as famílias das crianças que estão na fase da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Infantil l, reconheçam a importância de sua participação no pleno desenvolvimento de seus filhos.

FAMILY AND SCHOOL: SYNERGY OF PURPOSES AND PRACTICES - KNOWLEDGE STATE PROPOSITION

Abstract
The article “Family and school: synergy of purposes and practices - proposition of state of knowledge” results from theoretical research, of a qualitative nature, with proposition of state of knowledge in the Bank of Theses and Dissertations of Capes – BDTD. The family is the first social institution in which we begin our natural process of development and learning. It is also within the family that we receive the first guidelines and, among other essential and central aspects of development, affectivity, behavior, we receive basic daily care. We receive some care and guidance as well as our development in the school environment, when we start to live experiences of care and education in early childhood, in the early childhood education school. When thinking about the family-school relationship, we ask ourselves: what strategies enable the effective participation of families in the school life of children from public schools that offer Early Childhood Education up to the fifth year of Elementary School that lead them to learning and their full development human? To find answers, we proceeded to the state of knowledge for the years 2012 to 2021. We defined as search descriptors: “school and family” AND “children's education”; “school and family” AND “collaborative practices”; “school and family” AND “child education”; “school and family” AND “collaborative practices”; “collaborative practices” AND “child education” and “collaborative purposes and practices.” With the works in hand, we read the summaries and organized the tables and graphs to facilitate understanding. We also selected academic productions related to the research topic and made brief comments about them. We can say that it is up to parents and teachers to have a harmonious dialogue about the teaching and learning process so that the role of each one in the education of the child is clear. By observing the importance of studies that demonstrate the need for family participation in students' school life as well as the good relationship between school and family in this process, we consider that the number of studies found is still small, which reinforces our purpose of investigation.

Keywords: School. Family. Teaching and learning.

Referências

BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de. **Relações entre família e escola:** A parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS: Biblioteca Central, 2021.

CORDEIRO, Roseli de Mira. **Projeto Roma:** Uma alternativa para potencializar a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade Federal do Amapá. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2014.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. **EDUCERE / XIII Congresso Nacional de Educação**. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A relação escola e família: Análise de uma política em construção**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP: Biblioteca Central da UNICAMP, 2016.

MONTEIRO, Tamiris. Educar e ensinar: você sabe a diferença? **Canais - Educação**. Publicado em: 02 nov. 2016. Disponível em: https://www.clickguarulhos.com.br/2016/11/02/educar-e-ensinar-voce-sabe-a-diferenca/.: Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia I**. Campinas – SP, I 27(1) I 99-108 I janeiro – março, 2010.

PINTO, Carine Isabel Both. **O lugar da infância no contexto familiar e social:** Percursos construídos no município de Três Passos/RS. Dissertação de Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS: Biblioteca Mario Osorio Marques, 2019.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, 1 (1): 122-134, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Maria Cristina Campos Saraiva [1]

Resumo
Este artigo tem como objetivo constatar a importância que a psicomotricidade, se bem trabalhada com exercícios motores desenvolvidos em sala de aula, pode desenvolver uma melhora significativa na aprendizagem. Sabe-se que psicomotricidade se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais por exemplo. A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, visto que ela tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida. Com isso auxilia na construção de saberes, proporcionando aos educandos condições mínimas essenciais para um bom desenvolvimento humano e para a melhora no desempenho escolar.

Palavras-chave: Educação. Psicomotricidade. Aprendizagem.

Introdução

A psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. A educação psicomotora é o ponto de partida para o processo de aprendizagem infantil. Não é raro que, se a criança tem dificuldades de aprendizagem, é consequência de alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor. A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

A escola e o professor têm, principalmente nos anos iniciais, relevante papel, influenciando diretamente no desenvolvimento do aluno. No tocante à aptidão física, os profissionais podem utilizar jogos lúdicos e por meio da brincadeira envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando, a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a102154@uri.edu.br

como, atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptivas psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.

O trabalho da educação psicomotora com crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, atividades lúdicas, a criança desenvolva suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento de comportamento psicomotor.

Na prática, há que se observar o fato de que as crianças aprendem de modo mais satisfatório e eficaz através de jogos e brincadeiras. O contexto lúdico é fundamental para a socialização do ser humano. Pelo jogo, há a construção de diferentes pontos de vista, elaboração de hipóteses e contextualização do espaço e tempo. O ato de brincar não pode ser visualizado como uma atividade que possibilita a aprendizagem de diversas habilidades, inserindo em um ambiente motivador, aprazível e planejado para a aprendizagem.

O objetivo do estudo foi analisar a importância da motricidade na aprendizagem. Especialmente, a pesquisa buscou investigar sobre a origem e as principais características da educação psicomotora: aborda a importância da psicomotricidade nas séries iniciais como instrumento de redução e prevenção de dificuldades educacionais apresentadas pelos discentes; configurar o desenvolvimento motor e psicológico a quais áreas estão relacionadas, seus estágios e os fatores de risco para o desenvolvimento infantil; compreender o papel do educador e da escola como professores da educação nos anos iniciais na escola, o ser humano organiza conceitos e se desenvolve por meio da busca por novas experiências. Dessa forma, a proposta lúdica, característica da educação psicomotora, visa o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico por meio de jogos e atividades lúdicas, onde a criança descobre as potencialidades de seu próprio corpo.

Através do ato de brincar é possível detectar desvios na habilidade motora e psicológica da criança. A brincadeira deve ser entendida não somente como uma atividade de entretenimento, mas sim como um exercício que promove a aprendizagem em vários aspectos, principalmente se for realizado em um ambiente motivador e agradável. O brincar proporciona a descoberta e a exploração, sendo canal direto para expressão de emoções. Em diversas atividades a criança vence obstáculos e se descobre dentro de um meio social.

História da Psicomotricidade

Historicamente, o termo “psicomotricidade” aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário no início do século XI nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, começa a constatar-se que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada. São descobertos, anátomo clínico que determinava para cada sintoma sua correspondente lesão focal já não podia explicar alguns fenômenos patológicos. É justamente a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, o termo psicomotricidade, no ano de 1870. As primeiras pesquisas que dão origens ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico (SBP, 2003).

É importante ressaltar que a psicomotricidade no Brasil foi norteada pela escola francesa. Durante as primeiras décadas do século XX, época da primeira guerra mundial, quando as mulheres adentravam firmemente no mercado formal, enquanto suas crianças ficavam nas creches, a escola francesa também influenciou mundialmente a psiquiatria infantil, a psicologia e a pedagogia.

Em 1870, tentando caracterizar fenômenos clínicos, de psicomotricidade, porém, suas primeiras pesquisas têm o foco neurológico. Em 1909, a figura de Dupré, neuropsiquiatria, é de fundamental importância para o âmbito psicomotor, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora, antecedente do sintoma psicomotor, de um possível correlato neurológico. Neste período o tônus axial começava a ser estudado por André Thomas e Saint-Anné Dargassie.

Em 1925, Henry Wallon, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano, dando uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo, e discursar sobre o tônus e o relaxamento. Em 1935, Edouard Guilmain, neurologista, desenvolveu um exame psicomotor para fins de diagnósticos, de indicação da terapêutica e de prognóstico.

Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra, redefine o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Ajuriaguerra aproveitou os subsídios de Wallon em relação ao tônus, ao estudar o diálogo tônico.

Com relação aos ditos acima referidos à psicomotricidade, Fonseca (1998) afirma que a psicomotricidade não é exclusiva de um novo método ou de uma "escola" ou de uma técnica, um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano.

> Para o estudioso, uma conceituação atual de psicomotricidade é que esta ciência nova, cujo objetivo de estudo é o homem nas suas relações com o corpo em movimento, encontra sua aplicação prática em formas de atuação que configuram uma nova especialidade. A psicomotricidade estuda o homem na sua unidade como pessoa. (NICOLA, 2004, p. 5).

Fases do Desenvolvimento Psicomotor

O enfoque desenvolvimentista da psicomotricidade está fortemente ligado com o desenvolvimento cerebral que ocorre ainda dentro do ventre materno. No entanto, o momento considerado inicial deste processo é o nascimento da criança.

Le Boulch (1984) divide o desenvolvimento psicomotor em três fases: corpo vivido, corpo percebido ou descoberto e corpo representado. Cada uma destas fases é determinada pela aquisição gradual e melhoramento de habilidades obtidas nas fases anteriores. Todo o desenvolvimento psicomotor descrito só é possível devido à existência de um processo de maturação do SNC.

- **Fase do corpo vivido**

Esta fase segue o desenvolvimento da criança até aos três anos de idade. Os três primeiros meses caracterizam-se por uma ação motora reflexa, instintiva, que progressivamente vai sendo substituída por uma fase de experiências e de manipulações dos objetos que a rodeiam. Com a maturação do SNC, a criança já é capaz de atividade espontânea, aprendendo a manipular objetos, a segurá-los e é também a fase em que começa a andar, adquirindo domínio postural. Utiliza a imitação das pessoas que a cercam, ajustando e coordenando a sua ação, permitindo-lhe fazer descobertas e compreender melhor o seu movimento. Nesta fase, a criança toma também noção das partes do seu corpo, conseguindo diferenciar-se do que a cerca, pelo que podemos dizer que a criança começa a mostrar sinais de compreender a imagem do corpo.

- **Fase do Corpo Percebido ou Descoberto**

Trata-se de uma fase que se prolonga até aos sete anos de vida da criança, sendo que nesta fase, esta adquire cada vez maior controle e domínio sobre o corpo. Torna-se mais coordenada em termos de movimentação e tem em conta os espaços que a cercam. Nesta fase, a criança já ajusta os seus movimentos tônico posturais ao espaço e às características dos objetos que manipula, conseguindo também controlar o movimento, quer a força que emprega sobre os objetos. As noções corporais tornam-se gradualmente mais precisas e a criança é capaz de se auto representar por meio do desenho. O conhecimento mais aprofundado do corpo permite que a criança tome consciência da sua posição corporal relativamente ao espaço e aos objetos, facilitando o desenvolvimento da noção de espaço em todas as suas vertentes (temporal e lateralização). Assim, a criança apropria-se do espaço e do que nele se encontra, no seu tempo, e consegue elaborar representações mentais de tudo o que a rodeia, tendo como referência o seu corpo.

- **Fase do corpo Representado.**

Esta terceira e última fase enquadra-se entre os sete e os doze anos de idade, altura em que a criança descentraliza a sua atenção relativamente ao seu corpo, para ganhar percepção de pontos de referência externos ao mesmo. A representação mental que a criança possui do seu corpo inclui, nesta fase, o da figura humana, mas com um maior número de detalhes e podendo inclusivamente expressar emoções e sentimentos. Por volta dos doze anos, a criança adquire a noção de perspectiva, a noção de observação de distâncias, quantidades e formas e adquire ainda uma capacidade de antecipação que lhe permite organizar e programar mentalmente as suas ações.

- **A Influência da Psicomotricidade na Aprendizagem**

O desempenho motor da criança está intrinsecamente ligado à aprendizagem. As habilidades motoras de recorte, colagem, escrita e o desenvolvimento intelecto requerem conhecimento do próprio corpo. Se houver estímulos realizados de forma a abranger todas as áreas do corpo, certamente o desenvolvimento psicomotor se dará plenamente, contribuindo de forma satisfatória para a aprendizagem.

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial da criança é necessário que ela estabeleça relação direta com o

meio e com aquilo que está aprendendo. Para isso é importante a estimulação. Portanto, é de suma importância que o professor conheça as crianças, o processo de aprendizagem e possa se interessar por elas como seres humanos sensíveis que estão se transformando, e mais que isso, que são únicos no seu desenvolvimento.

- **O Papel da Psicomotricidade na Aprendizagem**

A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o sucesso no processo de aprendizagem, sendo que o desenvolvimento da mesma evolui do geral para o específico e muitas crianças encontram dificuldades na vida escolar pelo simples fato de não terem desenvolvido as suas habilidades ao nível do desenvolvimento motor (LE BOULCH, 1984).

Assim sendo, Le Boulch (1984) defende que a educação psicomotora deve ser implementada desde o início da carreira escolar da criança, sendo que é por meio da mesma, em conjunto com os cinco sentidos, que a criança ganha percepção do mundo que a rodeia e de si mesma. A educação psicomotora deve ser encarada desta forma como a educação básica, pois condiciona todas as aprendizagens seguintes que a criança irá fazer. Além disso, ajuda a criança a tomar consciência do seu corpo e de si mesma, da existência da lateralidade, da orientação entre o tempo e o espaço e permite-lhe adquirir habilmente a coordenação de gestos e movimentos.

Na mesma linha de pensamento, Komar (2001) refere que o somatório das habilidades e capacidades que permitem a exclusão inconsciente e automatizada as aferências corporais estáticas e dinâmicas que podem perturbar os canais de informação, processamento e memória, necessários a todos processos de aprendizagem, deve ser feito através de um controle corporal, permitindo a integração harmoniosa da informação relevante. Assim sendo, a psicomotricidade exerce um papel considerável ao nível do tônus muscular, da postura, do equilíbrio, das coordenações globais e segmentares, do controle da inibição voluntária, da organização do esquema, da imagem do esquema, da imagem da consciência, da noção, e da orientação espaço temporal, da coordenação visual, manual e de todas as coordenações estáticas e dinâmicas que podem promover a captação, assimilação, processamento, organização e execução das respostas tônico-posturais e de movimentos e consequentemente, cognitivas (KOMAR, 2001).

- **Psicomotricidade no Contexto Escolar**

Desde os tempos remotos o professor é visto como um direcionador do seu educando, assim não seria diferente na escola cujo seu papel é de conduzir e estimular a aprendizagem, assim hoje sabemos a importância e o papel pedagógico, educativo, social desde a Educação Infantil até a prática de esportes no Ensino Fundamental e médio.

Porém a tecnologia presente na vida da criança desde muito cedo tem sido um fator de destaque no contexto atual restringindo muito o brincar da criança que é a fonte de descobertas, de aprendizagem, não só em relação com si mesma, mas em interação com o grupo.

Fonseca (1987, p. 21) assinala sua preocupação com este fato quando afirma:

> [...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade continuando na família (urbanização) e na escola. A não aceitação da necessidade de movimento e da experiencia corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro.

Hoje se percebe que uma criança é capaz de passar horas sozinhas, na frente do computador ou da televisão, mas não consegue brincar de pular corda. Pode se mostrar desajeitada ao tentar subir em uma árvore, porém irá ter uma habilidade fantástica ao manusear o controle do videogame, parte solitária e sem estimulação motora.

A criança não corre mais, não percebe os movimentos que pode realizar, não domina seu próprio corpo, sentindo-se insegura em relação com o mundo. Toda essa falta de habilidade irá repercutir no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, diminuindo possibilidades nas aquisições motoras que serão a base para muitas aprendizagens escolares.

Percebe-se assim que sustentam uma prática educativa amplamente engajada no sentido da compreensão de homem e da adoção de uma pedagogia vinculada a atividades coerentes aos processos de desenvolvimento psicológico deste homem, com isto, a educação psicomotora, deverá estar incluída em um projeto mais amplo de educação que considere o conhecimento em relação à vida, proporcionando tanto a descoberta do mundo exterior, das coisas, do mundo interior, do conhecimento, da auto-organização.

A prática da educação psicomotora está se consolidando nos processos brasileiros de escolarização, com um caráter eminentemente preventivo, facilitando o desenvolvimento global dos indivíduos sendo aplicada às crianças em situação escolar, desde o ingresso na educação infantil, distanciando a visão clínica dessa ciência para uma visão educacional. A

nós educadores, cabe proporcionar atividades diversificadas e criar ambientes educativos cada vez mais ricos e desafiadores. Um dos caminhos que vem privilegiando tal situação é o da brincadeira, o qual proporciona todo o desenvolvimento cognitivo, além de ser prazeroso, pois se descobrem o mundo que a cerca e é a partir da exploração do seu próprio corpo e dos que iniciam as construções dos conhecimentos e habilidades principais.

Há muito já se percebe a importância das atividades que contribuam com o desenvolvimento motor e intelectual das crianças não cabendo mais em nossas escolas lugar para os impedimentos das brincadeiras, pois é por meio delas que os conhecimentos vêm aflorando cada vez mais consistente e consciente, o ideal é apresentar materiais que incentivem brincadeiras diversas e enriqueçam cada vez mais o processo ensino-aprendizagem.

Em sala de aula toda atitude da criança, relacionada ao corpo, deve ser estimulada respeitando-se a individualidade de cada um como ser único, diferenciado e especial, permitindo a autonomia de forma que respeite as diferenças individuais e possibilita que esta criança vai descobrindo suas preferências e adquirindo a consciência dos esquemas corporais, e para que ela vivencie experiências diversas no processo do seu desenvolvimento.

- **A Psicomotricidade e o Ensino e a Aprendizagem**

A psicomotricidade é a capacidade psíquica de realizar movimentos. Não se trata da realização do movimento propriamente dito, mas a atividade psíquica que transforma a imagem para a ação em estímulos para os procedimentos musculares adequados. Para Vieira e Pereira (2003), a deficiência deve ser considerada fator natural e possível a qualquer pessoa. A pessoa portadora de deficiência necessita de contínua estimulação e isto desafia o educador a ser criativo. “O professor deve propiciar um clima de criatividade em suas aulas para que haja prazer no ensino-aprendizado” (CABAL, 2001, p. 62).

Ao trabalhar com alunos de educação especial, deve-se considerar o ritmo próprio de cada um em seu processo de crescimento e desenvolvimento humano. Quando os resultados escolares se mostram insuficientes, é porque existem carências no desenrolar do processo pedagógico. Portanto, é preciso determinar e remediar tais carências, principalmente no que se refere ao ensino especial, que requer uma estratégia diferenciada e significativa para o educando. Vale ressaltar que cada aluno é único e aqueles com necessidades educacionais

especiais, o professor deve levar em conta as suas particularidades, respeitando também as limitações, adequando seu planejamento a todos (MAGERO; MOUSSA, 2015).

A motricidade intervém em todas as fases de desenvolvimento das funções cognitivas, na percepção e nos esquemas sensório motores, substratos das imagens mentais, das representações pré-operatórias e das operações. Wallon (1970, apud FONSECA, 1983) ressaltaram a importância da motricidade na emergência da consciência, enfatizando a reciprocidade dos aspectos cinéticos e tônicos da motricidade, bem como as interações entre as atitudes, os movimentos, a sensibilidade e a acomodação perceptiva e mental no processo mental do desenvolvimento.

É considerável analisar que a psicomotricidade é um quesito socializadora e muito importante e pode ser aliada no processo de aprendizagem. Uma vez que a psicomotricidade permite o educando se expressar de forma espontânea e criativa, ajudando a desenvolver a sua capacidade de socialização. Ela é uma ótima ajuda para permitir que o aluno possa conhecer-se melhor.

Os benefícios oportunizados pela prática psicomotora constituem o campo de compreensão e observação das mudanças mais visíveis e importantes trazidas pela escola; o auxílio do aluno em sua aprendizagem. Por ser a prática psicomotora marcada pela reflexão, interpretação e expressão do movimento por meio da ação oferece momentos suficientes para que os alunos se deparem com situações que lhe permitam manifestar a originalidade de seu pensamento e ainda corroboram para a presença de conflitos cognitivos capazes de alterar suas estruturas neurais, favorecendo seu desempenho motor e cognitivo.

A psicomotricidade agrega às demais disciplinas curriculares um instrumento de oferecer novos conhecimentos, contribuindo, de maneira expressiva, para a formação e estruturação do esquema corporal dos alunos, o que poderá auxiliá-los no processo de aprendizagem. A educação especial não deve ser somente inclusiva, ela precisa dar possibilidade para essas pessoas desenvolverem suas potencialidades, respeitando suas condições cognitivas, afetivas e sociais. O trabalho de consciência corporal auxilia na socialização, ajuste emocional e social.

Sendo a psicomotricidade um auxílio para amenizar os problemas de aprendizagem, se faz necessário aproveitar este recurso para melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. A funcionalidade de sua divisão visa atingir determinadas áreas que precisam ser trabalhadas no educando, visando a sua mudança de comportamento quando

necessário, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A psicomotricidade contribui para dosar esta energia para um melhor aproveitamento.

A importância da psicomotricidade, nas aulas, manifesta-se por meio de atividades para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor, constituindo-se num fator de equilíbrio para os alunos, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a cooperação, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

Conclusão

A psicomotricidade não é exclusiva de um novo método ou escola ou corrente de pensamento ou técnica. Ela visa fins educativos pelo emprego do movimento humano, já que o movimento é sempre a expressão de uma existência (GALLARDO, 2000). A preocupação das atividades psicomotoras é conferir, em cada movimento executado pelo aluno, uma virtualidade cognitiva e prática. A ideia de psicomotricidade na totalidade, como expressão de uma personalidade e como um modo de relação particular com o mundo dos objetos e das pessoas. Ela é apenas um meio de auxiliar o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem e prevenir possíveis inadaptações, auxiliando no processo ensino aprendizagem.

Para que as dificuldades, nas funções psicomotoras sejam superadas, é necessário que o professor desenvolva práticas pedagógicas diferenciadas. Fonseca (1976) defende que as aprendizagens escolares exigem uma vivência corporal nos seus aspectos fundamentais, nomeadamente o corpo vivido, o corpo percebido e o corpo representado. Isto permite à criança a ceder à atividade mental que preside à elaboração e execução dos movimentos, aperfeiçoando a sua capacidade de comunicação.

Portanto, a psicomotricidade parece ter um papel relevante na construção das aprendizagens escolares, uma vez que se encontra relacionada com muitos dos pré-requisitos motores, cognitivos e emocionais que permitem a ceder às aprendizagens da leitura, escrita e matemática. Uma intervenção preventiva ao nível da psicomotricidade com crianças que manifestam dificuldades nas aprendizagens logo nos primeiros anos de escolaridade, pode ser importante para reduzir e minimizar o impacto dessas dificuldades no futuro destas crianças.

Assim, a psicomotricidade revelou-se um importante e indispensável fator no desenvolvimento físico e cognitivo da criança, possibilitando uma maior interação com o meio e ainda uma motivação acrescida na realização de tarefas, que de outra forma poderiam ser muito mais monótonas. Por fim, é essencial que a escola promova o mundo vivido pelo

aluno, respeitando suas peculiaridades, as suas brincadeiras, os seus desejos pessoais e principalmente, o seu jeito de aprender. É a partir desse olhar que se promove o desenvolvimento psicomotor e, consequentemente, o processo de ensino e de aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF PSYCHOMOTRICITY IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES

Abstract

This article aims to verify the importance that psychomotricity, if well worked with motor exercises developed in the classroom, can develop a significant improvement in learning. It is known that psychomotricity is characterized by an education that uses movement to achieve other more elaborate acquisitions, such as intellectuals for example. Psychomotricity contributes significantly to the formation and structuring of the body schema, since its main objective is to encourage the practice of movement at all stages of life. With this, it helps in the construction of knowledge, providing the students with essential minimum conditions for a good human development and for the improvement of school performance.

Keywords: Education. Psychomotricity. Learning.

Referências

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial Deficiência Mental** – Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997, p.97.

CAVALCANTE, Meire. **As leis sobre diversidade.** http://revistaescola.abril.com.br/formação/leis-diversidade-424523.shtml.

FERREIRA, L. **Educação, inclusão e ludicidade: uma análise histórica e filosófica**. Enciclopédia Biosfera, n.04, 2007.

FROEBEL, Friedrich. **O pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2002.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi:** educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

MACEDO, Lino. PETTY, Ana Lúcia S. e PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MONTESSORI, M. **A Criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, s/d.

NHARY, Tânia Marta da Costa. O que está em jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. **Dissertação de Mestrado em Educação**. UFF. Niterói: Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, P.S. **O que é Brinquedo**? São Paulo, Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PADILHA, R.P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagens e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

SASSAKI, R.K; **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, ed. WVA, p. 174, 1997.

STAIMBACK, S. & W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 451, 1999.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **Histórico da ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VALLE, Tânia Gracy Martins. Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos. Tânia Gracy Martins Valle, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini In: **práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental**/. vera Lúcia Messias Fialho Capelini (org). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. v. 12; il.

VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Artes Médicas, 200?

A ATUAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS NOVOS MÉDICOS A PARTIR DAS DCNs DE 2014

Maria Luiza Lodi[1]

Flávia Cesca Antonioli[2]

Arnaldo Nogaro[3]

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, com o propósito abordar a atuação docente e sua importância para que haja sinergia na relação teoria-prática na formação dos estudantes de Medicina a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares nacionais do ano de 2014, mais especificamente com referência à descrição de aspectos relacionados à disciplina de Imersão SUS. Esta disciplina é desenvolvida ao longo de sete semestres de um Curso de Medicina de uma Universidade Comunitária do Norte do Rio Grande do Sul. Dentre seus objetivos está o de ter vivências na rede de atenção à saúde com vistas a observação, problematização, teorização, análise e avaliação das situações de saúde. Os estudantes são acompanhados por professores e preceptores médicos que são orientados em como trabalhar com os estudantes para que estes adquiram o maior cabedal de conhecimentos possíveis na experiência a campo. O preparo para o desenvolvimento de um profissional deve iniciar desde os primeiros dias da jornada acadêmica, neste sentido, é de extrema importância o acesso à adequados embasamentos teóricos e práticos para os estudantes desenvolverem a capacidade de conexão com os aprendizados e em consequência estabelecer ações consentâneas no seu futuro profissional.

Palavras chaves: Teoria. Prática. Formação médica.

Introdução

A formação de novos médicos no Brasil ganha um novo capítulo a partir do ano de 2014 quando são aprovadas as novas DCNs (BRASIL, 2014), reorientando vários aspectos e redefinindo direções em relação às diretrizes anteriores. Um dos aspectos que poderíamos referir está relacionado à formação dos novos profissionais voltada para a defesa do direito à saúde pública e fortalecimento do Sistema Único de Saúde no Brasil (SUS). A história da formação médica demonstra sua proximidade com o modelo biomédico, sobretudo, centrado na racionalidade que objetiva compreender os mecanismos por meio dos quais a doença opera, de modo que possa interferir neles, secundarizando a perspectiva de buscar remover as condições que levam a ela. As novas DCNs (BRASIL, 2014) carregam consigo a proposição

[1] Acadêmica do IV Semestre do Curso de Medicina da Uri Erechim. E-mail: maluuhlodi@gmail.com

[2] Acadêmica do IV Semestre do Curso de Medicina da Uri Erechim. E-mail: flaviaacescaa@gmail.com

[3] Doutor em Educação. Professor do PPGEDU URI. Grupo de Pesquisa: Ética, educação e formação de professores. Fomento PIBIC CNPq. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

de superar este modelo e alargar os horizontes no que diz respeito ao atendimento em saúde no país.

O curso de Medicina a partir do qual relatamos vivências concretas de teoria e prática foi implantado em 2018 e prevê em sua matriz curricular a disciplina de Imersão SUS que vai do primeiro ao sétimo semestre para promover a inserção do acadêmico na realidade do atendimento desde seu início. Com grau de complexidade progressiva, a disciplina prevê objetivos e ações a serem implementados e desenvolvidos em cada semestre para que o estudante compreenda e viva as diferentes faces do exercício da profissão com acompanhamento de professores e médicos preceptores das Unidades Básicas de Saúde.

Para que a formação acadêmica cumpra seus objetivos e o estudante aprendam o exercício da profissão e as DCNs sejam efetivadas o protagonismo docente precisa aparecer, inicialmente conhecendo o que elas trazem e depois criando estratégias de implementação de práticas que abriguem e deem vazão para se chegar ao perfil de egresso traçado no Projeto Pedagógico do curso.

No que diz respeito à proposição acadêmico-formativa deste componente curricular subjaz a intenção de materializar a tríade ensino-pesquisa-extensão. Criando estratégias para que não haja indissociabilidade entre eles acredita-se poder dar respostas ao perfil e às exigências que o cenário da saúde no Brasil exige.

Metodologia

Toda pesquisa nasce de uma indagação feita e sobre a qual se tem o desejo de encontrar respostas ou resolver dilemas nos quais nos encontramos. A História da Ciência é esse percurso de tentativas e erros para se chegar a encontrar alternativas ou soluções para problemas que o ser humano possui ou indagações que se faz que podem estar relacionadas a situações práticas da vida ou atreladas ao seu pensar. Nem sempre a utilização de determinado método garante os resultados esperados, a prova é que muitas descobertas aconteceram por desvio de rotas ou conclusões decorrentes de hipóteses não previstas. Estes acontecimentos são mais comuns no campo da pesquisa empírica. Na pesquisa teórica há um controle maior em função de que o pesquisador direciona sua reflexão a partir de objetivos previamente definidos e do método que pretende utilizar para concretizá-los.

Na pesquisa que resultou o presente artigo, a pretensão foi tratar da relação teoria-prática na formação dos novos médicos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do

Curso de Medicina de 2014 e qual o papel dos docentes e preceptores para que estas se materializem. Traz-se ao texto também alguns aspectos característicos da disciplina de Imersão SUS como exemplo de disciplina formativa que dá concretude à relação teoria-prática. O que deu sustentação à sua escrita foi a investigação teórico-bibliográfica e documental, realizada a partir da consulta a livros, artigos em periódicos e legislação. Sua natureza e a análise de dados são qualitativos.

Teoria e prática: explicitando os conceitos

A preocupação com a questão da relação teoria/prática não é algo novo na discussão sobre o conhecimento humano. Já nos primórdios da filosofia, no pensamento filosófico grego, é destacada como central. Assim, Aristóteles considera a teoria *(theoria*) como uma dimensão contemplativa da vida humana e a prática (*práxis*) como a dimensão política; não se constitui em uma visão dicotômica, mas aponta para algo que se constituía naquele contexto histórico em um importante objeto de reflexão.

Ao longo da história do pensamento humano, seja com os positivistas no "saber para prever, prever para prover" ou com Marx quando conclama a que a filosofia deixe de ser apenas teórica e transforme o mundo, teoria e prática são apresentadas seja como componentes opostos ou isolados, seja como inter-relacionados ou dependentes um do outro. Segundo Silva (s/d), uma das definições mais completas de teoria é a encontrada no *The American Hertage Dictionary of the English Language*: 'Teoria é um sistema de suposições, princípios aceitos e regras gerais de procedimentos concebidos para analisar, explicar ou predizer um determinado grupo de fenômenos". No entendimento de Vasconcelos, Santos e Santos (2010), uma teoria é construção humana em determinado momento histórico para explicar e responder aos fenômenos daquela circunstância histórica.

No entendimento de Santos (2010, p. 64), as teorias são produtos dos seres humanos e estes, como seres dinâmicos, vivem em interação com as condições e circunstâncias cotidianas, também históricas. As teorias têm na sua essência a completude e também o seu contrário: a incompletude. "A completude se defasa na dinâmica da história (ou se reconstitui) e, por meio de sua outra essência, a incompletude, cria a possibilidade de renovação."

Teoria, segundo nossa concepção, é um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre os quais se assenta nossa possibilidade de perceber as relações essenciais que sustentam acontecimentos, fatos ou fenômenos. Assim, não pode haver cisão entre teoria e prática, pois a existência de uma está intrinsecamente ligada à outra, ou seja, só há teoria porque a prática

serve de suporte à sua elaboração e só há prática, porque a teoria a percebe. Este modo de pensar se contrapõe àquele que acredita ser possível a ruptura e existência independente da teoria e da prática. (NOGARO, 2002).

Enquanto sistema de conhecimentos que sustenta o real, a teoria só existe na e pela inter-relação com a prática. Assim, sempre que alguém afirmar que há separação teoria-prática, precisamos perguntar-lhe: o que é que está querendo dizer com "teoria" e com "prática"? É necessário este questionamento para que não incorremos em imprecisões e o entendimento seja superficial ou de senso comum. Uma compreensão superficial e imprecisa compromete a leitura dos fatos e acontecimentos, podendo estabelecer pré-julgamentos, visões equivocadas e decisões precipitadas.

A mediação teoria-prática só poderá ocorrer se a organização curricular dos cursos de formação médica der espaço, for construída nessa direção. Esta posição é reforçada por Batista e Batista (2008, p. 202) que preconizam que os cursos estejam organizados, em sua estrutura curricular, "[...] de tal maneira que permitam a inserção do aluno em contextos reais da prática médica, em complexidade crescente durante a graduação, utilizando vários cenários de aprendizagem, através da integração ensino-serviço-comunidade." Isto remete à revisão dos projetos político-pedagógicos e das estruturas curriculares destes cursos. Em outras palavras, há necessidade de uma nova racionalidade orientadora para que se passe do modelo instrumental (biomédico) ao dialógico emancipatório/crítico, no qual o incentivo ao aprender seja o cerne e a problematização, a proposta metodológica.

A atuação docente e as DCNs de Medicina

Ao analisarmos as DCNs (BRASIL, 2014) identificamos uma disparidade numérica em relação ao número de vezes que os conceitos teoria e prática são mencionados. Teoria aparece uma única vez, enquanto prática aparece vinte e oito vezes. Esta dissonância pode soar estranha, mas a Medicina é um curso essencialmente prática, com muita inserção no campo e dentro de Unidades Básicas de Saúde, Hospitais e Clínicas. Este aspecto não exclui a premissa de que tanto estudantes quanto profissionais sejam estudiosos e tenham que ter uma base teórica sólida. O que se sobrepõe é o fato de que a intervenção e o agir profissional estão predominantemente centrados no fazer e no solucionar problemas que encontram. É claro que pensam, refletem, mas a emergência do dia a dia demanda capacidade resolutiva demonstrada pela prática.

Com base nos preceitos das DCNs, para a promoção do pensamento crítico nas faculdades de medicina, a "[...] identificação da necessidade de produção de novos conhecimentos em saúde, a partir do diálogo entre a própria prática…" (BRASIL, 2014) se faz de extrema importância, visto que a nova formação médica está baseada em desenvolver um futuro profissional com pensamentos clínicos e resolutivos a partir de experiências em ambientes de prática à assistência a saúde. Essa nova perspectiva já estava sendo pautada nas DCNs de 2001, em que, "[...] esse médico deve ter formação generalista, humanista, crítica e reflexiva" (STELLA *et al.* 2008). Nesta perspectiva, a disciplina de Imersão no Sistema único de saúde (SUS) serve como campo de aproximação da relação teórica-prática nos cursos de medicina, permitindo então, o aprendizado baseado em situações reais. Batista e Batista (2008, p. 104) identificam no movimento que parte do real a possibilidade de um reconhecimento, pelos diferentes sujeitos envolvidos na formação médica, dos critérios e indicadores adotados para definir os conteúdos que compõem, especialmente, os cursos de graduação em medicina.

Como reguladoras da formação médica, as diretrizes enfatizam a necessidade da inserção dos acadêmicos no SUS, para que sejam "[...] capazes de solucionar os desafios que se apresentam à prática profissional, em diferentes contextos do trabalho em saúde, traduzindo a excelência da prática médica, prioritariamente nos cenários do Sistema Único de Saúde (SUS)" (BRASIL, 2014). Espera-se que desenvolvam estruturas conceituais a partir da tomada de consciência de como devem agir em determinadas situações. Para Vasconcelos, Santos e Santos (2010, p. 133), a tomada de consciência

> [...] provocará uma interrogação existencial, portanto, acoplada a esse momento deverá estar presente a possibilidade de elaboração de alternativas conceituais, propondo a esses alunos a construção de novas ferramentas que sejam mais eficientes, adequadas e úteis na sua vida tanto dentro como fora da sala de aula."

A partir disso, a educação está pautada na aplicabilidade de conteúdos teóricos nos cenários de saúde, ao mesmo tempo que está em articulação com a humanização da relação médico-paciente, sendo que, este deixa de ser apenas sua enfermidade. Ademais, o conceito de integralidade, um dos princípios do SUS, se torna presente nas discussões durante a prática médica, pois aborda uma "[...] visão ampliada do ser humano, considera a cultura, o ambiente, os anseios, os costumes, os valores e as crenças, inerentes a cada grupo da comunidade, cuidando e respeitando" (VALENÇA *et al.*, 2014).

A realização desse método ativo depende, prioritariamente, da reciprocidade e respeito na relação professor-estudante diante das problematizações diárias. Além dos

conteúdos teóricos dominados pelo acadêmico, uma orientação adequada é de extrema importância, na medida que "[...] aprender interprofissionalmente, com base na reflexão sobre a própria prática e pela troca de saberes com profissionais da área da saúde" (BRASIL, 2014) se enquadra no processo de problematização como aprendizagem. Diante disso, "[...] o envolvimento do professor facilita uma relação de confiança, produzindo mudanças de caráter formativo nos aspectos pessoais e profissionais." (PIO *et al.*, 2019, p. 629), o que culmina para a formação de um futuro médico confiante em suas decisões e capaz de repetir essa boa relação com os pacientes, tendo a prática da humanização na medicina contemporânea.

No curso de medicina encontramos professores de diferentes áreas como Ciências Biológicas, Farmácia, Fisioterapia, além dos médicos. Nem todos possuem formação pedagógica para serem docentes, ingressando na universidade em decorrência de seu êxito, competência profissional e por serem referência em sua especialidade. A titulação também conta como um aspecto importante. Na Imersão SUS são todos professores médicos ou médicos preceptores. A dificuldade que identificamos está relacionada ao fato de que a grande maioria dos médicos que são professores foram formados à luz das DCNs de 2001 que embora traga também aspectos da relação teoria-prática, não prevê a inserção do estudante na rede básica de saúde desde o início do curso, bem como não traz a necessidade de envolvimento ativo e de seu protagonismo como estudante.

O modelo predominante no Brasil na formação dos médicos seguiu a orientação de educação médica de Abraham Flexner, com incentivo à pesquisa e a importância do ensino hospitalar, e a exaltação à docência com dedicação exclusiva. Para Machado, Who e Heinzle (2018, p. 68), o “[...] modelo flexneriano, pautado em disciplinas isoladas e na consequente fragmentação do aprendizado, encontra-se aplicado na maioria dos cursos de Medicina do País.” Com o passar do tempo este modelo foi perdendo força e as novas DCNs (BRASIL, 2014) são uma demonstração do quanto se avançou em termos de formação, não só para romper com o modelo centrado em disciplinas e com fragmentação na aprendizagem, mas também para envolver os estudantes e integrá-los na construção do conhecimento, “[...] agora protagonista do processo, responsabiliza-se pela busca de respostas, pela formulação de hipóteses e consequente produção e absorção de conteúdo. (MACHADO; WHO; HEINZLE, 208, p. 70).

O fato de médicos e preceptores não possuírem formação pedagógica, em determinados momentos, coloca-se como um dificultador de seu trabalho, pois acabam ensinando do jeito que viram seus professores ensinar, isto é, imitando comportamentos e

práticas. Por maior que haja desejo e vontade, para ensinar há que se ter ciência pedagógica, perícia e conhecimento especializado. Há aspectos didático-metodológicos que necessitam ser utilizados na prática educativa e que requer que sejam dominados pelo médico-professor. No entendimento de Batista e Batista (2008, p. 101) encontramos nas DCNs (BRASIL, 2014) duas recomendações relevantes: "[...] o papel mediador que deve desempenhar o docente no processo de aprendizagem do estudante e a postura ativa deste no processo de construção do conhecimento."

Além do ensinar pela demonstração, pela prática, é muito importante que o estudante seja questionado, levado a se perguntar se haveria outras possibilidades de solucionar certos problemas, de criar alternativas, o que remete à teoria, à busca de saberes que possam satisfazer a curiosidade e sustentar a argumentação em favor de determinados posicionamentos. As propostas voltadas somente para a prática, com ausência de lastro teórico, acabam por responder mais diretamente a necessidades imediatas da formação do estudante e se tornam frágeis no que diz respeito à aquisição de conhecimento que permita ser utilizado a médio e longo prazo quando saírem da universidade e forem exercer a profissão com autonomia. Segundo Libâneo (2010, p. 45) esta visão é própria de nossa sociedade do conhecimento cujo paradigma de aprendizagem estaria centrado "[...] mais no *saber fazer* do que no *saber*, o pensar eficientemente seria uma questão de aprender fazendo, aprender comunicando, aprender a usar." (grifo do autor).

Maranhão, Gomes e Siqueira-Batista (2012, p. 75) afirmam que as DCN (BRASIL, 2024) são um marco para a mudança na formação médica ao iniciar um novo paradigma. Dessa forma provocam as mudanças necessárias nos currículos de medicina a fim de responder às novas demandas do SUS e adequar os alunos a elas (BATISTA; VILELA; BATISTA, 2015). Inclusive, uma estratégia adquirida é o método de Michael Balint para a aprendizagem, o qual implantou em 1950 na Inglaterra, grupos de conversas e discussões sob a orientação do professor permitindo que cada integrante da roda desenvolva habilidades adicionais para adquirir capacidade em lidar com situações destoantes ao longo da carreira profissional. Ou seja, os momentos de conversas nas matérias práticas que separam os alunos em grupos, têm o objetivo de repassar a dádiva, aos estudantes, de se expressarem claramente e ouvirem o próximo, para assim, aplicarem com futuros pacientes.

A didática da formação médica atual trará o resultado para os futuros hospitais e consultórios, neste viés, o estudo prático mostra sua relevância para ensinar aos acadêmicos "aprender a aprender", "construir sentidos", "aprender com autonomia",

“aprender inter profissionalmente" expressões que são traduzidas na participação crítica do estudante, na incorporação dos olhares e fazeres dos profissionais de saúde, na consideração da percepção do usuário, nos múltiplos movimentos docentes de construir situações de aprendizagem dialógicas. (BATISTA; VILELA; BATISTA, 2015, p. 163). Por conseguinte, ao unir os aprendizados teóricos e principalmente práticos, é possível ter o equilíbrio necessário que Carl Jung consolida em sua frase proferida em uma conferência e que carece de fonte: "Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana”.

Considerações finais

A disciplina Imersão SUS como campo de aproximação da relação teoria-prática, evidenciada nos cursos de medicina atuais, demonstra o desempenho ativo do estudante onde este atua como observador, ao mesmo tempo que problematiza situações reais. As DCNs (BRASIL, 2014), mostram-se como eixo orientador da formação acadêmica da área da saúde, modificando o modelo biomédico que " [...] estimula os médicos a aderir a um comportamento extremamente cartesiano na separação entre o observador e o objeto observado." (BARROS, 2002, p. 79), sendo uma base equivocada de aprendizado enrijecida na patologia do doente.

Acreditamos que a superação do modelo de formação historicamente predominante no Brasil e a consequente implantação das DCNs (BRASIL, 2014) nas reconfigurações dos currículos das faculdades de Medicina implementando metodologias ativas e aproximando os estudantes cada vez mais de situações reais, podem servir de parâmetro para que os estudantes consigam construir modelos mentais para serem aplicados na prática profissional futura. A maior flexibilidade curricular e o incentivo da autonomia do estudante, somados a uma formação pedagógica condizente do professor, podem representar grandes mudanças no perfil dos egressos dos cursos de formação médica. A prática precoce e frequente, supervisionada por docentes médicos e preceptores, pode repercutir num melhor atendimento clínico e na otimização da relação médico-paciente.

Diante disso, a aplicabilidade dos princípios doutrinários do SUS: universalidade, integralidade e equidade; em articulação com a prática médica, permite um olhar amplo durante a resolutividade da doença e assim, formar um profissional capaz de aplicar seu conhecimento multidisciplinar. Portanto, a orientação dos preceptores durante esse processo

deve ter como base a premissa que o aluno deve aprender com autonomia e com a percepção da necessidade da educação continuada (BRASIL, 2014) para que os conteúdos teóricos sejam devidamente utilizados na prática clínica.

THE TEACHING PERFORMANCE AND THE RELATION THEORY AND PRACTICE IN THE ACADEMIC FORMATION OF THE NEW DOCTORS FROM THE DCNs OF 2014

Abstract
This article is the result of theoretical-bibliographic and documentary research, of a qualitative nature, with the purpose of approaching the importance of the theoretical-practical relationship in the training of medical students from the approval of the National Curricular Guidelines of the year 2014, more specifically with reference to the description of aspects related to the SUS Immersion discipline. This discipline is developed over seven semesters of a Medicine Course at a Community University of the North of Rio Grande do Sul. Among its objectives is the experience in the health care network with a view to observation, problematization, theorization, analysis and evaluation of health situations. Each semester, specific objectives are defined according to the focus that the discipline intends to follow in order to contribute to the academic formation of the future professional. Medical training in Brazil began in 1808 with the establishment of the School of Surgery of Bahia, with a three-year course, comprising the following subjects: anatomy, theoretical-practical surgery and surgical operations. As can be seen, in this course there is already mention of the theory-practice relationship, demonstrating its relevance for the training of professionals. The preparation for the development of a professional must start from the first days of the academic journey, in this sense, it is extremely important to have access to adequate theoretical and practical foundations for students to develop the ability to connect with learning and, consequently, establish appropriate actions. in your professional future. The recent National Curriculum Guidelines for Medicine Courses (BRASIL, 2014) emphasize the theory-practice relationship as one of the pillars of training.

Keywords: Theory. Practice. Medical training.

Referências

BATISTA, Nilda Alves; VILELA, Rosana Quintella Brandão; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Educação Médica no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. S. A prática como eixo da aprendizagem na graduação médica. *In*: PUCCINI, R. F.; SAMPAIO, L. O.; BATISTA, N. A. (Orgs.) **A formação médica na Unifesp**: excelência e compromisso social [online]. São Paulo: Editora Unifesp, 2008. pp. 101-115. ISBN 978- 85-61673-66-6. Available from SciELO Books.

BARROS, J.A.C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Saúde e Sociedade**, 11 (1), p. 67-84, 2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/sausoc/a/4CrdKWzRTnHdwBhHPtjYGWb/?format=pdf&lang=pt Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN32014.pdf?query=classificacao Acesso em: Jun. de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf Acesso em: Ago. 2022.

LIBÂNEO, José carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2010. p. 19-62.

MACHADO, Clarisse Daminelli Borges; WHO, Andrea; HEINZLE, Marcia. Educação Médica no Brasil: uma Análise Histórica sobre a Formação Acadêmica e Pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 42 (4), p. 66-73, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/kj4F6KSJnvPfjJjLGhkPKqL/abstract/?lang=pt Acesso em: ago. 2022.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na escola normal e no curso de pedagogia.** Erechim: EDIFAPES, 2002.

PIO, Danielle A. M. *et al*. A reciprocidade na relação professor-estudante em um curso médico que utiliza métodos ativos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Paulo, v. 3, n. 2, p.-619-631, maio/agosto, 2019.

SILVA, E. **O que ensinar.** Texto do Professor Silva, E. UFRGS, s/d. (mimeo.)

MARANHÃO, E. A.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. O que mudou na educação médica a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais: sob os olhares do Jano de Duas Faces. *In*: STREIT, D. S. *et al.* **10 anos de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: ABEM, 2012. p. 59-91.

STELLA, Regina C.R. *et al*. Cenários de prática e a formação médica na assistência em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica.** São Paulo: Abem, 2009. p. 63-69,

STEWART, M. *et al.* **Medicina centrada na pessoa**: transformando o método clínico. Porto Alegre: Artmed, 2017.

VALENÇA, Cecília N. *et al*. Articulação teoria/prática na formação em saúde e realidade do Sistema Único de Saúde. **Revista Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, p. 830-835, nov./dez., 2014.

VASCONCELOS, Helena; SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana C. Souza dos. Professora, a maioria da turma não está entendendo nada! Construindo olhares e atitudes transdisciplinares.

In: *In*: LIBÂNEO, José carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2010. p. 101-142.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: TEORIA E MÉTODO

Tereza Bins de Assis[1]

Resumo
O presente estudo "A importância da Literatura na formação de leitores: teoria e método" dialoga com a linha de Ensino de Literatura e Formação de Leitores e surgiu da necessidade de formação profissional, pela aquisição de conhecimentos que possibilitem a melhoria do desempenho do trabalho docente. Dialogando com a área em questão, pretende-se contribuir para a capacitação de professores de Língua Portuguesa e, consequentemente, com a melhoria do ensino no país. O estudo deve discutir a relevância teórica e prática para o processo de ensino-aprendizagem a partir de práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em uma perspectiva do Letramento Literário na formação de alunos leitores. Para ajudar nesta trajetória, foram selecionadas bibliografias que possuem relevância teórica sobre o tema e trata a literatura como instrumento de comunicação e recriação da realidade, a relação da língua com os diversos domínios sociais existentes, a linguagem como um campo de experiências e as suas relações com os diversos campos do saber.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Letramento.

Literatura, um instrumento de comunicação e de interação social.

A literatura é um instrumento de comunicação e de interação social que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, provocando reflexões e sensações no leitor. Está vinculada à sociedade em que se origina, assim como todo tipo de arte, pois o artista não consegue ser indiferente à realidade. A obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, porque através de suas obras o artista transmite seus sentimentos e ideias do mundo, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura cumpre o papel de auxiliar no processo de transformação social.

O conhecimento por meio de obras literárias começou com os jesuítas, durante o século XVI. O objetivo do estudo da Literatura no Brasil colonial estava fortemente ligado à **arte da eloquência.** Ou seja, o texto na escola não era visto como um objeto de pesquisa histórico-social, mas um mero elemento para aprender a língua-padrão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) representaram um marco para a educação brasileira, uma vez que trouxeram à tona a pedagogia das

[1] Aluna do PPGEDU. Graduada em Letras. Professora da Educação Básica. E-mail:a103015@uri.edu.br. Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/2699049658791689

competências em documentos oficiais. Na perspectiva de competências, a Literatura está inserida na prática discursiva de Leitura. Nesse contexto, a leitura de textos literários está voltada à capacidade de pensamento crítico e à percepção estética, afastando-se da função gramatical tradicionalmente concebida.

Indispensável para formação de estudantes, a literatura passa a ocupar um lugar propício para **discussões socioculturais.** Ao ter contato com a literatura, o aluno, além de estudar a língua portuguesa, entra em contato com a arte, que permite reconhecer suas impressões acerca de si e do outro.

Na História da humanidade a existência das línguas naturais surgiu como resposta às necessidades de o homem viver em sociedade, compartilhando e transmitindo experiências, práticas e pensamentos aos seus pares. Nesse sentido, a linguagem é uma habilidade humana determinada biologicamente; a língua é um conjunto de signos e regras que se combinam entre eles, cujos significados são socialmente convencionados; e que a exposição do indivíduo a um ambiente linguístico é essencial para o pleno desenvolvimento da linguagem.

Saussure (1988, p. 17) afirma:

> Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos pois não se sabe como inferir sua unidade. [A língua] é somente uma parte determinada, essencial dela [da linguagem], indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

A língua é social por ser uma convenção adquirida no seio da sociedade, assim, sociedade e cultura possuem uma relação de interdependência. Segundo Morin, em O Método IV (1991, p. 17):

> A cultura, que é característica da sociedade humana, é organizada / organizadora via o veículo cognitivo que é a linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das aptidões aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim, se manifestam ´representações colectivas´, ´imaginário colectivo´. E, dispondo do seu capital cognitivo, a cultura institui as regras /normas que organizam a sociedade, dirigem os comportamentos individuais. As regras / normas culturais geram processos sociais e regeneram globalmente a complexidade social adquirida por essa mesma cultura.

A função social da obra independe da vontade ou da consciência dos autores, decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu caráter de expressão, coroada pela comunicação. A obra se refere em geral a um sistema de ideias,

corresponde a certas necessidades de representação do mundo. A ilusão se transforma em realidade à medida em que suscita uma visão do mundo.

Em uma perspectiva histórica, Antônio Candido (2000, p. 27) diz sobre a Literatura:

> ...esta imaturidade, por vezes provinciana, deu a Literatura sentido histórico e excepcional poder comunicativo, tornando-a língua geral duma sociedade à busca de autoconhecimento. Sempre que se particularizou, como manifestação afetiva e descrição local, adquiriu, para nós, a expressividade que estabelece comunicação entre autores e leitores, sem a qual a arte não passa de experimentação de recursos técnicos.

Tornar o ensino-aprendizagem de literatura em uma prática significativa deve ser prioridade em nossas escolas, mas, para isso, é preciso repensar o conceito de literatura, seu valor e função social. Nesse sentido, o letramento literário possui grande importância para a formação escolar e social dos alunos, pois permite que a literatura seja vista de maneira mais ampla. Paulino (1998) destaca que:

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56)

Na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação do professor e do estudante.

O ensino da Literatura precisa estar em consonância com sua perspectiva social, cultural, histórica e com seus objetivos. Devemos passar a ver o texto também em um plano simbólico, o que ajuda a entender tais aspectos. É lógico que a literatura possui aspectos da realidade, cada contexto literário, à sua maneira, traz uma realidade, porque a literatura possui sua própria verdade, uma vez que transmite uma experiência entre o homem e o todo que o cerca. Por isso, é indispensável uma leitura crítica do texto.

Discutindo o fato de que a literatura possui aspectos da realidade, Antônio Candido (2006) observa que os aspectos históricos, sociais e culturais estão presentes no texto literário, mas é o texto que deve fomentar esse contexto, ou seja, o texto literário não deve ser visto como um lugar onde se busca encontrar um determinado aspecto ou um fator histórico e

social, porque o texto traz uma verdade “imaginada” que é expressa esteticamente e esses aspectos são o elo entre o leitor e o real.

A literatura deve ser vista em sua diversidade e é hoje, mais do que nunca, uma mediadora entre diferentes culturas. Nesse contexto, o professor deve ter em mente que, seja qual for a forma de ensino ou recursos tecnológicos hoje adotados, o texto deve ser o condutor, o protagonista da relação professor/aluno e deste com o mundo e consigo mesmo.

Na escola, os alunos podem conhecer literaturas de várias regiões do Brasil, de outros países e de outras épocas, podem conhecer outras culturas sem sair do lugar. O professor, ao comentar, discutir e indicar obras literárias, apregoa a importância e valor da leitura para a **formação humana**. Um trabalho interdisciplinar, no qual os professores trabalharam juntos em um projeto para contextualizar uma obra literária, poderia fazer mais sentido aos alunos, pois estaria inserido em um contexto significativo.

Uma abordagem interdisciplinar pode dar conta do fenômeno linguístico, com o objetivo principal de contribuir para uma compreensão e solução dos problemas e dos resultados da interação comunicativa humana, considerando a sua complexidade, englobando, portanto, aspectos do ensino/aprendizagem da língua e a formação do professor.

Além disso, uma rica interação dialogal na sala de aula dos alunos entre si e do professor com o aluno é uma estratégia excelente de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos envolvidos.

O ensino de Literatura deve servir não apenas ao aspecto comunicativo, mas à tarefa de conduzir o aluno à observação, a discutir, analisar a realidade e como ele está inserido nela. A prática docente deve ser orientada pelo letramento crítico, que é significativo para a superação em relação ao tradicional modelo escolar. Ao apontar para o aluno e reconhecer sua autonomia, inicia-se um processo de reconstrução de valores e paradigmas.

Sobre a Literatura, Antônio Candido (1980, p. 84),

> A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

A literatura é um instrumento de comunicação e de interação social que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, provocando reflexões e

sensações no leitor. Está vinculada à sociedade em que se origina, assim como todo tipo de arte, pois o artista não consegue ser indiferente à realidade. A obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, porque através de suas obras o artista transmite seus sentimentos e ideias do mundo, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura cumpre o papel de auxiliar no processo de transformação social.

Sob a perspectiva do Letramento Literário

Ler é fundamental em nossa sociedade, porque tudo que fazemos passa pela escrita. A escola tem um papel importante na formação de leitores, e, hoje, ler e escrever não é mais suficiente, pois vivemos em uma sociedade em constante evolução, ou seja, decifrar e descrever signos não é mais suficiente, é preciso que seja letrado, quando o indivíduo lê e usa a leitura em uma dimensão social, com o poder de transformar a realidade.

Nesse sentido, a literatura tem papel importante. Sempre presente na escola, a literatura pode explorar e potencializar a linguagem, desenvolvendo nos alunos competências leitoras. A leitura literária na educação básica tem como finalidade tomar a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda resposta do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. E só quando esse intensivo processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária; quando a escola consegue instrumentalizar o aluno para penetrar no mundo mágico das palavras de forma efetiva ela terá cumprido a missão de formar leitores pela e para a literatura.

A leitura deve transformar o leitor em autor e que ele seja capaz de recorrer aos escritos com objetivos diversos como ler por ler; ler para responder as questões; ler para conversar, fazer comentários; ler para compreender algo; ler para fazer críticas; ler e escrever ao mesmo tempo. Além disso, a literatura não pode ser considerada como algo desvinculado da leitura, pelo contrário, o ponto de partida de seu estudo é a literatura com propósito de compreensão dos significados das obras e dos autores dentro das necessidades de análise e avaliação crítica ou mesmo fruição.

Trabalhar textos literários na sala de aula requer preparação, planejamento. Segundo Cosson (2012, p. 35) os textos literários precisam ser diversificados porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. Em lugar de

relações intertextuais e um discurso que se edifica justamente com a premissa de nada prender em seu interior, a literatura na escola precisa de obras, gêneros e autores diversificados, pois a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce pronto ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. O leitor só cresce quando desafiado, logo se deve partir daquilo que o leitor conhece para aquilo que desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois nele encontrará a herança cultural de sua comunidade, também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade, também precisa levar em consideração o princípio da diversidade. Só assim tem lugar na escola, o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares.

A orientação é o ponto central das aulas de leitura. Para Cosson (2012, p. 47) a orientação é fundamental – uma vez que o letramento literário precisa de acompanhamento para o desenvolvimento do processo de leitura – e a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a primeira consiste em experienciar o mundo por meio da palavra, a segunda envolve conhecimentos de história, teoria e crítica, e a terceira refere-se aos saberes e habilidades que a prática da leitura proporciona aos seus usuários. Tais habilidades podem ser conquistadas a partir de três perspectivas metodológicas: a técnica de oficinas - do aprender a fazer fazendo; a técnica do andaime – o professor funciona como um andaime sustentando as atividades a serem desenvolvidas; a técnica do portfólio - atividade que permite registrar as diversas atividades em curso, ao mesmo tempo que permite a visualização do crescimento alcançado.

Para Lajolo (1989, p. 16) “a obra literária é um objeto social”, sendo assim, o homem, que é um ser social, precisa ler para ser atuante no contexto em que vive. O letramento literário implica em interagir com o texto, atribuir sentido ao que lê, levantar questionamentos, hipóteses sobre o que está lendo.

A leitura não se restringe apenas à decodificação, é muito mais do que aquilo que está escrito no papel, nela está o conhecimento de mundo, experiências singulares que cada sujeito-leitor tem de mundo. Ler é interpretar e interpretar implica na interação entre o leitor e o texto, ou seja, esse leitor pode explorar um único texto de diferentes maneiras.

Conclusão

Por meio da Literatura pode-se compreender o mundo em sua complexidade e solucionar problemas com a possibilidade de transformar o mundo em que vivemos. Ou, pelo menos, modificar nossas práticas.

Sendo assim, o estudo da literatura deve valorizar uma investigação sobre os fatores internos e externos inerentes à obra, de um ponto de vista mais sociológico do que estético, tomando o autor como aquele que desempenha um papel social e ao mesmo tempo corresponde às expectativas dos leitores, considerando a prática do Letramento como foco no ensino da língua, como também proporcionar a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma visão mais clara do que se pretende com o ensino da língua materna na escola. Nesse processo, os sujeitos envolvidos podem relatar experiências, refletir sobre os caminhos trilhados, avaliar fatores que o influenciam na produção e recepção de textos literários e analisar qualitativamente sua ação pedagógica, seja aluno, seja professor. Ao final, espera-se desenvolver saberes e fazeres pertinentes à melhoria do ensino da Literatura na escola, de modo que seja vinculado às demais áreas do conhecimento e visto como um processo contínuo, em que o aluno precisa entrar em contato com etapas progressivas do conteúdo. Desse modo, o objetivo é desenvolver competências e habilidades diferentes ao longo das nossas práticas, respeitando não só o texto, mas o conhecimento de mundo que cada um tem quando chega à escola, assim poderemos alcançar um objetivo maior que é formar bons leitores por meio do letramento literário.

THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN READER EDUCATION: THEORY AND METHOD

Abstract

The present study “The importance of Literature in the formation of readers: theory and method” dialogues with the Teaching of Literature and Training of Readers line, and emerged from the need for professional training, through the acquisition of knowledge that enable the improvement of the performance of teaching work ; dialoguing with the area in question, it is intended to contribute to the training of Portuguese Language teachers and, consequently, to the improvement of teaching in the country. The study should discuss the theoretical and practical relevance for the teaching-learning process from the pedagogical practices of Portuguese Language teachers in Elementary School, from a Literary Literacy perspective in the training of student readers. To help along this path, bibliographies that have theoretical relevance on the subject were selected and treat literature as an instrument of communication and recreation of reality, the relationship of language with the various existing social domains, language as a field of experience and its relationships with the different fields of knowledge.

Keywords: Literature. Reading. Literacy.

Referências

ANTUNES, Walder de Andrade. **Lendo e formando leitores**: orientação para o trabalho com a literatura infantil. 2.ed.rev.aum.São Paulo:Global,2005.

CABRAL, Ana Beatriz. **O texto, o contexto e o pretexto**: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. (v. 1 e 2). Belo Horizonte, MG: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1980. ... São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. Contexto. São Paulo, 2012.

LAJOLO. Marisa. **O que é literatura?** São Paulo: Editora Brasiliense. 11ª ed. Coleção primeiros passos (53) 1989.

MORIN, Edgar. **O Enigma do Homem**. Para uma Antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. Trad. Fernando de Castro Ferro.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix.

SILVA, Marina Cabral da. **Para Que Serve a Literatura?**; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/para-que-serve-a-literatura.htm. Acesso em 11 de março de 2021.

GT8 – ESCOLA, JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA: O FUTURO NÃO ESTÁ ESCRITO!

O XADREZ COMO POSSIBILIDADE DE MELHOR COMPREENDER A REALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eduardo Ribeiro Albuquerque[1]

Resumo
O presente relato de experiência procurou mostrar o desenvolvimento de um projeto de xadrez realizado em uma escola de ensino fundamental na cidade de São Lourenço do Sul/RS, em parceria com o Centro de Atenção Psicossocial Infantil. Teve como objetivo proporcionar uma atividade lúdica, de lazer, que servisse como meio de proteção da saúde mental dos alunos e que pudesse ajudá-los a compreender melhor sua realidade de vida. Como método aplicado, procurou-se trabalhar os fundamentos do jogo de xadrez, dentro da ótica de transpor o conhecimento ensinado pelo jogo, comparando-os com os acontecimentos do cotidiano do aluno. Como resultado os alunos puderam, por meio dos ensinamentos do jogo de xadrez, dialogar, expor seus sentimentos, entender melhor suas realidades de vida. Utilizando o método de transposição de conhecimento, foi possível dar condições para que o próprio aluno pudesse refletir e procurar resolver seus problemas mais imediatos. Portanto, o projeto, mesmo tendo pouco tempo de vigência, atingiu os objetivos propostos.

Palavras-chave: Jogo de Xadrez. Transposição do conhecimento. Processo. Ensino. Aprendizado.

Contextualizações iniciais

O presente relato visa elucidar o desenvolvimento e implicações de um projeto de xadrez realizado em uma escola de ensino fundamental situada em um bairro populoso, com aproximadamente cinco mil habitantes, na cidade de São Lourenço do Sul/RS. Esse projeto foi proposto pelo residente multiprofissional de Educação Física, em conjunto com o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), e foi uma das atividades obrigatórias para obtenção do título de Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública de Porto Alegre.

Durante a jornada percorrida como residente multiprofissional em saúde mental coletiva, entre março de 2018 até fevereiro de 2020, pude aprender muito com os professores, tutores, preceptores, colegas de residência, médicos, gestores públicos e equipe multiprofissional. Cito todos esses profissionais, pois durante todo o período da residência, na forma de rodízio, passei por todos os serviços de saúde mental no município e conheci por

[1] Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões URI-Campus de Frederico Westphalen-RS. Especialista em Educação Física Escola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública de Porto Alegre-RS. E-mail: eribeiroalbuquerque@gmail.com.

dentro como funciona a dinâmica e o fluxo de trabalho de cada um deles. Não esquecendo de citar, e dando destaque primordial, aprendi muito com os usuários dos serviços por onde passei, aprendi com essas pessoas, principalmente, a despir-me de preconceitos que trazia arraigados comigo.

Ao chegar à cidade de São Lourenço do Sul, eu, profissional de educação física, e mais quatro residentes multiprofissionais (enfermeira, psicóloga, assistente social e terapeuta ocupacional), fomos divididos em dois grupos, sendo o primeiro grupo composto pelo profissional de educação física, enfermeira e assistente social e o segundo grupo pela terapeuta ocupacional e psicóloga. Fomos lotados em nosso primeiro ano em um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas (CAPS-AD) e no CAPS Nossa Casa (CAPS tipo I). Durante um dos turnos uma das equipes ficava em um dos CAPS e a outra equipe ficava no outro, havendo alternância das equipes entre os turnos. No segundo ano de residência fomos lotados em um turno no CAPSi e no outro turno passamos por setores como: Hospital Municipal, Setor de Geração de Rendas, Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Secretaria Municipal de Saúde.

Logo que cheguei ao CAPS-AD e CAPS Nossa Casa uma de minhas ideias foi montar um grupo de xadrez com os usuários, com a intenção de replicar o êxito que tive em outrora em trabalhar com o xadrez na escola, com povos originários, jovens em vulnerabilidade social e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A ideia foi muito bem-vinda por todos que compunham a equipe de trabalho, porém o público-alvo era totalmente diferente do qual já havia trabalhado. Foi detectado, mediante reunião de equipe multidisciplinar e leitura de laudos médicos, que devido ao comprometimento cognitivo, altos índices de intolerância a frustrações, enfermidades, transtornos, vícios entre outras questões, trabalhar o xadrez da maneira que costumava a trabalhar seria algo muito distante de ser alcançado. Assim, foi organizada uma proposta na perspectiva lúdica, com regras flexibilizadas e minijogos, buscando oportunizar uma nova experiência aos usuários. Dessa forma, procurou-se, ao menos, possibilitar uma nova vivência aos usuários, levando sempre em consideração a sua condição e necessidades.

A partir da necessidade surge a ideia

Após um breve período de trabalho, eu e algumas de minhas colegas residentes, começamos a perceber que a cidade não possuía muitos atrativos para público jovem. Tal

especulação começou a virar questionamento, e a partir de pesquisas informais, começamos cada vez mais a ter certeza sobre a hipótese que tínhamos levantado (falta de atrativos para público jovem). No entanto, não poderíamos levar adiante nossos questionamentos apenas com indagações e hipóteses. Foi nesse momento que resolvi fazer meu trabalho de conclusão de residência sobre a tal necessidade que tínhamos observado ao longo do primeiro ano de residência, que fora a falta de programas/projetos públicos de esporte lazer, números de profissionais de educação física que trabalhassem com saúde preventiva e quantitativos de espaços públicos em condições e/ou com potencial uso para prática de esporte e lazer. Projeto de Conclusão de Residência (TCR) foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Escola de Saúde Pública de Porto Alegre/RS. Sob o número de registro CAAE 19346719.0.0000.5312. Número do parecer 3.548.814.

Para a constatação ou não da hipótese levantada, foram elaborados requerimentos de pedido de informações, embasados na Lei 12.527/11 (Lei de acesso à informação) e endereçados às respectivas Secretarias da Educação, Secretaria da Saúde e Coordenadoria do Desporto. Todos os requerimentos tiveram a anuência do chefe do executivo municipal. As respostas dos gestores vieram por meio do requerimento de pedido de informação assinado, confirmando aquilo que já havíamos presenciado na prática. Não havia nenhum programa/projeto vigente de esporte e lazer permanente no município que oportunizasse ações de promoção e educação em saúde preventiva para os jovens.

Segundo a Lei 8.080/90 que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Bem como o que diz na Lei 1.216/01, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Pode-se perceber que tanto a Lei 8.080 que versa sobre condições para a promoção, proteção, e recuperação da saúde. Assim como a Lei 1.216/01, que em seu artigo 4º que apresenta como finalidade a reinserção social do paciente em seu meio, eram ações que costumavam não ser muito desenvolvidas no município.

Ao percebermos em um primeiro momento, e nos certificarmos em um segundo momento, da inexistência de programas e/ou projetos voltados para promoção e/ou reinserção social de jovens e usuários egressos do sistema de saúde mental, chega-se ao seguinte tensionamento: a Lei Orgânica 8.080/90 preconiza a promoção, proteção e recuperação da saúde, mas percebe-se a falta de projetos para tal finalidade. Da mesma forma, a falta desses programas/projetos/atividades de lazer públicos fora do âmbito de um CAPS dificulta a

reinserção social do usuário egresso. A falta de atividades fora do CAPS, nas quais o egresso possa se envolver, minimiza as oportunidades dessas pessoas se realocarem em sociedade, ficando à mercê da situação, atrelados às atividades realizadas nos CAPS. Devido à escassez ou inexistência de programas/projetos públicos que abarquem essa parcela da população, os egressos do sistema e os jovens que não adentraram no sistema de saúde mental ficam sem opção de lazer e de atividades que podem contribuir para promoção e proteção da saúde tanto física como mental.

A Política Nacional de Promoção à Saúde (2017) versa sobre a promoção da saúde seja nos espaços propícios para isso ou não. Embasado nessa política de promoção à saúde e devido à necessidade e a preocupação com o público jovem, propus que o meu plano de ação do CAPSi fosse realizado fora dos muros do CAPSi, com vistas a fazer um trabalho preventivo e emancipatório com as crianças de uma escola de um bairro vulnerável de São Lourenço do Sul. Em um primeiro momento minha proposta não foi muito bem-vinda, pois, até então, os planos de ação dos antigos residentes que por lá passaram tinham sido, exclusivamente, com os jovens atendidos no CAPS, salvo algumas exceções.

Benefícios da prática do jogo de xadrez

A proposta visava apresentar o jogo de xadrez para crianças de 08 a 12 anos em uma escola de um bairro com vulnerabilidade socioeconômica da cidade, com a intenção de propor a eles/elas uma atividade lúdica, de lazer, que servisse como meio de proteção da saúde mental dos alunos e que pudesse ajudá-los a compreenderem melhor sua realidade de vida. Consequentemente, seriam trabalhados os ensinamentos do jogo em paralelo com os acontecimentos do cotidiano de cada aluno. Assim, além de aprenderem algo novo e desfrutarem de momentos de lazer, também aprenderiam algo útil, que poderia ajudá-los a resolverem seus problemas. Os ensinamentos do xadrez apresentam características que colocam os indivíduos que o praticam em diversas situações com inúmeras possibilidades de jogadas, o que aproxima o jogo com a realidade do cotidiano (GLILLO, 2012, 2013).

De acordo com Almeida (2010), o jogo de xadrez se mostra capaz de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos, atuando diretamente na melhora da concentração e na mudança de comportamento, o que, consequentemente, reflete na aprendizagem, principalmente, quando se comparam os resultados obtidos após a prática do xadrez.

Segundo Chaida, Oliveira e Pinto (2018), por meio do xadrez é possível desenvolver a concentração, a percepção, bem como instigar o raciocínio lógico, não só das crianças como de qualquer pessoa, indiferente da idade e condição social. Na mesma perspectiva, o xadrez proporciona, por intermédio de seus ensinamentos, a busca de superação do próprio indivíduo, atuando no meio social das pessoas que o praticam, incentivando os participantes com seu exemplo de resiliência e superação (SILVA 2008; SILVA; GRUMA 2002; SACRISTÁN, 2000).

Já é um consenso de que a prática do xadrez traz inúmeros benefícios a seus praticantes, pois o jogo envolve terapia, arte, ciência e cultura, o que o torna uma atividade multidisciplinar. Assim, o jogo de xadrez é utilizado como uma ferramenta, que visa o desenvolvimento de um conjunto de capacidades como enriquecimento da memória, agilidade de pensamento e segurança na tomada de decisões. Além de ter relação direta com o raciocínio lógico, organização, sistematização, autocontrole e autoconfiança. (SILVA, 2014).

Início do projeto

Após muito dialogar acerca da importância de fazer um trabalho preventivo fora dos muros do CAPSi, foi permitido que o projeto fosse realizado. Durante o mesmo período que atuava no CAPSi, no turno inverso atuava na Unidade Básica de Saúde no mesmo bairro que pretendia realizar o projeto. Alguns familiares dos alunos da escola costumavam procurar atendimento na UBS, outros eram usuários de um dos CAPS da cidade, dessa maneira foi mais fácil estabelecer um vínculo tanto com os pais quanto com as crianças.

Ao chegar à escola escolhida para realização do projeto, fui muito bem recepcionado pela diretora e equipe pedagógica. Após apresentar a proposta de realizar um projeto de xadrez na escola, antes mesmo de terminar minha explanação as professoras aderiram à ideia e deram todo suporte necessário para que o trabalho fosse realizado. As informações sobre o projeto foram explicadas em sala de aula para os alunos, foram colocados cartazes informativos na escola e disponibilizado número de telefone e e-mail para contato. Foi entregue para os alunos que tinham o interesse de participar do projeto de xadrez um termo de autorização e compromisso, que os responsáveis e o aluno deveriam assinar e entregar na coordenação da escola. As aulas aconteciam duas vezes por semana nas segundas e quartas-feiras no turno oposto das aulas, cada encontro tinha aproximadamente duas horas.

Quando o projeto começou a procura foi pequena. Na primeira semana de aula apenas três alunos apareceram, dois meninos e uma menina, porém a cada encontro o número

aumentava. No segundo encontro cinco alunos compareceram, três meninos e duas meninas, na segunda semana no terceiro encontro, compareceram nove alunos, sendo cinco meninas e quatro meninos. Ao término do primeiro mês, o grupo era composto por aproximadamente trinta alunos/alunas. Para que todos pudessem ter as mesmas condições de aprendizado, sempre que chegava um aluno novo o conteúdo anterior era retomado, dessa maneira, os alunos mais antigos tinham a oportunidade de massificar o conhecimento e/ou tirar dúvidas a respeito de assuntos que não tivessem entendido. Também era permitido e incentivado que os alunos mais antigos auxiliassem os alunos mais novos, dessa forma, ambos aprenderiam juntos.

Desenvolvimento do projeto

Após o primeiro mês de projeto, os alunos já eram detentores de certo conhecimento enxadrístico: os alunos sabiam o nome das peças, distribuição de origem no tabuleiro, movimentos e objetivo do jogo. A partir desse momento, e sempre levando em consideração o entendimento de cada aluno, começou-se a transmitir conhecimentos mais complexos em relação à troca de peças (valores das peças), vantagem posicional e dinâmica de jogo. Para facilitar o aprendizado, na maioria das vezes, procurava-se comparar a intenção de jogada, ou a jogada propriamente dita com algo do cotidiano dos alunos. Algo como superioridade e inferioridade numérica, vista nos esportes coletivos, oposição ao rei, era comparado com a marcação individual do handebol, o "roque" (movimento especial do rei e torre) era comparado ao castelo do rei ou ao muro ou cerca da casa dos alunos. Dessa maneira, procurava-se transpor o conhecimento enxadrístico para outras atividades do cotidiano deles, assim o aprendizado, além de ser facilitado, tornava-se algo mais palpável, significativo para o aluno. Em estudos realizados por Bransford, Brown e Cocking (2000), que versam sobre a ciência da aprendizagem, salientam que, para que o aluno possa desenvolver uma competência em qualquer área de investigação, ele deve ter:

> Uma profunda base de conhecimento factual, b) compreender fatos e ideias no contexto de um quadro conceitual e c) organizar o conhecimento de modo a facilitar sua recuperação e aplicação. Isso significa que além de reter a informação, o aprendiz necessita ter um papel ativo para significar e compreender essa informação segundo conhecimentos prévios, construir novos conhecimentos, e saber aplicá-los em situações concretas. (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2000, p. 74,75).

Dando continuidade às aulas, devido à proximidade entre alunos, familiares, professores e colaboradores, assuntos mais particulares começaram a surgir. Sem que houvesse exposição de ninguém, continuou-se a trabalhar o jogo de xadrez dentro da perspectiva de transpor o conhecimento construído, a partir das situações do jogo de xadrez com os problemas do cotidiano dos alunos. (violência, negligência, descaso, dificuldade de aprendizado, entre outras situações).

Para entender um pouco da realidade de cada aluno, foi necessário se ater ao *background* de cada um deles. A partir do que se pode observar em relação às ações do aluno, tanto pelo que o aluno falava ou demonstra, quanto pelos argumentos dos familiares e professores. Pode-se perceber que muito do que o aluno apresentava nas aulas era reflexo de uma condição de vida deturpada no passado. Após entender um pouco do histórico de cada aluno, buscou-se, coletivamente e de maneira individual, possibilitar que o aluno vislumbre um futuro positivo, um *foreground* favorável, mesmo em um contexto social desfavorável.

Para uma melhor elucidação dos conceitos tratados, o *background* de um indivíduo se refere às vivências que estão, de algum modo, congeladas no passado. É necessário levar em consideração o *background* dos alunos, para tentar entender suas ações no presente e perspectivas de futuro. (TESSARO, BERNARDI, 2019). Já o *foreground* é definido por Skovsmose, na primeira definição do conceito em 1994, como sendo as possibilidades que o contexto disponibiliza aos indivíduos para que as perceba e as tome como sendo suas. Assim, o *foreground*, segundo o autor, estaria relacionado aos motivos que geram a aprendizagem, ou seja, os indivíduos aprendem se tiverem motivos para isso.

Ao aproximar os ensinamentos do jogo de xadrez com acontecimentos do dia a dia do aluno, isso desperta o interesse do aprendiz, tanto por ser algo familiar, quanto por ser um desafio apresentado de maneira incerta, desconhecida (problemas enxadrísticos), presente na dinâmica do jogo. Durante o jogo, o praticante se defronta com problemas que estão distantes de sua compreensão, e procura, por meio da experiência, da lógica e de tentativas, solucioná-los. Percebe-se que, de modo inconsciente, o praticante está a exercitar uma capacidade inata do ser humano que é a busca pela sobrevivência e da melhor solução possível, dentro de sua capacidade, para resolver seus problemas mais imediatos. (ALBUQUERQUE, 2018).

Resultados e potencialidades

- Como resultados alcançados com o desenvolvimento do projeto de xadrez na escola, pôde-se constatar alguns aspectos positivos dessa iniciativa. Houve interesse e apoio dos

profissionais da escola em aceitar a aplicação do projeto, percebendo a importância para o desenvolvimento de capacidades cognitivo-emocionais e como elemento de proteção para saúde mental das crianças.

- Os alunos gostaram de aprender o jogo, procuram por meios próprios, no celular, notebook, baixar aplicativos de xadrez para jogarem nas horas de lazer. Também, procuraram livros, literaturas e sites na internet para aprimorar seu jogo, além de agirem como difusores do jogo de xadrez no seu meio social (comunidade) ensinando irmãos, pais, primos e amigos.

- Gestores do CAPSi e alguns colegas de trabalho, que, em um primeiro momento, estavam resistentes com a ideia da realização de um trabalho de prevenção fora da instituição do CAPS, perceberam e reconheceram a importância da iniciativa da realização de trabalhos de cunho preventivo e não somente de recuperação e/ou redução de danos.

- No final de três meses de projeto, um torneio de xadrez foi realizado com os alunos da escola. Participaram do torneio 40 crianças com idades entre 8 e 12 anos. Todos receberam premiações de participação, alguns brindes e um certificado de participação do evento, assinado pela Secretária Municipal de Saúde.

Limitações encontradas

Mesmo com os pontos positivos exaltados por todos os agentes públicos envolvidos, não houve empenho para que o projeto tivesse continuidade. Dessa maneira, pode-se concluir que há certa incoerência a respeito sobre o que é dito, quando comparado os resultados apresentados e com aquilo que é realizado por parte dos gestores públicos. É difícil entender o motivo de não dar continuidade a um projeto que apresentou vários resultados positivos e que não teve custo para o erário público. Tal situação leva a crer que, independentemente do resultado ou do objetivo alcançado, determinadas ações que são de interesse público, não são de interesse político, e tanto faz se elas existirem, derem certo ou fracassarem.

Sugestões

Quando ocorrem projetos de educação/saúde na escola ou comunidade nos quais se tenha a certificação de resultados positivos é imprescindível que alguém faça registros das ações, métodos e resultados do projeto. Dessa maneira, é possível apresentar o resultado das ações que vinham sendo realizadas e solicitar a gestores públicos condições suficientes para dar continuidade ao trabalho que vinha dando bons resultados. A participação da comunidade

é fundamental tanto na hora de fazer as reivindicações junto aos órgãos públicos, quanto na construção, desenvolvimento e execução do projeto. Pais, alunos, professores têm muito mais chances de terem suas solicitações atendidas se dialogarem e caminharem juntos pelo mesmo propósito.

Conclusão

O presente relato mostrou o motivo, elaboração, desenvolvimento, resultados, potencialidades e limitações de um projeto de xadrez, desenvolvido em uma escola de ensino fundamental de um bairro pobre e populoso da cidade de São Lourenço do Sul. Para a elaboração e desenvolvimento do projeto muitas foram as dificuldades, principalmente a pressão para que o projeto fosse realizado dentro do CAPS. Porém, em nenhum momento surgiu o pensamento de desistir, ou de que o projeto não daria certo. O sentimento que o projeto teria êxito, logo na primeira semana, começou a ser percebido por cada aluno, professor e colaborador envolvidos, todos começaram a acreditar na potencialidade do projeto. Mesmo diante das dificuldades trazidas pelos alunos, foi possível construir um ambiente harmonioso, de aprendizado e de muitas trocas de experiências. O projeto teve apenas a duração de três meses, mas foi o suficiente para passar uma mensagem que, com certeza, os alunos e as pessoas que presenciaram esses momentos a entenderam. “Apesar das dificuldades, se não nos isentarmos de nossas responsabilidades e não desistirmos, coisas boas virão”. Entretanto, o relato também mostra que cada pessoa e/ou ente e/ou órgão público deve fazer o que lhe compete, caso uma das partes não cumpra com o seu papel, as ideias se tornam muito difíceis de serem desenvolvidas na prática.

É com imensa satisfação que concluo esse relato e posso compartilhar com vocês um pouco da experiência que vivi em ter participado deste projeto de xadrez. Aprendi muito com cada aluno que tive a felicidade de conhecer e sinto-me honrado de ter contribuído no processo evolutivo destas crianças.

CHESS AS A POSSIBILITY OF BETTER UNDERSTANDING REALITY: AN EXPERIENCE REPORT

Abstract
The present experience report sought to show the development of a chess project carried out in an elementary school in the city of São Lourenço do Sul/RS. This project was carried out in

partnership with the Child Psychosocial Care Center. It aimed to provide a healthy, leisure activity that could serve as a means of protecting the students' mental health and that could help them to better understand their reality of life. As an applied method, we tried to work on the fundamentals of the game of chess, from the perspective of transposing the knowledge taught by the game, comparing them with the events of the student's daily life. As a result, students were able, through the teachings of the game of chess, to dialogue, expose their feelings, better understand their reality of life. Using the knowledge transfer method, it was possible to provide conditions for the student himself to reflect and seek to solve his most immediate problems. Therefore, the project, even with a short period of validity, fulfilled what was proposed.

Keywords: Chess Game. Knowledge transfer. Process. Teaching. Apprenticeship.

Referências

ALBUQUERQUE, E. R. **O jogo de xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes de uma escola de Santa Maria/RS.** 47 fls. Monografia (Pós-Graduação em Educação Física Escolar) - Universidade Federal de Santa Maria, 2018. https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13142

ALMEIDA, J. W. Q. **O jogo de xadrez e a educação matemática:** como e onde no ambiente escolar. 157 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **How people learn:** Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK223293/pdf/Bookshelf_NBK223293.pdf

BRASIL. **Lei** nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.

BRASIL. **Lei** nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
BRASIL. **Lei** nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informação.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CHAIDA, G.; OLIVEIRA, M. A.; PINTO, F. P. **A Importância do Xadrez no Ambiente Escolar**. 37 fls. Trabalho de conclusão de curso em Educação Física na Instituição de Ensino Superior Sant'Ana Ponta Grossa, 2018.
https://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/589

GRILLO, R. M. **O xadrez Pedagógico na Perspectiva da Resolução de Problemas em Matemática no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba, São Paulo: UniversidadeSãoFrancisco,2012.https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/trabalho_completo_-_ms._rogerio_grillo_-_semana_academica_0.pdf

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. **As potencialidades pedagógicas do xadrez no contexto da Educação Física escolar**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 18 - Nº 180 – Mayo, 2013. Disponivel em https://efdeportes.com/efd180/as-potencialidades-pedagogicas-do-xadrez.htm

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, F. A. **O jogo de xadrez: um recurso pedagógico nas aulas de Educação Física.** Fls 42. Monografia do Curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual daParaíba, 2014.Disponível<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4772/1/PDF%20-%20Fernando%20Ara%C3%BAjo%20Silva.pdf>

SILVA, R. C.; GRUBA, A. **O xadrez como ferramenta pedagógica**. Revista pró-saúde, Curitiba, 2002.

SKOVSMOSE, O. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

TESSARO, M.; BERNARDI, L.S. O futuro pode ter muitos nomes: significando o foreground. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 36, p. 415-432, 2019.

PROJETO DE VIDA E ESCOLA: UMA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Susana Schwartz Basso[1]

Arminda Almeida da Rosa[2]

Clariana Maria Werkauser Bressiani[3]

Resumo

O trabalho apresenta a análise de um curta-metragem intitulado "Projeto de Vida", realizado em 2020, por estudantes do 9º ano de uma Escola Municipal, localizada no interior do Rio Grande do Sul. O filme foi produzido a partir do projeto de extensão "Vídeo Entre-Linhas", da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que oferece oficinas de formação audiovisual para estudantes de 11 a 17 anos, com base nos pressupostos da educomunicação, objetivando reconhecer o protagonismo dos estudantes da Educação Básica. As oficinas e a produção do filme tiveram adaptações para o ensino remoto. As cenas foram registradas pelos estudantes, em suas residências, com auxílio de telefones celulares. A produção audiovisual buscou colaborar com o componente curricular Desenvolvimento Local, propondo o desencadeamento do protagonismo dos estudantes. A metodologia de análise se deu à luz da Análise Textual Discursiva, cujo corpus foi estabelecido a partir da transcrição dos diálogos apresentados no curta-metragem. Os resultados sugerem participação ativa dos discentes, demonstrando habilidades no manuseio dos recursos tecnológicos dos quais fizeram uso. É possível considerar o entendimento do processo de formação ao manifestar seus desejos e sonhos, suas expectativas futuras, ao mesmo tempo em que exprimem questionamentos pertinentes à prática educativa pela escola.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Produção audiovisual. Protagonismo.

Introdução

O trabalho ora apresentado trata de uma análise fílmica escrita e gravada em 2020, por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS); os alunos puderam encaixar as suas narrativas pessoais para construir o roteiro audiovisual. A prática foi desenvolvida como proposta do projeto de Extensão "Vídeo Entre-Linhas: formação de jovens realizadores de Frederico Westphalen e Região" criado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

---

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI– Campus de Frederico Westphalen-RS. Professora de Educação Básica. Bolsista CAPES/ Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas – GPPE. E-mail: a079631@uri.edu.br.

[2] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI– Campus de Frederico Westphalen-RS. Professora de Educação Básica. Bolsista CAPES/ Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa: Ética, Educação e Formação de Professores. E-mail: a080839@uri.edu.br.

[3] Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Técnica de Extensão Rural. E-mail: clarianamwb@gmail.com.

Partindo da prática de pequenas oficinas remotas, para introduzir a linguagem audiovisual e familiarizar a todos os participantes ao ambiente virtual, embasada nos preceitos da educomunicação, a extensão universitária, em parceria com a escola, possibilitou a criatividade estudantil, que resultou em um curta-metragem denominado "Projeto de Vida", o qual contribuiu para o componente curricular Desenvolvimento Local, que foi reestruturado e implementado na parte diversificada em 2020. Através de sujeitos críticos, indagadores, ocorre a construção do conhecimento, a busca por uma formação integral, profissional, política, econômica, cultural, interdisciplinar, que propõe a elaboração de projetos de vida e almeja o protagonismo estudantil.

Como metodologia, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), cujo corpus formou-se pela transcrição dos diálogos apresentados no curta-metragem. No processo de unitarização e estabelecimento de relações foram estabelecidas três categorias, atribuindo aos metatextos novos significados. A primeira categoria ficou intitulada "**O desafio de pensar um Projeto de Vida",** nela são expostas as falas e percepções dos estudantes, o que pensam e compreendem sobre a temática desafiadora; a segunda categoria – **"Projeto de Vida: passado, presente e futuro"** – expõe as concepções dos discentes sobre pensar seu projeto de vida e possibilidades vislumbradas; na terceira categoria, nomeada **"Projeto de Vida e protagonismo"**, indicativos de protagonismo e o projeto de vida. Por fim, as considerações finais acerca do tema e as referências bibliográficas.

Curta "Projeto de Vida" e a Extensão Universitária

O campo de pesquisa para o desenvolvimento teórico e de práticas pedagógicas com interfaces que percorrem a educação e a área de comunicação tem sido elaborado nas escolas brasileiras como aporte educacional interdisciplinar.

A educomunicação é conceituada como uma área de intervenção, significando que o agir educomunicativo exige a prática no cotidiano do ambiente e que esteja "voltado para a construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos profundamente marcados pelo sentido ético" (SOARES, 2000, p. 61). Os projetos educomunicativos são fundamentais, visto que englobam os conhecimentos envoltos em tecnologias e relacionam-se diretamente aos aspectos informativos, educativos e comunicativos contemporâneos.

O projeto de Extensão "Vídeo Entre-Linhas: formação de jovens realizadores de Frederico Westphalen e Região", desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM), iniciou suas atividades em 2008 e, desde 2014, firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no município de Taquaruçu do Sul – Rio Grande do Sul. Em 2014, o projeto "Vídeo Entre-Linhas" produziu o primeiro vídeo, que contou a história da Escola Municipal de Ensino Fundamental D. Pedro I, o filme "Escola da Linha Fátima", a primeira instituição escolar do município. Em 2016, fez-se o filme "A Vingança de Ned" e, em 2019, o filme "O último Mergulho".

No ano de 2020, foi realizada a quarta produção audiovisual no município. Nesse ano, o projeto "Vídeo Entre-Linhas" deu-se de forma remota, com vistas aos novos desafios da paralisação global causada pela pandemia da Covid-19. A maior alteração na metodologia do projeto "Vídeo Entre-Linhas" foi a atuação em formato de pequenas oficinas para introduzir a linguagem audiovisual e familiarizar todos os participantes ao ambiente virtual antes de elaborar o documentário sobre os projetos de vida.

Portanto, o filme intitulado "Projeto de Vida"[1] contou com a participação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, localizada no Centro do município de Taquaruçu do Sul-RS. Os estudantes puderam encaixar as suas narrativas pessoais para construir o roteiro audiovisual. As cenas foram captadas por eles, em suas residências, com auxílio de celulares. O argumento do filme foi uma carta em que cada "ator" escreveu para si mesmo e se articulou como eixo central da estrutura da narrativa para a construção do filme e gravação das cenas.

O audiovisual possibilitou a vivência de uma estrutura mínima de filmagens e os 16 estudantes envolvidos exerceram as funções características, como direção, roteiro, produção, câmeras, figurino, entre outras. Os discentes escreveram a respeito dos desafios e perspectivas de pensar em um projeto de vida durante um momento em que o mundo parou e foi permeado de tantas incertezas.

Metodologia

O corpus de análise desse trabalho é composto pela transcrição dos diálogos revelados no curta-metragem, sendo utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), baseada no método de análise de Moraes e Galiazzi (2013). A ATD tem se mostrado uma das maneiras de análise mais adequadas para a pesquisa qualitativa, fornecendo subsídios importantes para uma interpretação rigorosa de textos.

[1] Filme "Projeto de Vida". Disponível em: https://youtu.be/-romNrJGVhw. Acesso em: 24 ago. 2022.

A Análise Textual Discursiva (ATD) "corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos" (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 7). O método é estruturado nas seguintes etapas: unitarização, que ocorre por meio da fragmentação dos textos elaborados fazendo uso das compreensões obtidas nas falas dos estudantes, emergindo, assim, unidades de significado; categorias temáticas, que são as unidades de significado agrupadas segundo suas semelhanças semânticas; comunicação, com a elaboração de textos descritivos e interpretativos (chamados de metatextos), atribuindo novos significados a partir da análise.

Na sequência, iremos discorrer sobre as três categorias da análise: "**O desafio de pensar um Projeto de Vida"**, **"Projeto de Vida: passado, presente e futuro"** e **"Projeto de Vida e protagonismo",** bem como usufruiremos das narrativas dos estudantes do curta-metragem "Projeto de Vida", que compõem o ecossistema de comunicação estruturado pelo projeto de extensão da UFSM, disponível em um canal no Youtube – a este estão vinculados mais de 50 filmes, vídeos e palestras de formação para os graduandos e estudantes de 11 a 17 anos. Optamos por usar quadros para explicitar as falas dos participantes do curta-metragem, identificando-os como "ESTUDANTE 1", "ESTUDANTE 2", e assim por diante, ressaltando que 12 alunos (dos 18 participantes) colaboraram com falas diretas, os demais tiveram participação desde a escrita do roteiro até outras funções fílmicas.

O desafio de pensar um Projeto de Vida

A produção do audiovisual "Projeto de Vida" buscou contribuir com o componente curricular Desenvolvimento Local, que teve sua implementação em 2020, na escola supracitada, na parte diversificada, visando:

> Qualificar os estudantes para que possam desenvolver a capacidade de compreensão da própria vida (identidade), conhecer sua história, suas origens, características e potencialidades. Ainda, que consigam fazer o reconhecimento dos valores familiares, morais e éticos; refletir sobre desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e prosseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus propósitos presentes e futuros. Igualmente, inclui o autoconhecer-se, o reconhecimento da comunidade local (rural e urbano), as atividades sociais, econômicas e culturais, serviços públicos e privados, projetando olhares no que diz respeito ao mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências tecnológicas e profissões. Ao estimular tais iniciativas e objetivos, almeja-se, ao final do ensino fundamental, na elaboração e apresentação do Projeto de Iniciação Profissional de Vida (Projeto de Vida), identificar o protagonismo do educando no desenvolvimento local (TAQUARUÇU DO SUL, 2020a, p. 3).

Pensar sobre um projeto de vida não é algo simples, requer muito estudo e dedicação, sendo desafiador e complexo. O audiovisual em análise foi desenvolvido por adolescentes que enfrentaram muitas mudanças e incertezas, além disso, vivenciaram um período pandêmico. Para efetivar o projeto, diante dessas circunstâncias, foi necessária uma construção dialógica acerca dos desejos, sonhos presentes e futuros. O desafio ficou explícito na seguinte argumentação:

> ESTUDANTE 10: "No começo, quando a escola propôs o projeto de vida, eu pensei que seria uma matéria não tão importante para gente, eu não tinha noção (...) quando eu comecei a pensar no tema para escrever meu projeto de vida, eu tive bastante dificuldade (...) eu não sabia o que queria (...) daí eu comecei a procurar vários temas (...)"

Frente aos desafios, consideramos fundamental o papel da pesquisa e do professor, como mediador desse processo, pois trata-se de um Plano de Estudo reestruturado[1], e implementado em um ano atípico. Entre os objetivos do componente curricular Desenvolvimento Local encontra-se a proposta de atender aos anseios da comunidade local com a reestruturação curricular, procurando desenvolver no educando o interesse pelos estudos, ajudando a traçar um projeto de vida (TAQUARUÇU DO SUL, 2020a, p. 2).

Conforme constatamos nas expressões, o componente curricular teve resistência para sua aprovação e compreensão:

> ESTUDANTE 3: "Eu achei que fosse algo bem mais complexo, tanto que eu tive várias dúvidas, né!"
> ESTUDANTE 8: "A primeira impressão do projeto de vida foi que como eu prezo muito a discrição e primor pela privacidade e veracidade, isso me levou a ter um pouco de dificuldade na elaboração e aprovação do novo componente curricular."
> ESTUDANTE 9: "Eu fiquei meio em dúvida, pois não sabia do que se tratava, é uma matéria que iria ajudar na minha vida profissional."

Entendemos serem essenciais tais reflexões, já que, o que é desconhecido, é passível de questionamentos e incertezas. Podemos atribuir esse pensamento crítico dos estudantes ao verdadeiro papel da escola, aprimorar a criticidade e autonomia que se almeja na educação, nos remete, desse modo, à pergunta "Para que servem as escolas?", de Michael Young. Na opinião do autor (que responde a essa questão), "a mesma capacita jovens para adquirir o conhecimento, conhecimentos esses, que não são adquiridos em casa ou em outro lugar comunitário" (YOUNG, 2007, p. 1294). Nesse sentido, o estudante esclarecido, que fornece sua opinião, que foca em seus anseios, está à frente da sua realidade, com manifestações autênticas, pressupõe um estímulo positivo ao pensar em um projeto de vida.

A compreensão da proposta curricular causou inquietações, ela contempla as turmas

[1] Recomendamos a leitura do capítulo "Do pensamento à prática: um relato de experiência da cidade de Taquaruçu do Sul na formação escolar ao Desenvolvimento Local". In: **Meu projeto de vida**: transformando o futuro. Taquaruçu do Sul, RS. LM, 2020. p. 21 a 38.

do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, abrange, em seu Plano de Estudo, como eixo articulador, os movimentos, de autoformação, heteroformação e ecoformação. Essa tríade prevista causou insegurança, posto que, no 9º ano, teriam que dar conta de adentrar nos conteúdos e compreensões que abrangem desde o 6º ano, como destacamos a seguir:

> ESTUDANTE 7: "Assim, eu pensei em uma coisa legal, mas difícil, como era uma matéria que falaram que a gente teria desde o sexto ano e a gente teve que aprender tudo agora no nono ano, já fiquei meio assustada né? Tipo, vai ser um monte de coisa e tal, mas está sendo tranquilo, assim em comparação com que eu pensei que ia ser complexo, sabe?"

A proposta, que apresentou a reorganização do currículo escolar, na parte diversificada, alvidrou a construção do projeto de vida desde o 6º até o 9º ano, de acordo com o Plano de Estudo, articulado na tríade acima mencionada. Essa organização, arguida pela coordenação pedagógica da escola e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, fundamentada no propósito de oportunizar aos estudantes desenvolver a capacidade de compreensão e reflexão sobre seu passado, relacionar-se com o presente, projetando novos olhares para o futuro. A partir da definição dessa forma, conectada ao Plano de Estudo, advinda da necessidade de atitude profissional do professor como articulador em sala de aula, com foco na elaboração do projeto de vida de cada estudante. Dessa articulação necessária, não se vislumbra os resultados esperados se não contemplar essa tríade.

Projeto de Vida: passado, presente e futuro

Decorrente ao tema que atribui o entendimento sistêmico das etapas de vida, o estudante, ao evidenciar um cenário subjetivo de autoconhecimento concernente à fase juvenil de incertezas, inovações constantes, influências sociais, econômicas, culturais e familiares, é lhe pautada uma percepção desafiadora para com sua realidade local. Ao olhar para um projeto de vida vinculado à sua real existência, o estudante demonstra necessidades e sonhos capazes de serem desfrutados. No entanto, sua trajetória pessoal contribui para ocorrência de níveis de crescimento intelectual em diferentes ciclos de sua jornada, contudo, estão intrinsecamente correlacionados à sua vivência histórica em relação ao que almejam em seu projeto de vida.

A indução pedagógica voltada à autorreflexão passado, presente e futuro colabora para que os estudantes percebam a relevância do caminho a seguir e os meios propícios que levam à realização dos sonhos ansiados. O debate permanente induzido pelo currículo escolar busca desencadear visões esclarecedoras, de maneira a compreender a análise dos estudantes sobre o contexto por ele referido abaixo:

ESTUDANTE 10: (...) mas depois que a gente começou a debater sobre o que seria, os temas que a gente começaria a pesquisar, eu percebi que é uma matéria muito boa para a gente pensar sobre o que a gente quer ser no futuro, os passos que a gente quer seguir (...)

Ao analisarmos esse depoimento, fica claro que,

> A vida cotidiana forma consciência de níveis de necessidade. Paradigmas pessoais podem demonstrar que nem todos os jovens queiram atuar na competitividade, por outro lado podem desenvolver projetos em que se sintam realizados no campo de competências múltiplas (BRESSIANI, 2020, p. 151).

O processo de desenvolvimento pessoal, no decorrer da vida juvenil, está associado à formação gradativa e sistêmica da realidade dos fatos vividos, assim como discutem Basso, Samua e Rosa (2022), ao citarem como Pineau (1988) concebe a autoformação:

> configura-se a partir da heteroformação e da ecoformação, sendo uma dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um movimento vital, uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos esse poder — tornar-se sujeito —, mas também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação de si mesmo, possibilitando ao sujeito distanciar-se e se ver entre outros objetos e, por isso, diferencia-se, emancipa-se e autonomiza-se deles, auto conformando-se (BASSO; SAMUA; ROSA, 2022, p. 94).

O espaço educativo escolar que aproxima o estudante à autoformação reflexiva garante um olhar sistêmico às nuances pessoais, habituando os sujeitos a proporem ações que conjecturam sonhos e desejos factíveis de serem efetuados. Porém, o significado do projeto de vida para cada um contextualiza as demandas basilares a serem executadas.

Quando é proporcionado, ao estudante, planejamento do seu projeto de vida, ele está "se olhando do futuro", articulando saberes que já possui com novos que vai construindo. Sendo assim, projeta olhares para o mundo de possibilidades, incertezas com expectativas que dão sentido à sua vida. Ele entende que, o que fizer agora, no presente, refletirá na construção pessoal como sujeito, observado em:

ESTUDANTE 12: "Essa carta e meu projeto de vida servirá, no meu futuro, como lembrança de como foram minhas mudanças durante a pandemia, de como eu pensava, do que eu queria ser, como via o mundo. Se essas metas que eu tinha quando escrevi o projeto sempre se mantiveram. FUTURO… Pensamos o tempo inteiro nele, imaginamos como ele vai ser, e o que vai acontecer. E não adianta, e esse tal de FUTURO é reflexo de tudo o que fizemos aqui no presente."

Oportunizar ao discente o pensar sobre suas intenções de aprendizagem, como um olhar de si, estando fora, exige, primordialmente, que haja uma articulação com o instrumento pedagógico Atendimento Personalizado. O uso deste instrumento possibilita a assimilação dessas intenções, as áreas de interesse, conflitos e afirmações relativas à qual direção seguir.

Assegurar instrumentos pedagógicos dinâmicos, que estabeleçam – como ferramenta

alternativa – o desenvolvimento efetivo e enriquecedor dos projetos de vida, desafiando o pensar do estudante, quanto ao seu passado, relacionado com o presente e projetando sonhos futuros, permite percorrer um caminho com possibilidades positivas, as quais evidenciamos nas seguintes reflexões:

> ESTUDANTE 2:" Quando a escola propôs a elaboração do projeto de vida imaginei algo novo, que nos faz traçar um plano, para nos autoconhecer, pensar e refletir sobre nós. Nossos objetivos e metas."
> ESTUDANTE 5: "Esse projeto fez pensar em quem sou eu e conhecer um pouco mais quais são os nossos sonhos e objetivos, além de conhecer um pouco mais sobre nossas origens."
> ESTUDANTE 6: "Projeto de vida são planos e caminhos que queremos para nossa vida."

Essa ampla visão apresentada pelos estudantes estabelece a compreensão inicial do objetivo da proposta curricular, atravessando um processo de autoconhecimento, em um cenário de limites e perspectivas favoráveis, um projeto de vida não cria "corpo" do nada, ele combina o passado, presente e futuro, abrindo um campo de possibilidades, e a escola é um ambiente crucial para a edificação de espaços reflexivos, através dos quais os estudantes possam se expressar, pensar e se projetar no futuro, atribuindo significados às suas vivências diárias.

Projeto de vida e protagonismo

A escola precisa de dinâmicas adequadas e significativas, que ampliem constantemente a variedade e a heterogeneidade de elementos, instrumentos, atividades e recursos, isso propiciará atuar face à realidade mutante da nossa sociedade, com situações e problemáticas diversas, que precisam de movimentos criativos, buscando o protagonismo estudantil.

A formação integral vai além de preparar os estudantes para assimilar ciência e tecnologia, almeja-se fazê-los conhecer o seu passado, vivenciar o seu presente, refletir e sonhar com o seu futuro, objetivando unir com o meio onde vivem, protagonizando o seu projeto de vida, fortalecendo anseio e desejos que levem à formação pessoal.

Nas falas abaixo, trazemos indicativos de protagonismo e expectativas de dois alunos:

> ESTUDANTE 1: "(...) a expectativa é que eu consiga concluir meu projeto, né? Levar ele para realidade."
> ESTUDANTE 4: "(...) tenho expectativas muito grandes para ele, ele está me agregando muito, e eu espero conseguir alcançar todos os objetivos que eu estou colocando lá."

A possibilidade de ampliar o debate de uma agenda pedagógica, que preconize o protagonismo, que permita a reflexão de planos, metas e objetivos a serem alcançados, em um momento que as tecnologias evoluem de maneira acelerada e o mundo contemporâneo, flexível e líquido (BAUMAN, 2001) se coloca aos desafios de formar o sujeito do futuro, com

consciência e atuação para a sustentabilidade do ambiente. Nessa acepção, a escola deve cumprir a sua função na compreensão e apresentação dos desafios, tencionando que os discentes busquem soluções para seus problemas e consigam, através de suas expectativas, ampliar suas potencialidades, conferindo sentido a suas vivências.

Durante a análise das falas do curta-metragem, salientamos a positividade ao construir seus projetos de vida. Em razão disso, verificamos a superação de desafios e boas expectativas futuras, como na expressão:

> ESTUDANTE 10: "Eu espero que seja tudo muito bom, vai ter desafios, como já teve até agora, mas que tudo a gente conseguiu enfrentar, sim. E eu espero uma coisa muito boa para a gente no futuro, que nos traga muitos aprendizados e benefícios."

Ponderamos que a produção audiovisual oportunizou aprendizagens técnicas ao produzir seus vídeos em casa, facultou um melhor engajamento e estudo, ademais da produção da mídia. Essa prática contribuiu de alguma forma para colocar os estudantes como protagonistas do seu próprio aprendizado.

Desse modo, a produção do curta-metragem, além de desafiar o pensar sobre seus projetos de vida, o panorama da pesquisa para sua escrita buscou cultivar e valorizar as relações familiares como formas de significar e ressignificar a vida dos envolvidos, tal qual constatamos nas afirmações adiante:

> ESTUDANTE 02: "Não tive dificuldades em escolher o meu tema, pois é uma área que eu tenho bastante interesse, é um assunto que sempre converso com o meu pai, o meu tema está relacionado com uma das atividades exercidas pela minha família, cujo tema é: Nossa usina de britagem."
> ESTUDANTE 11: "Meu projeto de vida é sobre a temática hortifruticultura, estou conseguindo terminá-lo, a rotina da minha família mudou muito, pois meu pai começou a trabalhar só meio turno. Então, começamos a passar mais tempo em família e valorizar os pequenos momentos."

Apreendemos que a escrita de um projeto de vida deve ser planejada e construída, olhando para um contexto de dimensões pessoais (identitárias), familiares e sociais; observando e estabelecendo relações entre o passado (origens), o presente, com possibilidades e perspectivas futuras, aspirando planos, anseios, sonhos, obstáculos, medos e desejos que configuram sentido para si, relacionando com o seu meio.

Nessa direção, Santos (2002) afirma que o projeto de vida dos jovens está ligado a uma série de variáveis e pode sofrer influências e imposições simbólicas incorporadas, da família, do grupo social a que pertence.

Consoante o Projeto Político Pedagógico da referida escola, a formação educativa das etapas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), aliada à tríade pedagógica de autoformação, heteroformação e ecoformação, propõe fomentar o protagonismo, a vivência de atitudes e valores de autonomia e cidadania, cooperando com a educação integral (TAQUARUÇU DO

SUL, 2020b).

Portanto, para atuarem com protagonismo em suas realidades locais, os estudantes precisam refletir a respeito de seus limites e possibilidades. É urgente que sejam criados ou estimulados e ampliados programas curriculares que permeiem troca de experiências, que articulem os estudantes como "atores" de suas próprias aprendizagens, em uma dinâmica educativa que favoreça cenários de superação, recomeços e conquistas, contribuindo para projetos de vida passíveis de construção e efetivação.

Considerações finais

A partir dessa produção audiovisual, fica visível que houve envolvimento dos estudantes, que se desafiaram com as gravações individuais, estando sempre em diálogos por intermédio de grupos do WhatsApp e/ou outros meios de comunicação virtual. A atividade educomunicativa buscou favorecer a todos que se manifestassem, exercendo o direito de comunicação por meio de algum tipo de linguagem, verbal ou não verbal. Diante do exposto, concordamos com Soares (2011, p. 47), quando assevera que "a área da expressão comunicativa através das artes está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos".

É possível considerar o entendimento do processo de formação, ao manifestar seus desejos e sonhos, suas expectativas futuras, ao passo em que os estudantes apresentaram questionamentos pertinentes à prática educativa pela escola e aprofundaram os estudos. Ressaltamos o protagonismo e autonomia dos estudantes, além da produção midiática; envolta nas tecnologias, a escrita dos projetos de vida foi ganhando forma e reflexões essenciais.

Há, por conseguinte, uma articulação imprescindível a ser estabelecida entre o professor do componente curricular e o gestor da escola, especialmente o coordenador pedagógico. Do diálogo entre eles emerge o planejamento das atividades que culminam no atendimento aos estudantes. O projeto de vida passa a ser o elo entre o processo educativo e o conhecimento escolar, aliado ao que o estudante está interessado, demonstrado através de seus escritos, saindo da abstração para um conhecimento contextualizado.

LIFE PROJECT AND SCHOOL: A AUDIOVISUAL PRODUCTION

Abstract
The work presents the analysis of a short film entitled "Projeto de Vida", made in 2020, by 9th grade students of a Municipal Elementary School in the city of Taquaruçu do Sul, in the rural area of Rio Grande do Sul. The film was produced from the extension project Vídeo Entre-Linhas, at the Federal University of Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen/RS Campus, which offers audiovisual training workshops for students aged 11 to 17, based on the assumptions of educommunication, with the aim of recognizing the leading role of students in basic education. The workshops and film production were adapted for remote teaching. The scenes were recorded by the students in their homes with the help of cell phones. The screenplay argument consisted of a letter from the students, with writings for themselves, and it was articulated as the central axis of the narrative structure for the construction of the film and recording of the scenes, resulting in writings about the challenges and perspectives of thinking about a Life Project during a global stoppage, permeated by uncertainties and challenges. The audiovisual production sought to collaborate with the Local Development curricular component, proposing the triggering of student protagonism. The analysis methodology was based on the Discursive Textual Analysis, whose corpus was constituted from the transcription of the dialogues presented in the short film. The results suggest active participation of students, showing skills in handling the technological resources that were used. It is possible to consider the understanding of the formation process, when expressing their desires and dreams, their future expectations while presenting questions relevant to the educational practice by the school.

Keywords: Life Project. Audiovisual production. Protagonism.

Referências

BASSO, S. S.; SAMUA, D. V.; ROSA, A. A. Relato de Experiência: Projeto de Vida no Ensino Fundamental II no Rio Grande do Sul. *In*: VIESBA, Letícia Moreira. **Papo de professores**: projeto de vida da escola para o mundo. 1. ed. Diadema/SP: V&V, 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRESSIANI, C. M. W. Juventude e Projeto de Vida: Novas Perspectivas no Contexto do Desenvolvimento Local. *In*: ROSA, A. A.; VIEIRA, D. M. S.; ZANATTA, R. Z.; BASSO, S. S.; LORINI, A. (Org.). **Meu projeto de Vida**: transformando o futuro. Taquaruçu do Sul-RS: LM, 2020. p. 143-153.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

SANTOS, M. I. **Projetos de vida e perspectivas futuras: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos 126 jovens**. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/documento/projetos-de-vida-e-perspectivas-futuras-umestudo-sobre-representa%C3%A7%C3%B5es-sociais-do-tempo-fu. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educomunicação: um Campo de Mediações. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. de 2000.

TAQUARUÇU DO SUL. **Plano de Estudo do Componente Desenvolvimento Local**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin. Taquaruçu do Sul-RS, 2020a. 14 p.

TAQUARUÇU DO SUL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin. Taquaruçu do Sul-RS, 2020b. 51 p.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

GT9 – ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

LETRAMENTO DIGITAL E PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL *FANFICTION*

Ricardo Luiz de Moura[1]

Resumo
No âmbito dos estudos da Educação, desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita estão além do uso do papel e do lápis, pois o uso das tecnologias e comunicação tem feito cada vez mais parte do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Nesse contexto, esta pesquisa aborda a produção textual, especificamente o gênero *fanfiction*, a partir do uso das tecnologias. O objetivo do estudo é investigar como a produção textual do gênero *fanfiction* (escrita de fã) na disciplina de língua portuguesa contribui para o processo de ensino-aprendizagem, bem como as práticas de letramento digital são empregadas na confecção dos textos. Como suporte metodológico, recorre-se a pesquisa bibliográficas centradas em referências de Campos (2017), Aguiar (2016) e Barros (2009) sobre letramento digital e multiletramentos, Rojo (2005, 2012) sobre os gêneros textuais, dentre eles o gênero literário denominado *fanfiction.* O desenvolvimento da pesquisa mostra que o uso do ciberespaço – ambiente virtual – é uma prática recorrente dos alunos no processo de leitura e produção textual. Além disso, assinala que os discentes têm grandes habilidades no uso de ferramentas tecnológicas e quando elas estão alinhadas com as práticas docentes corroboram com o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero textual. Fanfiction. Tecnologias.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem, tal como era posto há alguns anos, nos quais o professor era o "detentor do conhecimento" e seguia uma "cartilha" para ministrar suas aulas, é considerado "arcaico" na atual conjuntura social. Isso aconteceu devido ao fato de que no modo de interação na sociedade, as mudanças cresceram de forma acelerada e os meios de comunicações e tecnológicos têm grande parcela de contribuição.

Fazer uso das tecnologias durante as aulas não fica só aquém de certas disciplinas ou professores, é uma ferramenta possível para ser utilizada em todas as áreas do conhecimento. "O processo de ensino e aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação." (MORAN, 1995, p. 24-6). Quero destacar aqui a produção textual – muito trabalhada na disciplina de língua portuguesa – que tem acontecido muito em espaços virtuais. Alguns professores relatam que os alunos não "escrevem" na folha de papel, mas é possível averiguar que o local de escrita destes alunos é que mudaram.

Dentre as inúmeras possibilidades de produção textual com a mediação do uso das

[1] Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (**URI/FW**). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso. E-mail: ricardo.moura3108@gmail.com

tecnologias, entra em cena a escrita dos gêneros denominados *fanfictions.* Deste modo, este trabalho tem como objetivo realizar uma investigação por intermédio de um levantamento bibliográfico, e verificar se a produção textual do gênero *fanfiction* (escrita de fã) na disciplina de língua portuguesa contribui para o processo de ensino-aprendizagem, bem como as práticas de letramento digital são empregadas na confecção dos textos.

O texto está dividido da seguinte maneira: inicialmente discorreremos sobre as concepções de leitura e escrita, uso das tecnologias e do gênero *fanfiction*. Posteriormente, está exposta a metodologia empregada e a análise dos dados. E por último, tecem-se algumas considerações em torno dos resultados encontrados.

Desenvolvimento

Bases teóricas

O uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem está cada vez mais frequente, tanto que os documentos basilares da educação brasileira já trazem em seu bojo como objetivos a inserção dos ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas pedagógicas. Para tanto, essa inserção não pode se dar apenas de maneira paralela, "só para constar".

De acordo com a competência 5 exposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso que o uso das tecnologias digitais de informação seja de maneira crítica, com significações que visem uma reflexão 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, 2018, n. p.). Para Rojo (2012, p. 40), "as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais". Nesta mesma vertente,

> as tecnologias digitais presentes nos diversos ambientes sociais reais, em especial nas escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com a quantidade de informações disponíveis na rede, que, se bem utilizadas, poderão contribuir para a sua formação de maneira interativa e multidimensional. (DIAS; FERREIRA; SILVA, 2019, p. 19)

Assim, ao fazer o uso da tecnologia, o professor passa a atuar como facilitador que media o processo e o estudo torna o aprendiz mais independente (BARROS, 2009). Ainda de acordo com a autora, é necessária uma cautela quanto a utilização dos recursos tecnológicos para não serem tomados na perspectiva tradicional, na qual o professor se centra como uma

figura autoritária como o detentor do saber, exigindo do aluno uma postura passiva de mero receptor do conhecimento (BARROS, 2009).

Em se tratando do uso das tecnologias BNCC, além de abordar a cultura do impresso, também a BNCC aclara que se deve considerar "a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos." (BRASIL, 2018, p. 478). Kleiman (2010) define letramento como a utilização da língua no dia a dia, e não apenas no contexto escolar, ou seja, o letramento está nas práticas sociais, logo os educadores devem propor atividades que visem o reconhecimento e a prática de leituras e produções escritas que contemplem a variedade de gêneros textuais e discursivos que garantam ao aluno uma efetiva participação social.

Já para os multiletramentos, na concepção de Rojo (2012), faz-se necessário um trabalho, pois, neste molde, se estabelece um ponto de partida como os conhecimentos e referências culturais que os alunos trazem consigo em termos de "cultura "popular, local, de massa" e também de "gêneros, mídias e linguagens" que eles conhecem, para outros letramentos, mais "valorizados" e que "ampliem" seu repertório cultural." (ROJO, 2012, p. 8).

Como já dito, os alunos, na atualidade, comunicam-se, interagem e aprendem a uma velocidade muito rápida e os modos de ensino aprendizagem também precisam estar "moldados" a ponto de alcançar a todos. Temos então em mãos o letramento digital que, de acordo com Rojo (2012), tais mídias digitais em uso devem ter um caráter interacional e colaborativo, a autora afirma ainda que:

> Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais). Essa característica interativa fundante da própria concepção de mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para mera interação, para a produção colaborativa. (ROJO, 2012, p. 23-4)

Para Soares (2002), podemos conceituar letramento digital como um estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel, ou seja, há um envolvimento de celulares, notebooks, uso da internet. Conforme Freitas (2010, p. 339), o letramento digital pode ser definido como "o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, [...] por meio do computador-internet [...]".

Uma das possibilidades de uso do letramento digital na aula de língua portuguesa em termos de escrita e leitura é por intermédio das *fanfictions*. Sobre esse gênero, Vargas (2005, p. 21) pondera que:

> A *fanfiction* é [...] uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfiction* dedicam seu tempo a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos fortes com o original [...]. (VARGAS, 2005, p. 22)

Fanfiction é considerado um gênero digital, haja vista que, para Clemente (2013), ele não é composto apenas pela escrita do fã, mas envolve "elementos como plataformas (sites, blogs, rede social, *fanpages*), onde as obras de várias vertentes são dispostas em categorias e através disso regras são criadas e seguidas." (CLEMENTE, 2013, p. 61). O desenvolvimento do gênero digital citado acontece no ambiente chamado de ciberespaço. Conforme Santaella (2004, p. 45), "[...] ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo que se expande indefinidamente mais além da tela". Na seção a seguir, discorro sobre a metodologia empregada neste trabalho.

Metodologia

Este trabalho está ancorado nas concepções de uma pesquisa bibliográfica. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) aclaram que a pesquisa bibliográfica tem como premissa "[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas".

Assim, em uma busca sobre a temática discorrida neste artigo – uso das tecnologias, *fanfiction* – e utilizou-se inicialmente. como filtro a palavra *fanfiction* para fazer uma investigação no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[1] de pesquisas que já foram desenvolvidas. Em um primeiro momento, aparecem 50 trabalhos. A fim de afunilar a busca, optou-se por agrupar apenas dissertações e delimitar um período de 10 anos – tal justificativa por esse período é devido à crescente utilização das tecnologias da informação no âmbito educacional. Delimitou-se também como língua principal do texto

[1]https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%27ensino+m%C3%A9dio%2C+produ%C3%A7%C3%A3o+textual+e+tecnologias%27+&type=AllFields&limit=20&sort=relevance

sendo a portuguesa. Desta busca, resultaram-se 34 dissertações. Foi realizada uma leitura dos objetivos, como os dados foram coletados e optei por fazer uma análise dos trabalhos cuja temática são as aulas de língua portuguesa, conforme exposto na tabela a seguir.

Tabela 1 – Dissertações

Autor, ano	Título
CAMPOS, Adriana Virtuoso, 2017	O uso de *fanfictions* nas aulas de língua portuguesa
AGUIAR, Evimarcio Cunha, 2016	O conto fantástico e a *fanfiction* nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais.

Na próxima seção, apresento algumas análises acerca das dissertações selecionadas acima.

Análises e discussões

Intitulada de "O uso de *fanfictions* nas aulas de língua portuguesa", a pesquisa desenvolvida por Campos (2017) teve como objetivo desenvolver uma pesquisa-ação que compreendesse leitura, produção textual escrita e análise linguística de *fanfictions* nas aulas de língua portuguesa, associando, assim, o saber científico aos interesses socioculturais dos discentes. Como pressupostos metodológicos, a autora utilizou pesquisa-ação e da elaboração didática. Os sujeitos da pesquisa foram: professora-mediadora, 180 alunos do terceiro ano cursando o ensino médio, matriculados no Centro de Ensino Médio Setor Leste, no Distrito Federal. A base teórica em torno das análises baseou-se em: Marcuschi, (2010), Bakhtin (2003, 2013), Rojo (2005), entre outros. Uma das conclusões que a autora desvelou é que as

> "composições textuais, construídas e analisadas a partir das atividades de leitura e produção de textos, apresentaram um bom nível de criatividade e exigiram diversos níveis de conhecimento linguístico, bem como indicaram a demanda de variados conhecimentos socioculturais que poderiam interferir na produção do texto." (CAMPOS, 2017, p.108).

Outro resultado apontado por Campos (2017) concluiu que a prática de leitura e produção textual sob o viés do gênero discursivo *fanfiction*, acontecendo no formato *on-line* ou presencial, na disciplina de Língua Portuguesa, "pode contribuir como apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e para a formação do corpo discente." (CAMPOS, 2017, p. 108).

Já a segunda dissertação selecionada foi nomeada de "O conto fantástico e a *fanfiction* nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais" de autoria de Aguiar (2016). Objetivou-se desenvolver uma pesquisa de elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de contos fantásticos e *fanfictions* articulando ao texto elementos multi e hipermodais, de modo a investigar se a presença e a introdução desses elementos nas aulas de língua portuguesa ampliam o desempenho dos alunos na produção textual, de um modo geral e, em particular, de contos fantásticos e *fanfictions*.

Como base metodológica, o autor pautou-se em elaborar uma sequência didática e uma pesquisa-ação durante as aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de educação de Santa Catarina, região do Vale do Itajaí. Os alunos realizaram uma atividade de produção textual com gêneros discursivos-conto *fantástico* e *fanfiction* – que foi postada em um blog criado pelos mesmos. Como bases teóricas analíticas, pautaram-se nos estudos do Círculo de Bakhtin (2011).

Após realizada a análise, Aguiar (2016) desvelou a possibilidade de se realizar um trabalho na escola na qual os alunos se percebam enquanto sujeitos ativos na construção de conhecimentos, sem que sejam descartados seus letramentos vernaculares, seus conhecimentos em termos de práticas sociais de referência e especialidades. A pesquisa resultou ainda em compreender que o desenvolvimento da proposta de elaboração didática possibilitou a aproximação das aulas de língua portuguesa com as práticas de letramento digital na hipermídia, já que as práticas de linguagem em ambientes *online* foram objetos de estudo.

Após discorrer sobre como cada pesquisa percorreu para alcançar o objetivo proposto, compreende-se que os gêneros *fanfictions* possibilitam um desenrolar de práticas de leitura e escrita tal como propõem as diretrizes educacionais. Ao alinhar tais práticas a um ambiente virtual de aprendizagem cria-se a cultura do letramento digital, o que faz com que os alunos passem a ver que a internet tem muito a oferecer no processo da mediação do conhecimento.

> Essa nova abordagem para o ensino da produção textual, inerente às aulas de redação, pode auxiliar o professor a diagnosticar as reais dificuldades existentes em sala de aula e encontrar novas perspectivas para melhorar as interações comunicativas de seus alunos, na prática social, mesmo que interativa (CLEMENTE, 2012, p.113).

Sabe-se que desenvolver práticas metodológicas sob o uso das tecnologias envolve algumas problemáticas. Braga e Thadei (2018) assinalam que os problemas de infraestrutura e

de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias. Desta forma, para que o sucesso do uso das *fanfictions* em aulas de língua portuguesa aconteça, é preciso que o professor seja letrado digitalmente para que possa auxiliar os alunos nas possíveis dúvidas, e também fazer valer o conhecimento que os alunos trazem do seu contexto, haja visto que, em sua maioria, atualmente, já nascem nativos digitais. A seguir, teço algumas considerações acerca deste trabalho.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo realizar uma investigação acerca do gênero denominado *fanfiction* e as práticas de letramentos utilizadas na execução de tal prática de escrita e leitura. Conclui-se que, atualmente, as práticas pedagógicas têm sido permeadas pelo uso das tecnologias e aquele modelo tradicional de ensino, pautado no quadro e giz, tem "ficado de lado". Com essas mudanças nos paradigmas educacionais fazem surgir diversos letramentos e multiletramentos, cabendo destacar aqui, por exemplo, o letramento digital.

Assim, quando os alunos são expostos a multiletramentos – dentre eles o letramento digital (ciberespaço) empregado na produção de uma *fanfiction,* - os mesmos são capazes de produzir textos e realizar leituras, habilidades muito cobradas na Base Nacional Comum Curricular. Já ouvi diversos relatos de professores queixando-se que os alunos não leem nem escrevem mais. Ao realizar a leitura dos trabalhos de Campos e Aguiar, percebe-se que os espaços de escrita e leitura tem se modificado, ou seja, passado do papel impresso para a tela, seja dos computadores, seja dos celulares. Ao optar pelo gênero digital *fanfiction*, o professor pode planejar uma aula com uma temática que pode cativar a atenção dos alunos de modo que alcance o objetivo almejado, que os leiam e escrevam.

DIGITAL LITERACY AND PRODUCTION OF THE TEXTUAL GENRE FACFICTION

Abstract
In the context of education studies, developing reading and writing skills and abilities go beyond the use of paper and pencil. Therefore, the use of technologies and communication has been increasingly part of the teaching-learning process in the school context. In this condition, this research approaches the textual production, specifically, the fanfiction genre as from the use of technologies. The aim of the study is to investigate how the textual production of the *fanfiction* genre (fan writing) in the Portuguese language contributes to the

teaching-learning process as well as how digital literacy practices are used in the text production. As a methodological support, we resort to bibliographic research focused on references by Campos (2017), Aguiar (2016) and Barros (2009) on digital literacy and multiliteracies by Rojo (2005,2012) on textual genres, among them the literary genre called fanfiction. The development of the research shows that the use of cyberspace - virtual environment - is a recurring practice of students in the process of reading and textual production. In addition, it points out that students have great skills in the use of technological tools and when they are aligned with teaching practices, they corroborate the teaching-learning process.

Keywords: Text genre. Fanfiction. Technologies.

Referências

AGUIAR, E. O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: **uma experiência com a leitura e a produção de textos multimodais**. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina., Florianópolis, 2016.

BARROS, D. M. V. B. Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: **material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009. 160p.

CAMPOS, A. V. **O uso das fanfictions nas aulas de língua portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2017, 131 p.

CLEMENTE, B. J. B.. **O uso do fanfiction nas aulas de produção textual no ensino médio**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.

_____. A pesquisa na Internet e o Hipertexto: Pesquisa-ação na Educação de Jovens e Adultos. In: HAGUENAUER, C. J., CORDEIRO FILHO, F. (org.). **Os desafios da educação online e a contribuição do laboratório de pesquisa em tecnologias da informação e da comunicação** LATEC/UFRJ. 1. ed. Curitiba: CRV, p. 109-17, 2012.

DIAS, J.; FERREIRA, H. M.; SILVA, N. A. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **Periódicos, MOARA** UFPA, Belém, n. 51, p. 10-31, jan./jul., 2019.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n.3, p. 335-52, jul./dez., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt . Acesso em: 15 ago. 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever**? Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf Acesso em: 05 ago. 2022.

MORAN, J. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Rio de Janeiro, RJ: Tecnologia Educacional, 1995.

ROJO, R. **A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**: desafios do texto contemporâneo: textos/enunciados multissemióticos. 2012.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas: Educação e Sociedade, 2002.

GT10 – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO FUNÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Ana Queli Mafalda Reis Lautério[1]

Renata Zachi[2]

Patrick Stiehl Silva[3]

Resumo

A educação matemática é uma área que busca qualificar os processos de ensino e aprendizagem, gerando aportes teóricos que aprimoram a formação inicial e continuada de professores. Neste artigo, buscamos analisar o Livro Didático de Matemática, por ser o principal suporte ao planejamento dos professores. O objetivo é analisar como o LD explora contextos e definições do conceito função para permitir ao professor desenvolver a contextualização no ensino. Foi analisada uma obra e mediante análise apoiada na teoria do Ensino Desenvolvimental de DAVYDOV, reconhecemos as possibilidades que a contextualização desenvolve ao estabelecer uma relação geral para desenvolvimento do pensamento. Nossas análises evidenciam que a forma de organização do material permanece alinhada com as proposições do ensino tradicional, em que se trabalha as relações particulares para compreender a relação geral, mas o LD problematiza através dos contextos a conexão essencial e os elementos necessários para o estabelecimento da relação geral. Desta forma, a pesquisa contribui com a inovação e qualificação das políticas públicas orientadoras de currículo, tencionando a qualidade deste material e assim problematizando a prática dos professores nas escolas, que independente da organização proposta pelo livro didático, precisam desencadear processos de ensino e de aprendizagem mais significativos e prazerosos.

Palavras-chave: Educação. Matemática. Contextualização. Livro Didático. Função.

Introdução

A Educação Matemática é uma área de pesquisa que problematiza processos de ensino e de aprendizagem, com vistas a qualificação da formação matemática, seja na educação básica, seja no ensino superior, seja, ainda, em diferentes tempos e espaços de educação. Neste sentido, a contextualização está sendo considerada como um princípio educativo ao ensinar matemática, por problematizar pressupostos teóricos sobre processos de

[1] Doutora em Educação nas Ciência. Professora de Matemática- IFFar/FW. ana.reis@iffarroupilha.edu.br.

[2] Mestre em Modelagem Matemática. Professora de Matemática- IFFar/FW. renata.zachi@iffarroupilha.edu.br.

[3] Acadêmico de Licenciatura em Matemática - IFFar/FW. patrick.2019005471@aluno.iffar.edu.br

aprendizagem. Ou seja, a contextualização objetiva desenvolver um ensino, a partir da compreensão de como se aprende.

Para delimitar esta discussão, este artigo analisa o Livro Didático "Matemática em Contextos" dos autores Luiz Dante e Fernando Viana (2020), a partir do conceito função, problematizando os contextos explorados e as articulações com as definições teóricas com vistas a desenvolver a apropriação do conceito matemático. Nesta análise, utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016) que define que a "ATD, inserida no movimento de pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados" (p. 33).

Nesta perspectiva, nos apoiamos na teoria do Ensino Desenvolvimental de DAVYDOV (2009), que, a partir da sua matriz teórica de dialética do pensamento de Marx, direciona a abordagem histórico-cultural de Vygotsky aos processos de ensino e aprendizagem na escola. Tais proposições defendem que os alunos devem apropriar-se do conceito pelas mesmas condições que a humanidade o produziu, ou seja, é como se o professor tivesse a necessidade de iniciar o ensino de um novo conceito a partir da recriação das condições essenciais que fizeram com que a humanidade e, posteriormente, a comunidade científica reconhecessem o conceito como uma idealização humana. O conceito deve ser encaminhado no ensino a partir da sua origem e evolução, buscando identificar sua conexão essencial, para o estabelecimento de uma relação geral.

O objetivo deste artigo é reconhecer no Livro Didático contextos que exploram a conexão essencial em direção ao estabelecimento da relação geral do conceito função, ou seja, compreendemos que o LD como principal recurso para o planejamento do professor precisa explorar estes elementos para, então, o professor desenvolver a contextualização em sala de aula, com vistas ao movimento do pensamento entre concreto e abstrato.

A conexão essencial do Conceito Função

Ainda na Antiguidade, já se observava o uso das tábuas para registrar certas relações entre números. Embora não houvesse entendimento das expressões capazes de generalizar tais relações, "havia apenas uma ideia implícita, seu uso apoiava-se em problemas práticos, haja vista que buscavam elementos que auxiliassem na resolução de problemas. Assim, o significado de função que se revela nesses povos é o de relação". (RIBEIRO; CURY, 2015, p.

45, grifo dos autores). As funções eram intuitivas e registradas em tábuas para evidenciar a relação.

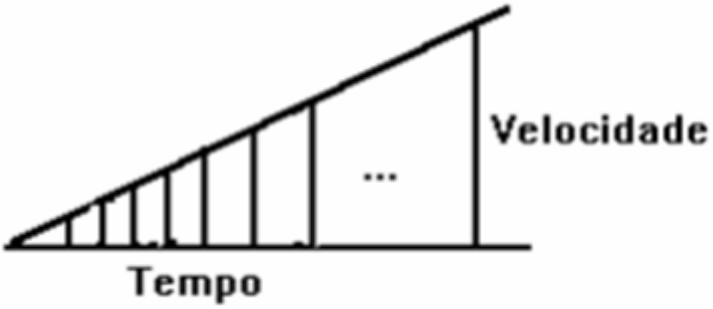
Figura 1: O tablete plimpton 322

Fonte: Roque (2012, p. 57).

A tabela que consta na figura apresenta a relação que hoje é conhecida como "Teorema de Pitágoras". Isso significa que os babilônios já sabiam, mil anos antes de Pitágoras, que o quadrado da diagonal é igual à soma do quadrado dos lados.

Na Idade Média, o estudo de casos particulares das leis naturais acabou por estabelecer dependências entre grandezas. Os gregos tinham uma noção implícita de funções que "ligava-se a casos particulares, de descoberta de leis de interdependência entre quantidades físicas, mas o significado nesse caso, está relacionado à ideia de funcionalidade". (RIBEIRO; CURY, 2015, p. 46, grifo dos autores). A funcionalidade entre grandezas é entendida na atualidade como a relação de dependência, a qual era evidenciada em esquemas figurais.

Figura 2: Representação figural



Fonte: Oliveira (1997, p. 16).

A Figura 2, acima, representa a velocidade de um móvel de acordo com o tempo. A longitude é a linha horizontal, que representa o tempo, enquanto a latitude é o traçado perpendicular e representa a intensidade da velocidade nesse tempo. A teoria da latitude e da longitude das formas, precursora na representação gráfica da função, foi utilizada por Nicole Oresme (1323-1382).

Séculos mais tarde, a busca por explicitar as leis naturais coloca em evidência vários elementos. Para Newton, o movimento identificado pelas leis naturais pode ser descrito pela concepção de fluentes:

> *Considero aqui as quantidades matemáticas, não formadas pela adjunção de partes mínimas, mas descritas por um movimento contínuo. As linhas descritas, e, portanto, geradas, não por oposição das partes, mas pelo movimento contínuo de pontos; as superfícies pelo movimento de linhas; os sólidos pelo movimento de superfícies: os ângulos pela rotação de lados; o tempo por um fluxo contínuo, e assim para as outras. Estas gerações têm verdadeiramente lugar na natureza das coisas e revelam-se todos os dias no movimento dos corpos* (CARAÇA, 1998, p. 191, grifos do autor)

Na definição dada por Newton, o movimento contínuo já descrevia um dos elementos das funções, a continuidade.

Para Caraça, as leis consistem "na forma de correspondência de dois conjuntos. Se por consequência, queremos estudar leis quantitativas, *temos que criar um instrumento matemático cuja essência seja a correspondência de dois conjuntos*" (p. 119, grifos do autor).

> O instrumento consiste na correspondência de dois conjuntos de números; a primeira coisa a fazer, para o tornar facilmente manejável, é arranjar uma representação simbólica para os conjuntos; de contrário, teríamos sempre que estar pegando a tabela de resultados particulares e não obteríamos a generalidade conveniente. Essa representação simbólica consegue-se introduzindo o conceito de variável [...] (CARAÇA, 1998, p. 119).

No período da Idade Moderna, ocorreu o advento da álgebra, e Descartes desenvolveu a noção de função de forma mais detalhada, sustentando a ideia de que "uma equação em x e y é um meio para introduzir uma dependência entre quantidades variáveis de modo a permitir o cálculo dos valores de uma delas correspondendo aos valores dados da outra". (OLIVEIRA, 1997, p. 18). Segundo Ribeiro e Cury (2015, p. 47, grifo dos autores), a partir de 1500, na Europa, ocorreram estudos sobre funções, as quais "já trouxeram, embutidas nas obras de Descartes, Newton e Leibniz, um significado de *variação funcional* e de *lei algébrica*, reforçado pela definição apresentada pelo grupo Bourbaki, que caracteriza o *conceito formal*".

> Sejam E e F dois conjuntos, distintos ou não, uma **relação** entre uma **variável x de E e uma variável y de F** é dita uma **relação funcional** em y, ou relação funcional de E em F, se qualquer que seja x $\in$ E, existe um e somente um elemento y $\in$ F que esteja associado a x na relação considerada.
>
> Dá-se o nome de função à operação que desta forma associa a todo elemento x $\in$ E o elemento y $\in F \in F$ que se encontra ligado a x na relação dada. Diz-se que y é valor da função para o elemento x, e que a função está determinada pela relação funcional considerada. Duas relações funcionais equivalentes determinam a mesma função (MENDES, 1994, apud OLIVEIRA, 1997, p. 21, grifos nossos).

No século XVIII, João Bernoulli define: "chama-se aqui função duma grandeza variável a uma quantidade composta de qualquer maneira dessa grandeza variável e de constantes" (CARAÇA, 1998, p. 196, grifos do autor). No entanto, Caraça aponta que a descrição de Bernoulli remete ao entendimento de função como expressão analítica, sendo este um entendimento considerado errôneo, pois uma expressão analítica particulariza a função, mas o autor reconhece que é um entendimento ainda muito presente entre os matemáticos.

Tal entendimento também pode ser identificado na definição do grupo Bourbaki, quando afirma que a função está definida pela relação funcional considerada. O significado de funcionalidade defendido por Ribeiro e Cury (2015) está historicamente ligado ao estudo das leis naturais, como no estudo de Nicole Oresme, ao relacionar a funcionalidade entre a velocidade de um móvel e o tempo.

Apesar da aparente divergência entre pontos de vista, consideramos que Caraça (1998) abarca essa dualidade ao esclarecer a essência do conceito. A definição de função foi sendo elaborada ao longo dos séculos, e os significados atribuídos ao conceito partiram da relação entre números, da identificação de funcionalidades entre elementos da natureza, até a identificação da variação constituindo o núcleo do conceito. Porém, Caraça (1998) conglomera os significados históricos da função pela sua essência, a correspondência entre duas variáveis.

A variável antecedente da correspondência é chamada de variável independente, e a variável consequente da correspondência é denominada de variável dependente. Sendo assim, a função torna-se, no campo da matemática, um instrumento próprio para o estudo de leis. Ao final do século XIX, chegou-se à definição moderna de função a partir de Riemmann-Dirichelet:

> Definição: - Sejam x e y duas variáveis representativas de conjuntos de números; diz-se que y é função de x e escreve-se
>
> $$y = f(x)$$
>
> se entre as duas variáveis existe uma correspondência unívoca no sentido x y. A x chama-se variável independente, a y variável dependente. (CARAÇA, 1998, p. 121)

Segundo Caraça, essa definição trouxe generalidade ao conceito, pois livrou a função da necessidade de estabelecer a correspondência entre as variáveis, ou seja, a correspondência mais geral entre x e y é qualquer uma ou, ainda, sem lei.

> [...] a generalidade o obrigou a afastar-se das condições de que nasceu.
> [...] Se escolhermos uma lei determinada para a correspondência, imediatamente a particularizamos [...] a função y(x) mais geral é aquela em que os valores da variável dependente são dados ao acaso.
> Estranha conclusão! O conceito de função nasceu do de *lei natural*; ao procurar depurá-lo, generalizá-lo, encontramo-nos com o acaso, noção precisamente oposta à de lei! Condenação dos nossos instrumentos de trabalho que assim, flutuam entre duas noções opostas? Não! Reconhecimento desta verdade fundamental, enunciada por *Gonseth: "lei e acaso são noções conjugadas que só adquirem todo seu sentido quando tomadas uma em relação à outra. Nem uma nem outra têm existência autônoma – a sua contradição mútua faz uma parte do seu sentido*" (CARAÇA, 1998, p. 196-197, grifos do autor).

Compreendo que o desenvolvimento do conceito função até os dias de hoje como um instrumento investigativo acerca das leis naturais se estabeleceu pela evolução dos seus significados que constituem o núcleo do conceito: relação, funcionalidade e variação. Contudo, sua definição prima pela sua conexão essencial, a correspondência entre duas variáveis.

> A tarefa geral do conhecimento consiste, como escreveu V. I. Lênin, em abarcar "... a regularidade universal da natureza em eterno desenvolvimento e movimento" . Dentro do todo natural em desenvolvimento, as coisas mudam constantemente, passam a ser outras, desaparecem. Mas, cada coisa não muda e desaparece, senão para passar a ser outra, a que dentro de certa interação mais ampla das coisas aparece como a consequência indispensável da existência da coisa desaparecida, que conserva dela o positivo (nos limites de toda a natureza isto constitui a relação universal). (DAVYDOV, 2009, p. 75).

É com essa generalidade que o conceito de função se esclarece enquanto definição, a universalidade de correspondência entre duas variáveis não se limita ao entendimento de uma lei, e sim da simples existência de uma relação que possua ou não uma lei.

Análise do Livro Didático

O LD analisado é de uso na instituição dos autores, e por este motivo passou a ser discutido no que tange à contextualização. Observamos, inicialmente, que a definição do que é função neste LD está inserida no capítulo de Função Afim, ou seja, a definição do que é função está incluída como parte da função afim, desta forma, reconhecemos que o LD não se organiza orientado pela relação geral do conceito para então desenvolver o entendimento de relações particulares, que seria desenvolver os conceitos de função afim e quadrática como casos particulares de função.

Este entendimento pode restringir a compreensão do conceito de função, segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental,

> [...] os alunos primeiramente descobrem a relação geral principal em certa área, constroem sobre sua base a generalização substantiva e, graças a ela, determinam o conteúdo do "núcleo" da matéria estudada, convertendo-a em meio para deduzir relações mais particulares, isto é, um conceito. (DAVYDOV, 2009, p. 96).

Esta forma de organização do LD tem relação com o ensino tradicional, que se baseia nas relações particulares para compreender a relação geral. A proposição davydoviana busca o movimento inverso, pois defende que as tarefas de estudo devem explorar a conexão essencial do conceito e estabelecer sua relação geral, para só depois o aluno evidenciar suas particularidades.

> A conexão essencial e a relação geral caracterizam a universalidade do conceito diante de relações particulares. As variações lineares, quadráticas, exponenciais e logarítmicas constituem relações particulares, exploradas em tarefas particulares que compõem o sistema de tarefas de estudo, mas é importante evidenciar que o que deve orientar o desenvolvimento do pensamento desde o princípio é a relação geral da função. (LAUTÉRIO, 2017, p. 135)

Neste sentido, percebe-se que o entendimento sobre a organização do conceito função não está de acordo com o primeiro pressuposto teórico da contextualização. Seguindo nas análises, reconhecemos que os contextos estão presentes em todas as secções e nosso objetivo, agora, é avaliar a qualidade destes contextos e explorar a conexão essencial para que o professor possa desenvolver a contextualização em sala de aula.

Observamos que os capítulos em geral iniciam explorando quatro contextos, identificando-as como situações em que é possível identificar a função. Dentro das situações exploradas para introduzir a ideia de função, identificamos apenas duas variações de função.

Figura 3: Situações 1 e 3

Situação 1

Não escreva no livro.

Fábricas e máquinas

Atualmente, várias fábricas têm máquinas que possibilitam a criação de diferentes produtos a custos acessíveis a uma parcela maior da população. Essas máquinas, que também podem ser robôs, são programadas para realizar tarefas específicas. Considere que em uma fábrica existe uma máquina que realiza alguns procedimentos e transforma parte da fruta em purê e parte em suco.

a) Ao colocar uma laranja na máquina, qual será o produto final? Purê e suco de laranja.

b) Ao colocar uma maçã na máquina, qual será o produto final? Purê e suco de maçã.

c) Converse com um colega sobre quais seriam os processos necessários para a máquina fazer essa transformação. Exemplo de resposta: Retirar cascas e caroços, processar a fruta e separar o purê do suco.

As imagens não estão representadas em proporção.

Fábricas são locais onde objetos são produzidos utilizando ou não máquinas e robôs para isso.

Situação 3

Combustível em automóveis

Um automóvel pode percorrer determinada distância de acordo com a quantidade de combustível que há no tanque dele. A autonomia (medida de distância máxima percorrida utilizando um tanque cheio de combustível) é dada, entre outros fatores, em **função** da quantidade de litros de combustível existente no tanque.

Suponha que determinado veículo percorra 12 km com 1 litro de combustível e nenhum outro fator interfira na autonomia.

a) Sabendo que no tanque há 45 litros de combustível, qual será, aproximadamente, a medida de distância máxima que ele poderá percorrer sem precisar reabastecer? 540 km

b) Qual foi a operação matemática que você utilizou para responder ao item anterior? Operação de multiplicação.

c) Considerando que esse veículo tem x litros de combustível no tanque, qual expressão indica a medida de distância máxima, em quilômetros, que pode ser percorrida sem necessidade de reabastecimento? $x \cdot 12$

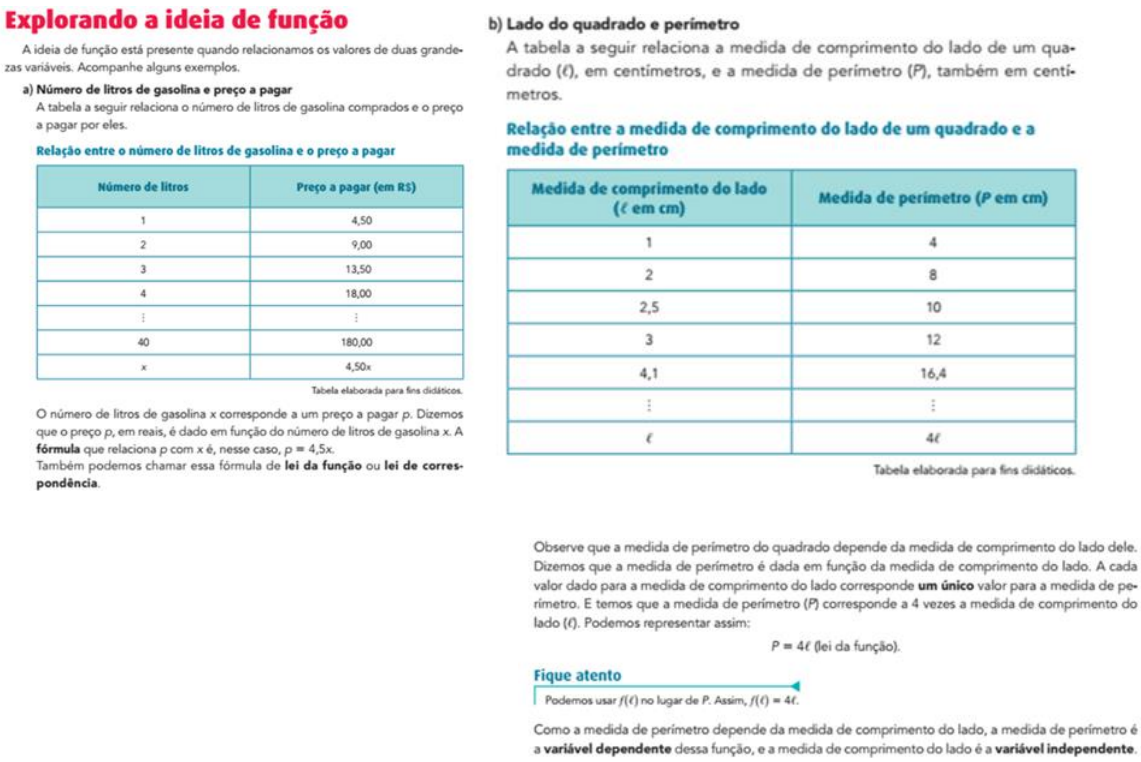
As imagens não estão representadas em proporção.

Ao planejarem viagens, motoristas costumam considerar a quantidade de quilômetros rodados por litro como referência para estimar a quantidade de combustível necessária para percorrer o trajeto.

Fonte: DANTE, 2020, p. 12 e 13.

Os contextos explorados nas situações 1 e 3 problematizam a conexão essencial do conceito função por evidenciarem situações de correspondência, ou seja, são contextos que dão condições aos professores desenvolverem a contextualização pela essência do conceito, e problematizam diferentes correspondências em direção ao estabelecimento da relação geral. Veja que a situação 1 não apresenta necessariamente uma lei que represente a relação, conforme indicações de Caraça (1998).

Figura 4: Explorando a ideia de função



Explorando a ideia de função

A ideia de função está presente quando relacionamos os valores de duas grandezas variáveis. Acompanhe alguns exemplos.

a) Número de litros de gasolina e preço a pagar

A tabela a seguir relaciona o número de litros de gasolina comprados e o preço a pagar por eles.

Relação entre o número de litros de gasolina e o preço a pagar

Número de litros	Preço a pagar (em R$)
1	4,50
2	9,00
3	13,50
4	18,00
⋮	⋮
40	180,00
x	$4{,}50x$

Tabela elaborada para fins didáticos.

O número de litros de gasolina x corresponde a um preço a pagar p. Dizemos que o preço p, em reais, é dado em função do número de litros de gasolina x. A **fórmula** que relaciona p com x é, nesse caso, $p = 4{,}5x$.

Também podemos chamar essa fórmula de **lei da função** ou **lei de correspondência**.

b) Lado do quadrado e perímetro

A tabela a seguir relaciona a medida de comprimento do lado de um quadrado (ℓ), em centímetros, e a medida de perímetro (P), também em centímetros.

Relação entre a medida de comprimento do lado de um quadrado e a medida de perímetro

Medida de comprimento do lado (ℓ em cm)	Medida de perímetro (P em cm)
1	4
2	8
2,5	10
3	12
4,1	16,4
⋮	⋮
ℓ	4ℓ

Tabela elaborada para fins didáticos.

Observe que a medida de perímetro do quadrado depende da medida de comprimento do lado dele. Dizemos que a medida de perímetro é dada em função da medida de comprimento do lado. A cada valor dado para a medida de comprimento do lado corresponde **um único** valor para a medida de perímetro. E temos que a medida de perímetro (P) corresponde a 4 vezes a medida de comprimento do lado (ℓ). Podemos representar assim:

$P = 4\ell$ (lei da função).

Fique atento

Podemos usar $f(\ell)$ no lugar de P. Assim, $f(\ell) = 4\ell$.

Como a medida de perímetro depende da medida de comprimento do lado, a medida de perímetro é a **variável dependente** dessa função, e a medida de comprimento do lado é a **variável independente**.

Fonte: DANTE, 2020, p. 14.

A figura 4 explora o conceito de função a partir de uma tabela indicando que “O número de litros de gasolina x *corresponde* a um preço a pagar p” (DANTE. p.X, *grifo nosso*). Desta forma, o capítulo explora a conexão essencial do conceito função a partir de um caso particular de função afim, estruturando também o uso da tabela como registro matemático da função.

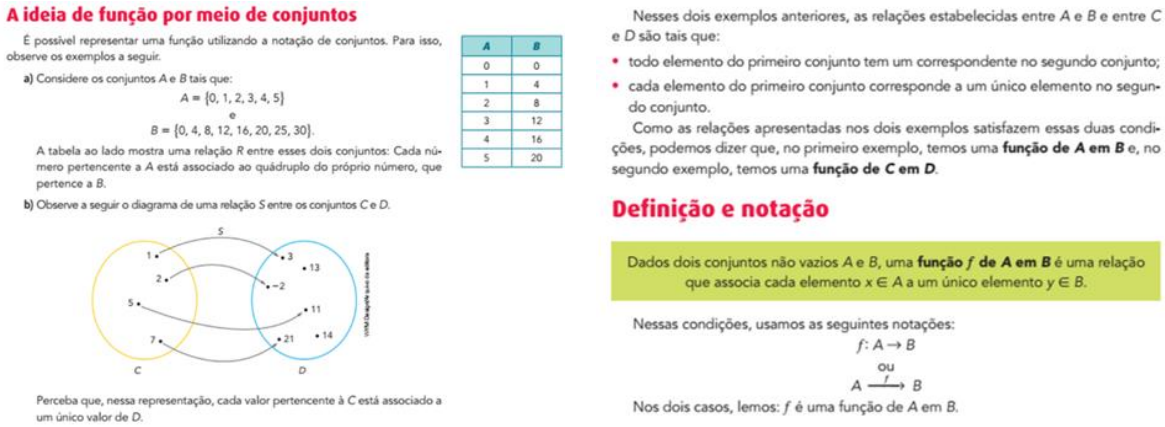
Na sequência, é apresentado um contexto matemático que explora o conceito de área do quadrado para estabelecer a relação particular da função quadrática. Nesta situação, a função é apresentada em um contexto matemático, ao explorar o conceito de área de um quadrado com o objetivo de ampliar o entendimento sobre variações possíveis com relação a correspondência explorando uma função quadrática, e ainda acrescenta elementos da relação geral ao analisar a situação indicando a dependência entre variáveis, e exemplifica a representação da função pela lei de correspondência. Até aqui, podemos indicar que o livro tem explorado a conexão essencial do conceito, por desenvolver a correspondência em direção a relação geral de dependência e variação.

Ao analisarmos o conceito função, fica evidente a importância que os contextos trazem para explorar a conexão essencial e assim desenvolver o entendimento sobre a relação geral, mas isso é apenas parte do processo de desenvolvimento do pensamento em direção do concreto ao abstrato, pois estes primeiros entendimentos ainda são iniciais e por isso são abstrações substantivas, restritas aos casos analisados. Neste sentido, é de suma importância o professor desencadear o processo de sistematização e formalização do conceito, afinal a matemática é abstrata e dotada de linguagem própria que precisa ser apropriada para o desenvolvimento do pensamento em nível abstrato.

O LD problematiza as situações, permitindo análise, planejamento e levantamento de hipóteses, permitindo até mesmo registros matemáticos, tudo isso explorando a conexão essencial (correspondência) do conceito em caminho da relação geral (relação, dependência e variação). Todo este percurso encaminha o pensamento do concreto ao abstrato, mas para que as abstrações sejam generalizadas, estas precisam de formalização teórica, que é o que a ciência desenvolve a partir do estudo do concreto.

A formalização também é indicada no LD.

Figura 5: Formalizando a ideia de função



A ideia de função por meio de conjuntos

É possível representar uma função utilizando a notação de conjuntos. Para isso, observe os exemplos a seguir.

a) Considere os conjuntos A e B tais que:

$$A = \{0, 1, 2, 3, 4, 5\}$$
e
$$B = \{0, 4, 8, 12, 16, 20, 25, 30\}.$$

A tabela ao lado mostra uma relação R entre esses dois conjuntos: Cada número pertencente a A está associado ao quádruplo do próprio número, que pertence a B.

A	B
0	0
1	4
2	8
3	12
4	16
5	20

b) Observe a seguir o diagrama de uma relação S entre os conjuntos C e D.

Perceba que, nessa representação, cada valor pertencente à C está associado a um único valor de D.

Nesses dois exemplos anteriores, as relações estabelecidas entre A e B e entre C e D são tais que:

- todo elemento do primeiro conjunto tem um correspondente no segundo conjunto;
- cada elemento do primeiro conjunto corresponde a um único elemento no segundo conjunto.

Como as relações apresentadas nos dois exemplos satisfazem essas duas condições, podemos dizer que, no primeiro exemplo, temos uma **função de A em B** e, no segundo exemplo, temos uma **função de C em D**.

Definição e notação

Dados dois conjuntos não vazios A e B, uma **função f de A em B** é uma relação que associa cada elemento $x \in A$ a um único elemento $y \in B$.

Nessas condições, usamos as seguintes notações:

$$f: A \to B$$
ou
$$A \xrightarrow{f} B$$

Nos dois casos, lemos: f é uma função de A em B.

Fonte: DANTE, 2020, p. 17.

Conforme a figura 5, é possível reconhecer um enorme distanciamento entre o concreto e o abstrato no momento de formalização do conceito, isso porque tudo aquilo que foi explorado no concreto não está articulado com a definição. A conexão essencial é explorada através da correspondência, mas a relação geral fica restrita ao entendimento de relação, pormenorizando todos os encaminhamentos desenvolvidos no contexto que é concreto ao explorar a dependência e variação.

A definição matemática do conceito função está clara e objetiva, no entanto, os encaminhamentos para se chegar até ela não condizem com os processos estimulados no caminho entre o concreto e o abstrato. É neste momento que destacamos os limites de um LD, que é um material elaborado para uso dos alunos e ressaltamos o potencial do trabalho do professor em sala de aula. O professor é um sujeito que deve estar implicado com o processo de aprendizagem dos seus alunos e buscando estabelecer vínculos entre concreto e o abstrato no processo de generalização, movimento este que o LD não faz.

Somente o professor em sala de aula tem condições de auxiliar seus alunos neste processo de generalização, pois ele possui tal intencionalidade, a generalização não se encaminha pela indicação da linguagem formal, mas sim por questionamentos, levantamentos de hipóteses e articulações entre o concreto e o abstrato. Ou seja, é preciso estar em interação com os alunos, para então compreender onde eles estão e indicar caminhos para as abstrações iniciais serem generalizadas.

Considerações

A perspectiva do ensino de conceitos matemáticos com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico evidencia grandes avanços nas concepções de aprendizagem matemática. As proposições davydovianas estruturam o ensino a partir da orientação do pensamento para a relação geral, o que posteriormente permite o reconhecimento de relações particulares, indicando novos caminhos para o desenvolvimento cognitivo.

Na análise deste LD, os contextos permitiam o estabelecimento de abstrações empíricas ainda restritas às relações particulares do conceito no contexto e prescindem de generalização para estabelecer regularidades na relação de dependência, colocando a abstração da variação em nível teórico. No entanto, reconhecemos que somente as sistematizações encaminhadas pelo professor podem consolidar o estabelecimento da relação geral em direção a generalização do conceito função, para subsidiar elementos de análise para a reflexão sobre futuros contextos. A mudança da relação particular nos próximos contextos contribui para o processo de generalização e, a partir de novos contextos, os movimentos de análise e reflexão colocam a abstração em nível teórico.

O LD analisado possui qualidade nos contextos explorados. No entanto, destacamos a forma de organização do conceito ainda estar estruturada de forma tradicional, ou seja, o fato de a apresentação do conceito função estar interna ao capítulo de função afim coloca o entendimento da relação geral em segundo plano. Mas reconhecemos as potencialidades dos contextos permitirem ao professor um trabalho em sentido inverso, estabelecendo uma relação geral, para depois problematizar os casos particulares a partir da variação da função. Então, novamente destacamos a importância do trabalho do professor, bem como sua autonomia em busca desenvolver a contextualização em sala de aula, articulando contextos e linguagem matemática em movimentos de pensamento entre o concreto e abstrato, assim desenvolvendo generalizações e estruturando o pensamento teórico.

CONTEXTUALIZATION OF FUNCTION CONCEPT: CONTRIBUTIONS TO MATHEMATICS TEACHERS PRACTICE OF FROM THE ANALYSIS OF THE TEXTBOOK

Abstract
Mathematical education is an area that aims to qualify the teaching and learning processes, generating theoretical contributions that seek to improve the initial and continuing education of teachers. In this article, we aim to study the Mathematics Textbook, because it is the main support for the planning of Basic Education teachers. The objective is to analyze how the textbook explores and defines the function concept to allow the teacher to develop

contextualization. and through an analysis based on the theory of Developmental Teaching by DAVYDOV, we recognize the possibilities that contextualization develops by establishing a general relation to the thinking development. Our analysis shows that the way of organizing the material stands according to the traditional education proposals in which the particular relations are worked to make understanding the general relation, but the textbook problematizes through contests the essential connection and the necessary elements to establishing the general relation. This way, the research contributes to the innovation and qualification of public policies oriented towards curricular teaching, improving the quality of this material and thus questioning the practice of teachers in schools, which, regardless of the organization proposed by the textbook, need to trigger more significant and pleasurable teaching and learning processes.

Keywords: Education. Mathematics. Contextualization. Textbook. Function.

Referências

CARAÇA, B. de J. **Conceitos Fundamentais da matemática**. 4.ed. Lisboa: Gradiva, 1998.
DANTE, Luiz Roberto. VIANA, Fernando. Matemática em contextos: função afim e função quadrática. 1 ed. São Paulo. Ática, 2020.

DAVYDOV, Vasili. **Problemas do Ensino Desenvolvimental** – A Experiência da Pesquisa teórica e Experimental na Psicologia. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 2009. Disponível em: professor.pucgoias.edu.br/.../DAVYDOV%20TRADUÇÃO%20PROBLEMS%20OF%.... Acesso em: 12/09/2015.

LAUTÉRIO, A. Q. M. R. **A Contextualização da Matemática como Princípio Educativo no Desenvolvimento do Pensamento Teórico:** exploração de contextos no movimento do pensamento em ascensão do abstrato ao concreto. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2017.
RIBEIRO, Alessandro; CURY, Helena. *Álgebra para a formação do professor: explorando os conceitos de equação e função*. São Paulo: Autêntica, 2015 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

OLIVEIRA, Nanci de. **O conceito de função:** uma abordagem do processo ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed.rev e ampl. Ijuí: UNIJUÍ, 2016.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática**: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas. São Paulo: Jorge Zahar, 2012.

INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA EM SALA DE AULA

Cecília Romitti Bondan[1]

Lucí dos Santos Bernardi[2]

Resumo
Este trabalho discorre acerca dos processos educativos na perspectiva da Investigação Matemática, uma vez que nas escolas brasileiras ainda predomina um ensino tecnicista, em especial em matemática e consideramos que ter outros olhares para o ensino dessa disciplina é imprescindível. Assim, apresentamos um estudo que tem como foco as contribuições da Investigação Matemática com os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Amparados em uma discussão bibliográfica, a partir de Ponte (2000; 2009) e Ponte, Brocardo e Oliveira (2009), apresentamos quatros pontos fundamentais em uma investigação matemática: Exploração e formulação de questões; Conjecturas; Testes e reformulação; Justificação e avaliação. O artigo reforça que as aulas investigativas de matemática possibilitam novas posturas e olhares aos processos educativos, auxiliam o desenvolvimento do pensamento matemático crítico, do senso crítico e da capacidade de argumentar e se comunicar matematicamente, de forma autônoma, a partir da busca, da descoberta, dos erros, acertos e tomadas de decisões.

Palavras-chave: Investigação matemática. Processos educativos. Sala de aula.

Introdução

Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, sendo um recorte do projeto de dissertação *A investigação matemática em sala de aula no ensino fundamental – uma construção necessária*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e coloca em tela os processos educativos na perspectiva da Investigação Matemática.

É importante considerarmos que o ensino, no Brasil, ainda é predominantemente tecnicista, em especial em matemática. O conhecimento construído na escola e o aplicado ao cotidiano apresentam abordagens bem diferentes. Na escola, a matemática é desenvolvida com formalismo, complexidade de cálculos, regras, memorização de fórmulas, levando à exaustão da disciplina. Os estudantes acabam tendo resistência a aprender matemática. Muitos

[1] Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. E-mail. ceciliaromitti@hotmail.com.

[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

alunos demonstram atitudes e concepções negativas em relação à matéria, não apresentando bom desempenho na disciplina (MIGUEL, 2018).

Precisamos repensar estas situações, o ensino da matemática deve estabelecer relações com as situações reais do cotidiano para que os alunos possam fazer associações com o conteúdo estudado (BRASIL, 1998). É importante fazer uso de materiais concretos, jogos e brincadeiras que vêm auxiliar alunos na compreensão e apropriação do conteúdo. Porém, a utilização de materiais e recursos deve estar inserida no fazer didático, desencadeando com o estudante essa busca de outras opções de respostas e indagações observadas no mundo real. Nesse viés, precisamos utilizar e buscar metodologias apoiadas em recursos didáticos que instigam o aluno, cada vez mais, a ser dono do seu próprio saber, buscando uma educação matemática emancipadora e crítica.

A partir do cenário apresentado e com foco no cotidiano da escola, a Investigação Matemática pode contribuir para com o processo de ensino-aprendizagem da Matemática em sala de aula. Para tanto, o estudo tem como objetivo compreender como a Investigação Matemática contribui ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, e, para tal fim, ampara-se em uma discussão bibliográfica. Vale lembrar que a educação é um direito de todos e visa o pleno desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem.

Investigação Matemática

Começaremos por pensar o que é investigar: de forma simplista, é procurar conhecer o que não se sabe. Logo, nosso trabalho se pauta no pesquisar, descobrir o que não se sabe, ou aprimorar, procurar informações a respeito. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2009, p. 13), “investigar é procurar conhecer o que não se sabe. Com um significado muito semelhante, senão equivalente, temos em português os termos ‘pesquisar’ e ‘inquerir’”. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2011, f. 737; 920), inquirir significa “tentar obter informações sobre, fazer perguntas, questionar”; enquanto a definição dada a palavra pesquisar é “pesquisar de maneira aplicada, obter informações sobre (algo ou alguém)”.

Na matemática, investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos, conhecidos ou desconhecidos, procurando conjecturar e identificar propriedades matemáticas sobre um tema a ser estudado (DICK et al., 2014). Existe uma relação muito próxima entre problemas e

investigação, por isso, o primeiro grande passo de qualquer investigação é identificar o problema. Dessa maneira, fica claro o que deve ser investigado e quais procedimentos utilizar.

Uma investigação matemática normalmente surge a partir ou de um ou mais problemas. A primeira coisa a se fazer é identificar esse problema e, em um segundo momento, tentar achar resoluções, investigar. O matemático inglês Ian Stewart conceitua: "Um bom problema é aquela cuja solução, em vez de simplesmente conduzir a um beco sem saída, abre horizontes inteiramente novos [...]." (STEWART, 1995, apud, PONTE, BROCARDO, OLIVEIRA 2009, p. 17).

Nas aulas tradicionais, o aluno está acostumado ao paradigma do exercício. O livro didático é um aliado fundamental, vem com exercícios de "siga o modelo", "faça como o exemplo" e é acompanhado por longas aulas expositivas perpassadas pelo professor. No entanto, ao tentarmos resolver os problemas matemáticos, embora haja um modelo/exemplo a ser seguido, seremos surpreendidos com novas conjecturas conceituais e, por sua vez, chegamos a outras buscas, descobertas e questionamentos em cada exercício que o livro didático apresenta.

À vista disso, a escola precisa envolver os alunos com o tema matemático estudado, despertando curiosidade, interesse e comprometimento, necessita caminhar para uma educação matemática crítica. Por vezes, os alunos sentem-se desmotivados, não conseguem ver uma aplicabilidade do que se aprende na escola na sua vivência lá fora, pois a matemática, de forma isolada, sem contextualização, só reflete e reforça a maneira tradicional de ver esta disciplina.

A matemática precisa ser olhada também como uma linguagem, posto que ela é. Sendo assim, nas aulas dessa disciplina, consoante Skovsmose (2000), deve-se fazer interpretações e relações, isso resultará em ampliação de conhecimentos, favorecendo que os alunos desenvolvam o pensamento crítico. Quantas conjecturas, quantas observações, quantas leituras, quantos registros, quantos aprendizados poderíamos fazer a partir de um gráfico, por exemplo, uma tabela atualizada da pandemia, na cidade, na região, no estado, no país? Como se dá esse aumento de casos, de mortes, como se registra, ou o declínio nos números de casos, qual a população mais atingida, como está a mortalidade? Esquecemos de usar meios que estão ao nosso alcance.

A Investigação em Sala de Aula

Para Ponte, Brocardo e Oliveira (2009, p. 26), as investigações matemáticas deveriam ser oportunizadas e experimentadas por todos os estudantes – o professor introduz a tarefa, os alunos fazem a busca da investigação e finalmente a discussão dos resultados. O professor passa a ter um papel regulador das atividades, cabendo ajudar o aluno a compreender e aprender a investigar.

> Ao iniciar a investigação, é importante também que o aluno saiba o que lhe é pedido, em termos de produto final. Perceber que é aquilo que ele vai fazer vai ser mostrado aos colegas, confere ao seu trabalho um caráter público, o que constitui para ele, simultaneamente, um estímulo e uma valorização pessoal. (PONTE, BROCARDO, OLIVEIRA, 2009, p.29)

Nessa etapa de investigação, cabe ao professor agir na retaguarda, procurando entender e compreender o trabalho dos alunos, intervindo quando necessário, atuando como moderador e orientador, fazendo com que o aluno reflita a atividade que está sendo explorada, o que se constitui como um desafio adicional à sua prática, requer destreza, conhecimento de conteúdo e de metodologias adequadas à disciplina e/ou ao conteúdo. O professor precisa pensar nessa aula: os alunos farão em equipe, individualmente? Que materiais irão utilizar? Que conhecimentos precisam ter? Ou seja, tem de haver planejamento.

Investigar matemática é descobrir que podemos fazer relações com o contexto, com compreensão e intervenção no mundo em que vivemos. Ponte, Brocardo e Oliveira (2009) estabelecem quatro pontos fundamentais para realização de uma investigação matemática, como indica o quadro 1:

QUADRO 1- MOMENTOS NA REALIZAÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO

Exploração e formulação de questões	● Reconhecer uma situação problemática ● Explorar a situação problemática ● Formular questões
Conjecturas	● Organizar dados ● Formular conjecturas (e fazer afirmações sobre uma conjectura)
Testes e reformulação	● Realizar testes Refinar uma conjectura
Justificação e avaliação	● Justificar uma conjectura ● Avaliar o raciocínio ou o resultado do raciocínio

FONTE: (PONTE, BROCARDO, OLIVEIRA, 2009, p.21).

Tentaremos exemplificar os momentos de investigação: a primeira etapa é da exploração e formulação de questões, constitui-se em uma etapa decisiva para posteriores

formulações de questões e conjecturas. Nessa etapa, os alunos conhecem o assunto da aula, familiarizam-se com os dados e teorias. Ainda, decidem se desenvolveram o estudo do tema proposto em grupo, em dupla ou individualmente. Como segundo momento da Investigação Matemática – Conjecturas – os discentes devem, espontaneamente, procurar regularidades, fazer observações e comparações, integrando conceitos e conhecimentos matemáticos que o professor explica em suas aulas. Na sequência, os exercícios e atividades em sala – testes e reformulações – reforçam a aprendizagem e sanam dúvidas (se houver), por conseguinte, os alunos estão aptos a realizarem uma avaliação do raciocínio elaborado a respeito do tema matemático trabalhado em sala.

É possível perceber que a investigação matemática apresenta características próprias, os resultados obtidos permitem verificar que os alunos utilizam diferentes estratégias para solucionar questões investigativas, de acordo com a problemática em questão. As questões investigativas podem ser modificadas de acordo com a finalidade da aula ou da atividade desenvolvida, permitindo maior aproveitamento das concepções prévias dos alunos, levando a um processo de formulação de conjecturas, que devem ser testadas e provadas. Acrescentam ainda que esse trabalho de investigação dos matemáticos pode inspirar o trabalho dos professores de matemática em sala de aula e está ao alcance dos alunos. (PONTE, BROCARDO, OLIVEIRA, 2009).

> Em todos esses momentos pode haver interação entre vários matemáticos interessados nas mesmas questões. Essa interação torna-se obrigatória na parte final, tendo em vista a divulgação e a confirmação dos resultados. Só quando a comunidade matemática aceita como válida uma demonstração para um dado resultado este passa a ser considerado como um teorema. Antes disso, o que temos são conjecturas ou hipóteses. (PONTE, BROCARDO, OLIVEIRA, 2009, p.21).

Nem sempre o envolvimento do aluno nas atividades investigativas garante o êxito na aprendizagem, é preciso que essas atividades sejam incorporadas aos poucos, é preciso ousar, é preciso ir longe. A investigação matemática é uma possibilidade para a construção do conhecimento e não um fim. É preciso que a matemática avance de forma investigativa nas escolas, é preciso destacar as potencialidades para o ensino e aprendizagem em uma contribuição positiva, é preciso oferecer momentos de aprendizagens que propiciem a troca, o registro, a conjectura de resultados, a articulação de conhecimentos, propiciar boas relações com o ensino da matemática, valorizar o caráter científico da disciplina, valorar os seus benefícios, desmistificar a falta de compreensão e interpretação de desafios que ela nos apresenta.

A formulação e testagem de conjecturas podem surgir pela observação, pela manipulação, por semelhanças com outras conjecturas. Nesta etapa, faz-se importante o registro escrito também para que os alunos clarifiquem suas ideias, contribuindo na evolução das investigações. A justificação das conjecturas é essencial, o professor necessita fazer questionamentos. Muitas vezes, essa etapa não é levada em consideração e os alunos já passam às conclusões, sem ter passado por uma justificação de fato, levando a uma compreensão mais aprofundada do conteúdo em questão.

Ao final do trabalho de investigação, é indispensável que se faça o confronto das estratégias, justificações e conjecturas usadas. Cabe ao professor ser mediador, questionador na explanação dos resultados. Ao aluno cabe, também, fazer as intervenções, isso demonstra o interesse e a atenção à atividade desenvolvida, despertando a significância da investigação como prática para as aulas de matemática, com discussões produtivas e emancipatórias. As atividades de investigação não podem ser atividades isoladas, elas precisam estar no contexto da prática de sala de aula.

> A situação mais familiar na aula de matemática é a procura de respostas para as questões colocadas pelo professor, o que pode levar os alunos a serem mais afirmativos do que interrogativos. O professor deve, pois, combater essa tendência, mostrando-lhes como é possível interrogar matematicamente as situações e formular boas questões. (PONTE, BROCARDO, OLIVEIRA, 2009, p.48).

Em uma aula de Investigação Matemática, é possível que os alunos formulem questões que o professor não havia previsto, denotando aprendizado mútuo e conexões com outros conteúdos.

Em uma aula investigativa o questionamento assume papel metodológico fundamental, as interrogativas do enunciado e/ou conteúdo apresentado, no intuito de levantamento de hipóteses e conjecturas que levem a um amadurecimento de conhecimentos embasados em justificativas e reflexões de conteúdos com significação. A avaliação, como em qualquer outra prática, faz-se necessária, mesmo em uma aula investigativa, o ato de investigar em questão e os resultados destes frente ao conteúdo.

> As investigações reportam-se a diversos objetivos curriculares. Em primeiro lugar, pretende-se que o aluno seja capaz de usar conhecimentos matemáticos na resolução da tarefa proposta. Em segundo lugar, pretende-se que o aluno desenvolva a capacidade de realizar investigações. Em, em terceiro lugar, pretende-se promover atitudes, tais como a persistência e o gosto pelo trabalho investigativo. (PONTE, BROCARDO, OLIVEIRA, 2009, p.109).

Fazer uma avaliação da aula investigativa com registros escritos é imprescindível para o aprofundamento dos conteúdos. Para isso, os alunos farão os registros de maneira explicativa, podendo, inicialmente, gerar certa estranheza, pois, normalmente, os alunos estão acostumados a responder de forma sintética e direta as atividades e exercícios, como "siga o modelo". Neste contexto, a avaliação deve acontecer em duas etapas: individual e em grupo. O professor, informalmente, consegue observar o aluno que se destaca e aquele que tem certa dificuldade com conceitos e conjecturas estruturais matemáticas, podendo, em um segundo momento, fazer uma recomposição de um ou mais conceitos ainda não assimilados por ele, auxiliando-o na compreensão.

É possível trabalhar com atividades de investigação? Essa é uma questão que podemos nos fazer diante dos estudos encontrados, pois envolvem algo além do conteúdo em estudo, é toda uma conjectura de saberes. Será que o professor está preparado para enfrentar situações deste tipo? Os alunos conseguem desenvolver atividades de investigação? Como encontrar suporte para esses questionamentos? Como se dá uma aula investigativa? Por onde começar? Investigar precisa estar envolvido com certo ar de curiosidade, de amorosidade pelo que se faz, busca de respostas e acomodações aos nossos anseios. Quando nos deparamos com o fato de que o ato de investigar está diretamente ligado à construção de conhecimentos, damo-nos conta que investigar se faz necessário para que o aprendizado de fato aconteça.

Considerações Finais

Haja vista o objetivo deste artigo, qual seja: Compreender como a Investigação Matemática contribui ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, pode-se afirmar que essas aulas contribuem para o desenvolvimento do pensamento matemático crítico, uso de competências e habilidades, a busca, a pesquisa a organização, a criatividade, o senso crítico, a iniciativa, a persistência e principalmente a capacidade de argumentar e se comunicar matematicamente de forma autônoma e autêntica, os alunos passam a ser responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Isso significa que o pensar em ambientes de aprendizagem com centralidade na investigação deve possibilitar, ao discente, sentir-se engajado nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo reflexões sobre a matemática e suas aplicações. As atividades de exploração matemática, em acordo com investigação matemática, oportunizam aos alunos a busca, descoberta, erros, acertos e tomadas de decisões, despertam as incertezas, a dúvida,

tendo, assim, outra visão da matemática, algo a ser explorado, construído, pois não é estanque. A formulação de hipóteses na construção do conhecimento possibilita a produção e a assimilação do conhecimento, favorecendo o ensino da matemática.

Desse modo, as atividades investigativas em sala de aula possibilitam desencadear a exploração com múltiplas possibilidades para os alunos vivenciarem o processo. É importante, também, a socialização como etapa investigativa e a valorização de todos os processos envolvidos, é preciso ter intencionalidade, professor e alunos passam a ser cúmplices deste novo aprender de forma compartilhada.

INVESTIGACIÓN MATEMÁTICA EN AULA

Resumen
Este trabajo discute los procesos educativos desde la perspectiva de la Investigación Matemática. Dado que la enseñanza tecnicista aún predomina en las escuelas brasileñas, especialmente en matemáticas, consideramos que tener otras perspectivas para la enseñanza de esta disciplina es fundamental. Así, presentamos un estudio que se centra en las contribuciones de la Investigación Matemática a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. A partir de una discusión bibliográfica, con base en Ponte (2000; 2009); y Ponte, Brocardo y Oliveira (2009), presentamos cuatro puntos fundamentales en una investigación matemática: Exploración y formulación de preguntas; Conjeturas; Pruebas y reformulación; Justificación y evaluación. El artículo refuerza que las clases de matemática investigativa posibilitan nuevas posturas y miradas a los procesos educativos, ayudan al desarrollo del pensamiento matemático crítico, del sentido crítico y la capacidad de argumentar y comunicar matemáticamente, de manera autónoma, desde la búsqueda, descubrimiento, errores, aciertos y toma de decisiones.

Palabras Clave: Investigación matemática. Procesos educativos. Aula.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. MEC/SEF, Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. 1 ed., Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2011.

DICK, Ana Paula et al. Investigação matemática: uma metodologia para o Ensino Fundamental. **Revista Destaques Acadêmicos**, vol. 6, n. 4, CETEC/UNIVATES, 2014. Disponível em: http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/432/424. Acesso em: 02 out. 2022.

MIGUEL, José Carlos. **Pressupostos teóricos e metodológicos da formação de conceitos matemáticos por educandos dos anos iniciais da EJA**. Tese. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190880/000909354.pdf?sequence=1&isAllowed=y. acesso em: 02 out. 2022.

PONTE, João Pedro da; BROCADO; OLIVEIRA, Hélio. I**nvestigações matemáticas na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Cenários para investigação**. Trad. de Jonei Cerqueira Barbosa. Bolema, Rio Claro – SP, v. 13, n. 14, 2000. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635/7022. Acesso em: 28 fev. 2022.

ERRO EM MATEMÁTICA: UMA FORMA PROVISÓRIA DO SABER

Luís Mauro Costa Nunes [1]

Resumo
O artigo aborda o erro como um conhecimento não consolidado no processo de ensino da matemática, apontando-o como possibilidade de ensino crítico e construtivo. Partindo da premissa que errar é inerente ao ser humano, portanto, inevitável também na prática escolar, este trabalho ressalta a questão de como conceber o erro em algo didaticamente produtivo no ensino. O erro também é lembrado como fazendo parte do momento avaliativo. Essa forma provisória do saber presente na sala de aula e em outros espaços influencia o modo de conceber o ensino, mostrando que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante pelas inúmeras possibilidades oferecidas e, por outro lado, sem fazer apologia ao erro ou cogitar que a principal função do professor seja a de corrigi-lo, enxergar esse conhecimento não consolidado como uma potencialidade para transformações. O trabalho propõe que os estudantes pensem outras maneiras de interpretar e solucionar situações-problemas, sem ficar na visão dúbia entre erro e acerto, discute a possibilidade de organizar o saber provisório em uma biblioteca de erros, tornando estes previsíveis e sendo encarados como parte integrante à prática docente, abarcando os mesmos no planejamento e na dinâmica da sala de aula.

Palavras-chave: Erro em matemática. Ensino da matemática. Saber provisório.

Introdução

O presente trabalho, de cunho bibliográfico, faz parte do projeto de dissertação intitulado: "O erro em matemática no ensino fundamental I: Possibilidades de ensino em matemática". Propomos versar sobre o erro em matemática como um ensino não consolidado, não finalizado, ou seja, uma forma provisória do saber e a possibilidade de transformar o erro em algo produtivo didaticamente. O estudante constrói o conhecimento no meio em que vive, em uma constante interação com seus pares, portanto suscetíveis a errar e, por que não, a aprender?

Essa indagação nos leva a outras: De que maneira o estudante errou? O que expressa este tipo de erro? Que orientações os professores dão ao estudante sobre determinados tipos de erros? Essas perguntas não são respondidas quando se adota perspectiva de que o erro é uma punição, visto com complacência, ao contrário, propomos uma postura crítica e construtivista do conhecimento não consolidado como possibilidade de ensino.

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professor da Educação Básica na Rede Municipal de Cuiabá – MT e da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso. luismauronunes51@gmail.com

O trabalho apresenta uma discussão teórica, um diálogo com autores que abordam o erro em uma perspectiva de estratégia de ensino. Dialogamos com André Silva, Arnaldo Nogaro e Eliane Granella, Cláudia Davis e Yara Espósito, Nívia Martins Berti, Neuza Bertoni Pinto, Paulo Freire e Antonio Faudez.

O pensar sobre o erro é uma oportunidade não só de aprender o conteúdo sobre o qual o erro incide. É uma proposta de vê-lo como processo em construção pois, "propõe que o professor mude sua atitude frente ao erro e passe a considerá-lo uma 'forma provisória de saber". (FREIRE, 1995, p. 71).

Na primeira parte do artigo destacamos o erro como conhecimento não finalizado, não consolidado, em uma perspectiva crítica e construtiva. Nesse momento o texto traz elementos para o professor rever a sua prática pedagógica. Argumentamos que o erro não é algo que falta, mas algo que o discente apresenta em uma dada situação e em um dado momento, portanto, um saber provisório.

Na sequência abordamos o erro como uma perspectiva de ensino por percebemos que a escola só valoriza o acerto. Tal fato expõe uma angústia diante dos conhecimentos propostos pelo professor, traz ansiedade, medo, frustração, principalmente, porque esse conhecimento construído ou supostamente construído passará por um processo avaliativo.

O erro como conhecimento não consolidado

Um dos grandes entraves para educadores e estudantes se observa na forma de abordar o erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Se de um lado da moeda não há consenso de como trabalhar com o erro, do outro lado da mesma moeda há uma certeza de todos de que errar é inevitável.

Todavia, o que vem a ser o erro no contexto educacional? Errar é preciso? O erro dentro das unidades escolares está, normalmente, vinculado a um padrão negativo em contraposição ao que se valoriza como positivo, o que se vê como correto, ou seja, o acerto. Os acertos, na maioria das vezes, são conhecimentos construídos pelos estudantes de acordo com plano de ensino do professor, baseados em um referencial teórico-prático historicamente e culturalmente definido de maneira científica, atrelado à um currículo escolar, no qual se espera que os estudantes tenham sucesso em sua assimilação.

Esse não é um ponto de vista somente nosso. Pinto (2009) através de seu trabalho de pesquisa revela que o êxito do estudante, ou seja, o acerto, está conectado ao plano de ensino do docente, vejamos,

> Os relatos revelaram uma prática que deixa vir à tona os acertos dos alunos que já dominam o conhecimento em questão, deixando na penumbra as reais dificuldades dos que ainda estão em processo de construção desse conhecimento. O aluno que vai à lousa, em geral, é designado para cumprir uma tarefa porque teve êxito nela, conseguiu, portanto, mais sucesso que seus colegas. [...] Nesses casos, a intervenção do professor resume-se a acompanhar e a julgar o itinerário já descoberto pelo aluno, ratificando-o, ou não coisa que raramente ocorre, já que o aluno que está na lousa quase não comete erros. (PINTO, 2009, p. 140)

A descoberta do erro, nesse aspecto, sempre perpassa pelo processo avaliativo. Toda avaliação necessita de um pano de fundo, que é o conhecimento, atitude ou habilidade que serão avaliados ou requeridos. É inerente nesse momento distinguir o tipo de erro cometido pelo estudante, é como afirma Davis e Espósito (1990, p.72) "que o tipo de erro cometido fornece condições para superá-los" e ainda,

> É tarefa do professor fazer com que o erro, paulatinamente, se torne 'observável' pela criança, que está tome consciência do mesmo. Na verdade, para que o erro seja superado e o sucesso alcançado é preciso que o professor o transforme em algo instrutivo. (p. 72)

Os erros, na nossa concepção, devem ser vistos como alavanca para o ensino, nunca como ameaça ou punição. É nessa ocasião que os estudantes têm oportunidade de fazer revisões e aprender coisas novas, afinal aprendemos também com os nossos erros, pois isso possibilita rever o que não foi consolidado, motivando o nosso cognitivo a trabalhar mais. Berti (2007) afirma que,

> A visão de erro, na perspectiva piagetiana, é a da provisoriedade e de parte integrante no processo de construção do conhecimento. Os erros cometidos por uma criança são compreendidos como reveladores do conhecimento construído. Nessa perspectiva, o erro é possível, porque faz parte do processo de aprendizagem. Piaget, em seus estudos não tratou especificamente dos *erros* entre as crianças, mas sim das ações realizadas por elas, e corretas ou não, trazem informações importantes sobre o desenvolvimento cognitivo. (p. 35)

Podemos encorajar o estudante a rever onde errou, porque errou, pois isso explicita um processo de construção e não apenas um fato determinado. O erro como conhecimento provisório é uma riqueza para o replanejar, tomar boas decisões, elaborar em consonância com tudo isso, bons instrumentos de avaliação, de detecção de conhecimentos não consolidados, por isso estudar o erro é buscar novos caminhos para ensinar.

Observamos em uma busca realizada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES[1] no segundo trimestre de 2022, que há poucos trabalhos que discutem o erro em matemática com o caráter pedagógico voltado para o ensino fundamental I. Isso nos moveu a desenvolver um estudo sobre a temática, afinal ninguém gosta de errar. Então propomos uma reflexão desse conhecimento em processo, um conhecimento não consolidado, não finalizado, mas que está sendo construído. Metaforicamente podemos compará-lo à uma obra de arte que não está pronta, está sendo moldada, como em um processo de lapidação em andamento.

Pensamos ser do interesse do professor compreender os erros que surgem na sala de aula de matemática. Levando em conta principalmente aqueles indicados como recorrentes, sistemáticos e estáveis que estão relacionados ao fato dos estudantes se equivocarem da mesma forma diante de certas situações-problemas.

Os erros, assim como os acertos, são formas de raciocinar que desvendam os limites e as possibilidades do pensamento frente a um dado objeto de conhecimento. No caso em questão, os conceitos matemáticos. Sendo assim, quando o estudante acerta, não causa grande preocupação, mesmo que isso não seja uma garantia da consolidação daquele conhecimento, mas quando erra, diversas possibilidades são pensadas referente ao porquê desse erro.

No contraponto a essa abordagem em que entendemos o erro como processo de construção não finalizado, Berti (2007) afirma que:

> Numa visão 'tradicional' de ensino, o aluno aprendeu quando não erra nas atividades. O importante é não errar. Na ótica do conhecimento em construção, os erros são potenciais no planejamento das atividades docentes, tendo em vista que possibilita conhecer o aluno aproximando-se de suas dúvidas. (p. 34).

O erro evidenciado na maioria das escolas em diferentes tipos de avaliações, práticas de aprendizagem dos estudantes e ensino de professores, são baseadas em aulas expositivas. Normalmente são boas aulas, com muita explicação, exercícios de fixação, lista de exercícios e, em seguida, avaliações. Estes instrumentos são corrigidos por meio de gabaritos, nos quais o que coincide com o gabarito é acerto, o contrário é erro e o estudante "perde ponto", tem uma classificação, sendo então punido e penalizado. Isto não coaduna com a nossa postura crítica e construtiva frente ao erro.

[1] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Identificados 15 títulos mapeados de um total de 189 trabalhos nos últimos dez anos, ou seja, os 15 títulos representam 8% de produções que investigam o caráter pedagógico do erro em matemática, especialmente voltados para a etapa do ensino fundamental I. Localizados no endereço eletrônico https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

Isso demonstra que, para muitos educadores, os erros devem ser abolidos, pois são práticas que indicam a inexistência de conhecimento matemático. Nessa perspectiva, o erro se restringe à avaliação, à prova, que, na maioria das vezes, pouco retorno traz para a aprendizagem e consequentemente ao ensino.

Tal noção se apoia em um ensino como formação de hábitos através de conexões entre perguntas (estímulos) e respostas. Isso expõe uma visão centrada em uma série de reforços positivos frente ao acerto e reforços negativos frente aos erros de modo a diminuir, escamotear o seu aparecimento.

Nesse contexto, praticamente o professor ficou expondo a sua "aula" e o estudante ficou silenciado, quieto, não havendo diálogo, troca. No atual momento, em que retornamos de uma situação inusitada no mundo por conta da pandemia, com aula remota ou presencial, ou mesmo híbrida, é importante que haja diálogo entre o professor e o estudante.

Nesta realidade, onde o ensino foi exigido com novos aportes na sua execução, é importante que o docente preveja, mais do que nunca, os erros que possam acontecer ou conhecimentos que não estão consolidados. Assim, essa prática pode possibilitar uma proposta de ensino que venha ao encontro com o seu campo semântico, utilizando o erro como possibilidade de ensino e inseri-lo no planejamento e na dinâmica da sala de aula.

O professor deve observar que o estudante não é um número de chamada sem ter cultura, contexto histórico, história de vida. O diálogo para isso é fundamental no ensino e para a construção do conhecimento, afinal a ação pedagógica não é substituição do considerado inadequado por um considerado apropriado. Então:

> É necessidade urgente que escola e educadores entendam que o erro, na aprendizagem, é a manifestação de uma conduta não aprendida, que emerge a partir de um padrão de conduta cognitivo, e que serve de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos positivamente, em direção à aprendizagem do aluno, possibilitando a sua correção de forma hábil e inteligente. (NOGARO; GRANELLA, 2004, p. 9).

Então, será que nós professores estamos preparados para usar o erro como recurso didático? Sabemos fazer isto? O erro como regulação da aprendizagem não será visto como incapacidade do estudante, mas (re) elaborar novas questões, novas formas de problematizá-lo e compartilhá-lo com outros estudantes para que entendam onde o conhecimento não está consolidado. O erro, nesta perspectiva, deve ser visto como recurso didático, como ele efetivamente deve ser usado e não como uma inconveniência de um produto, mas sim um processo não finalizado.

O ensino é um lado e a aprendizagem o outro de uma mesma moeda

Sabemos que a ciência foi construída com erros e acertos. Se errou mais do que acertou ao longo da construção do conhecimento científico. Observemos o que aconteceu com as vacinas contra a COVID[1]: foram meses, e considere aqui o aporte tecnológico atual para que os estudiosos conseguissem um meio de enfrentar esse vírus letal que tantas vidas levou. Esse conhecimento transitório, ainda sem consolidação, ajudará a construir paradigmas nos quais hoje ainda acreditamos enquanto não são superados.

Parte do que se erra ficaria esclarecido se entendêssemos, investigássemos, que pré-requisitos, afinal, cada estudante ou grupo de estudantes precisariam para que seu conhecimento provisório, que denominamos de erro, não se perpetuasse. Seria uma oportunidade prática de os mesmos não carregarem erros conceituais durante o resto de sua vida, com definições imprecisas, conceituações genéricas, apresentando macetes em matemática. Enfim, contribuindo para a consolidação do erro e não o discutir como uma possibilidade didática.

O autor Silva (2013) entende que o erro deva oportunizar ao estudante a reflexão sobre esse conhecimento não consolidado para descobrir o seu real potencial na aprendizagem:

> Por meio de reflexão pessoal sobre o que produziu no momento da prova, resultado de suas concepções prévias externalidades, o estudante pode submeter a escrutínio as concepções de determinado tema, ainda que seja restrito a pequenos detalhes – como costumam dizer:' errei por bobeira' e fazer os necessários ajustes. Esse processo de pensar sobre o que pensou quando respondeu na prova permite que tome consciência, de forma específica e pontual, sobre suas(s) debilidades e potencialidades e saiba o que precisa rever. (p. 20)

Esses ajustes citados pelo autor podem ser dados na forma de feedback com erros mais comuns, podendo também organizar uma biblioteca de erros ou de conhecimentos provisórios ainda não consolidados, erros conceituais básicos, possibilitando trabalhar com os estudantes para superá-los.

Isso possibilitará ao professor observar a riqueza, mudar a forma de fazer, de conceber o ensino. Outra dica é reconhecer novos avanços de pesquisas e estudos que auxiliarão o docente na sua atuação, na tomada de boas decisões, na elaboração de boas aulas, bons

[1] O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que, na tradução para o português, seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Em https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19. Extraído em 07 de julho de 2022.

instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento educacional do estudante, de detecção do conhecimento provisório, de como trabalhar o erro como recurso didático. Perceberá, portanto, como o erro auxilia o estudante a efetivamente aprender a não errar mais, ou errar outras coisas, o ensino é uma parte da moeda a aprendizagem é outra.

Ao longo do processo escolar percebemos que a escola tende a valorizar o acerto. É evidente que também as avaliações externas corroboram com essa prática, pois tendem a classificar as unidades a partir do que se acerta e não há uma proposta de estudo para o que se erra. É como esclarece Nogaro e Granella (2004):

> A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórios e insatisfatórios, fundamenta-se numa concepção de que saber e não saber são excludentes, pois a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar, e neste sentido, o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem se resume em notas e provas, onde o medo de errar é constante. (p. 2).

Essa maneira de tratar o erro expõe muitas vezes uma angústia diante dos conhecimentos propostos pelo professor. Traz ansiedade, medo e frustração, sentimentos que explicitam uma forma de violência psicológica como exposto na pesquisa realizada sobre a violência nas escolas do Brasil de Abramovay e Rua (2004). Quando tratam da violência sofrida pelo aluno, os autores afirmam:

> O que se constata nesta pesquisa é que os alunos estão avaliando seus professores, principalmente aqueles que deixam evidente o exercício do poder, cujo excesso consolida uma situação de constrangimento entre os atores envolvidos. Isso faz com que, não raras vezes, os alunos sejam acometidos pelo medo de reclamar/denunciar um professor porque é ele que lhes é atribuí nota, o que é um importante recurso de poder. (p. 180).

Então o erro e o acerto estão intimamente ligados ao professor, como detentor de um suposto poder, pois o docente aferirá esse conhecimento construído ou supostamente construído, passando-o por um processo avaliativo, normalmente medido, aferido através de notas, percentuais ou uma escala de conceitos previamente decididos pelo professor.

Mas se aprendemos com os erros, isso evidencia que o mesmo, então, tem um papel importante na aprendizagem, podendo ajudar os estudantes e o professor a aprender matemática. Neste sentido, ao analisar o erro constatamos que nem todo erro é igual e que muitos erros podem ser expressão de um mesmo padrão ou modo de raciocinar, sendo primaz promover ações didáticas específicas que incidam sobre os erros de um mesmo tipo a outro que seja diferente.

Nesta perspectiva, coadunamos com a visão de Pinto (2009) que parte da premissa que o erro em uma visão construtivista configura-se como uma oportunidade didática para o professor, em dois pontos a saber:

> Em primeiro lugar, por ser um guia para um planejamento de ensino eficaz, oferecendo indícios importantes para a identificação dos processos subjacentes à construção conceitual – condição relevante na organização do ensino. Em segundo lugar, porque, se observado com maior rigor, poderá oferecer novos elementos para o professor refletir sobre suas ações didáticas e, com isso, imprimir novos direcionamentos a suas práticas pedagógicas [...]. (p. 139).

Portanto, identificar e corrigir erros não são ações suficientes para gerar mudanças nas formas de pensar, sendo necessário criar oportunidades em que o estudante possa refletir e analisar os erros que apresentou frente a determinada situação.

Considerações finais

Acreditamos sim que o erro em matemática é uma forma provisória do saber, pois ele é inevitável, caso contrário não haveria ensino e, consecutivamente, aprendizagem, uma vez que tudo estaria, de antemão, aprendido e consolidado. Portanto, a hipótese de que os erros precisam ser evitados e banidos da prática escolar não se sustenta.

É relevante saber o que os erros explicitam sobre o modo de raciocinar dos estudantes e compreender o que fazer e como fazer com eles nas aulas de matemática. Na realidade, é possível dizer que assumir a perspectiva de que o erro pode ser entendido como ferramenta didática assume-se também a perspectiva de que é necessário conhecer como o estudante pensa e constrói o conhecimento. Ressaltamos que, em um processo educativo, o ensino é uma face da moeda e a aprendizagem é outra.

O ponto nevrálgico é o significado que é atribuído ao erro por quem ensina: ignorá-lo? Jamais na nossa concepção já exposta aqui; corrigi-lo simplesmente? Parece-nos não colocar o estudante como protagonista da sua construção e posterior consolidação do conhecimento. Então, defendemos que é necessário reconhecer a sua potencialidade e transformá-lo em uma ferramenta didática!

ERROR IN MATHEMATICS: A PROVISIONAL FORM OF KNOWLEDGE

Abstract

The article approaches the error as an unconsolidated knowledge in the mathematics teaching process, pointing it out as a possibility of critical and constructive teaching. Starting from the premise that making mistakes is inherent to the human being, therefore, inevitable also in school practice, this work highlights the question of how to conceive the error in something didactically productive in teaching. The error is also remembered as part of the evaluative moment. This provisional form of knowledge present in the classroom and in other spaces influences the way of conceiving teaching, showing that, on the one hand, teaching and learning has never been so fascinating due to the countless possibilities offered and, on the other hand, without making apology error or to consider that the main function of the teacher is to correct it, to see this unconsolidated knowledge as a potential for transformations. It proposes that students think of other ways of interpreting and solving problem situations, without remaining in the dubious view between error and success, discusses the possibility of organizing provisional knowledge in a library of errors, making them predictable and being seen as an integral part of teaching practice, including them in the planning and dynamics of the classroom.

Keywords: Error in mathematics. Teaching mathematics. Provisional knowledge.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

BERTI, Nívia Martins. **Análise do erro sob a perspectiva didático-pedagógica no ensino aprendizagem da Matemática- um estudo de caso na 5ª série.** 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1372. Acesso em: 06 jun. 2022.

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar**.** **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 74, 1990.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas,** v. 5, n. 5. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244/445. Acesso em: 06 set. 2022.

PINTO, Neuza Bertoni. **O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar**. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, André Gustavo Oliveira da. **Aprendizagem consciente:** o relatório de reflexão dos erros (RRE) como alternativa pedagógica. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Maria Aparecida da Costa[1]

Resumo
O presente estudo foi desenvolvido com foco nos desafios das práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto à alfabetização e letramento matemático. O objetivo que delineou o estudo foi mapear as publicações científicas produzidas no Brasil que constituem o Estado do Conhecimento sobre a temática, âncora na construção do marco teórico de uma Dissertação em desenvolvimento. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A coleta de dados deu-se com as seguintes combinações de descritores: (1) ("alfabetização matemática" OR "letramento matemático") AND "prática docente"), (2) (("alfabetização matemática" OR "letramento matemático") AND "prática pedagógica"), (3) (("alfabetização matemática" OR "letramento matemático") AND "prática"). Com a utilização de critérios para refinamento, como período de publicação e área do conhecimento, bem como leitura flutuante de resumos, elegemos doze trabalhos, que aqui apresentamos. Concluímos que os estudos selecionados evidenciam a necessidade de se desenvolver o conceito de alfabetização matemática e de letramento matemático na formação inicial e continuada dos professores, para promoverem ambientes de aprendizagem com práticas pedagógicas efetivas.

Palavras-chave: Alfabetização matemática. Letramento matemático. Prática pedagógica.

Introdução

As dificuldades de aprendizagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental têm sido tema de pesquisas trazendo diversos resultados quanto às causas, consequências da não aprendizagem ou das dificuldades dos alunos em utilizar o conhecimento matemático, de modo mais específico, em sala de aula. Para que eles se interessem e consigam aprender e aplicar os conteúdos matemáticos em seu cotidiano, os professores e as professoras dessa disciplina têm buscado estratégias que facilitem esse processo. No campo da Educação Matemática, destacamos as pesquisas que tratam da alfabetização e do letramento matemático.

O tema deste artigo relaciona-se aos desafios encontrados na prática docente, nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto à alfabetização e ao letramento matemático, tema

[1] Mestranda em Educação pelo PPGEDU 2022/2023; Graduada em Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia. Professora na rede estadual de ensino em Rondonópolis - MT. E-mail: cidinhamatematica2009@hotmail.com

central de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).

Com isso, nosso objetivo é apresentar estudos que tratam da temática e contribuíram com a construção do Estado do Conhecimento da investigação. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 158) "a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo".

A metodologia de pesquisa utilizada para o alcance de nosso objetivo compreende a busca e a análise de produção científica, de modo específico, teses e dissertações, para auxiliar pesquisas em determinado tempo e espaço, realizando "o reconhecimento da historicidade da produção no campo cientifico" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 159) no que se refere à alfabetização e letramento matemático. Para o mapeamento dos trabalhos, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, utilizando como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 226):

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma.

Esse estudo nos auxiliará a conhecer os avanços no campo do processo de alfabetização matemática na visão dos autores de Teses e Dissertações selecionados para esse fim.

A Construção do Estado do Conhecimento

Para fazermos o levantamento das publicações (Teses e Dissertações) que tratam dos desafios da alfabetização e letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental, elaboramos três combinações de palavras-chaves: (1) ("alfabetização matemática" OR "letramento matemático") AND "prática docente"), (2) (("alfabetização matemática" OR "letramento matemático") AND "prática pedagógica"), (3) (("alfabetização matemática" OR "letramento matemático") AND "prática").

Com a combinação (1), sem aplicarmos nenhum critério de refinamento na busca no painel de informações quantitativas - tais como período e área do conhecimento -, encontramos quatro trabalhos. No Quadro 1 apresentamos as principais informações das publicações encontradas e, em seguida, seus resumos.

Quadro 1. Descritores: Alfabetização Matemática, Letramento Matemático e Prática Docente

Tipo / Ano / Instituição	Autores	Título	Palavras-chave
Mestrado em Educação / 2020 / Universidade Federal do Piauí	Marcella de Oliveira Abreu Fontinele	Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança	Formação continuada; Prática docente; Alfabetização matemática; Letramento matemático.
Mestrado em Educação / 2018 / Universidade Federal Do Tocantins	Seila Alves Pugas	Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares (Palmas-TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de matemática	Letramento matemático; PNAIC; Ciclo de Alfabetização; Formação continuada; Alfabetizadoras.
Mestrado em Educação / 2016 / Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Jânio Elpídio de Medeiros	Projeto de Letramento Matemático: indicadores para a docência	Letramento matemático; PNAIC; Ciclo de Alfabetização; Formação Continuada; Alfabetizadoras.
Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia / 2017 / Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Jaqueline de Morais Costa	Formação continuada para professores alfabetizadores: Um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa	PNAIC; Formação Continuada; Ensino de Matemática nos Anos Iniciais; Ciclo de Alfabetização.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Fontinele (2020) objetivou compreender as contribuições da formação continuada e da prática docente do alfabetizador tendo em vista o processo do letramento da criança e a alfabetização matemática. Adotou como referências: Soares (2014, 2017), Kleiman (1995, 2007), Franchi (2012), Street (2014), e outros. A pesquisa de campo deu-se em duas escolas em Castelo do Piauí, com a aplicação de entrevista narrativa para quatro professoras que atuam no ciclo de alfabetização e a realização de observação participante. Os resultados mostraram que a formação continuada vivenciada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) possibilita o exercício da reflexão sobre prática docente das alfabetizadoras, o intercâmbio de experiências docentes e a ressignificação de saberes

docentes. Concluiu-se que a alfabetização matemática contribui em suas imbricações com a Língua Portuguesa, para o letramento da criança no ciclo de alfabetização.

Pugas (2018) analisou as contribuições do PNAIC no processo de ensino e aprendizagem de matemática no Ciclo de Alfabetização, na Escola de Tempo Integral Pe. Josimo Morais Tavares, em Palmas-TO. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com análise do acervo dos cadernos de formação do PNAIC (Alfabetização Matemática). Participaram da pesquisa: a coordenadora municipal e a orientadora de estudos do PNAIC, a supervisora escolar e cinco professoras alfabetizadoras que participaram na formação continuada do PNAIC. Foram aplicadas entrevistas às profissionais da educação e observações de atividades em cinco classes do 1º ao 3º Ano do EF. Resultados: contribuições significativas do PNAIC para a prática docente, identificadas no desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores, e na compreensão de conceitos inerentes ao ensino da matemática no Ciclo de Alfabetização, tais como: letramento matemático, o lúdico como estratégia para o ensino na infância e a resolução de problemas, e para a ampliação da compreensão da avaliação da aprendizagem visando o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Medeiros (2016) buscou identificar e analisar os aspectos relativos ao ensino da matemática a partir do desenvolvimento de um projeto de letramento com alunos do 9° ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Mamanguape–PB. A fundamentação teórica baseou-se em: Kleiman (1995; 2000; 2005; 2007); Street (2007; 2014); Emole & Diniz (2001); e outros. Foi elaborado e desenvolvido um projeto de letramento nas aulas de matemática, com o foco temático “O uso da água”, com o título “Abastecimento e armazenamento de água no município de Mamanguape-PB”. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os resultados apontam para aprendizados docentes emergentes das reflexões do professor e aprendizados matemáticos e sociais dos alunos.

Costa (2017) analisou as contribuições da formação continuada em matemática do PNAIC para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. A base teórica fundamentou-se em: Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2009), Pimenta (2012), Sacristán e Goméz (1998), Tardif (2000, 2011, 2012) e outros. Já a base legal fundamentou-se no PNAIC e autores como Gatti (2003, 2008, 2009, 2011, 2013). Realizou-se um estudo de caso, com análise de documentos, questionários, entrevistas e observação direta não-participante. Foram sujeitos da pesquisa: 16 professores alfabetizadores do município de Ponta Grossa-PR. Resultados: contribuições significativas do PNAIC para a prática docente e na compreensão

de conceitos inerentes ao ensino da matemática no Ciclo de Alfabetização, tais como letramento matemático, o lúdico como estratégia para o ensino na infância e a resolução de problemas. Constataram-se lacunas que colocam em xeque a efetivação da proposta em longo prazo: fragilidade no acompanhamento do processo de planejar, o não envolvimento da escola em seu contexto e a desconsideração de outras variáveis que interferem diretamente no trabalho do professor.

A partir dos estudos encontrados com o primeiro descritor, compreendemos que a alfabetização e o letramento matemático são pensados como uma ação a ser desenvolvida em forma de projeto, o que pode inibir a relação dos conteúdos matemáticos com a realidade dos alunos e, ainda, como mostra o estudo de Costa (2017), fragilizar o trabalho conjunto.

Com a combinação (2), sem aplicarmos nenhum critério de refinamento na busca no painel de informações quantitativas - tais como período e nome do programa -, encontramos oito estudos, e constatamos que dois deles repetiam-se: Costa (2017) e Medeiros (2016). Os demais, realizamos a leitura flutuante dos resumos para confirmar que tratam de nosso foco de pesquisa, selecionando três trabalhos:

Quadro 2. Descritores: Alfabetização Matemática, Letramento Matemático e Prática Pedagógica

Tipo / Ano / Instituição	Autores	Título	Palavras-chave
Mestrado em Educação / 2021 / Universidade do Estado do Pará	Bianca Suelen Pantoja Nascimento	A formação do professor dos anos iniciais e o uso das novas tecnologias na sua prática pedagógica	Letramento matemático; Escrita; Leitura; Formação; Prática pedagógica.
Mestrado em Educação / 2013 / Universidade São Francisco	Marina Pellatieri	Letramentos matemáticos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental	Letramento matemático; anos iniciais do ensino fundamental; prática pedagógica; avaliações externas.
Mestrado Profissional em Educação / 2017 / Universidade Federal de Lavras	Maria Betânia de Castro Nunes Santos	Formação continuada de professoras alfabetizadoras em matemática: a experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Formação continuada; Professoras Alfabetizadoras; Alfabetização / Matemática; PNAIC

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Nascimento (2021) analisou a formação e a prática pedagógica de professores formados pela UEPA no que tange ao letramento matemático nos anos iniciais. No referencial teórico adotou como referências: Kleiman (1995), Soares (2006) e Machado (2003) e, ainda, a BNCC e a matriz oficial do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, com aplicação de entrevista com os professores dos

anos iniciais do EF da Rede municipal de uma cidade no Pará. Aplicou-se questionário aos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da UFPA, do 5º e do 8º semestre, e entrevista semiestruturada aos docentes da UFPA e aos professores da rede pública. Os resultados evidenciaram a necessidade de pensar a Matemática a partir da leitura, da escrita e da interpretação. Concluiu-se que o processo de ensino e aprendizagem em Matemática precisa estar atrelado às práticas sociais, e das capacidades cognitivas do letramento; os alunos precisam se apropriar de habilidades e competências para agir socialmente; os conceitos de letramento matemático devem ser apreendidos desde a formação inicial.

Pellatieri (2013) analisou, em um trabalho colaborativo com uma escola da Rede Municipal de Ensino Básico de Itatiba-SP, com 25 alunos de 2º/3º anos, as concepções e as práticas de leitura e de escrita a partir dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); Prova Brasil e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Os dados foram coletados mediante registros produzidos pelas crianças; registros videográficos e audiográficos das situações de resolução coletiva de problemas pelos alunos; registros produzidos pela professora (orais e escritos); análise da Provinha Brasil de Matemática (2011) e o diário de campo da pesquisadora. Os resultados apontam para a resolução de problemas como uma prática de letramento escolarizada que possibilita a circulação de ideias e apropriação de aspectos matemáticos do letramento escolar.

Santos (2017) buscou entender como se deu a relação entre a formação continuada de professoras alfabetizadoras por meio do PNAIC e as suas práticas pedagógicas em Matemática, preocupando-se com alfabetização e letramento matemático. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário semiestruturado e um roteiro de entrevista semiestruturado com um grupo de oito professoras alfabetizadoras. Constatou-se que mesmo participando do PNAIC / Matemática as professoras ainda possuem dificuldades com termos técnicos e termos atuais da alfabetização e ainda conservam certa dificuldade em conceituar termos relacionados à linguagem matemática. Também, que a cultura da formação do professor polivalente leva à dificuldade e até mesmo à insegurança em ministrar conteúdos, principalmente da Matemática.

Os três trabalhos não selecionados apresentavam temas diferentes de nosso foco de pesquisa: “Proficiência em leitura de gêneros textuais do discurso matemático escolar de alunos do ensino fundamental”, “Estratégias criativas na produção de situações problemas no

discurso matemático escolar" e "A mobilização dos registros de representação semiótica na prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem dos números racionais".

Realizamos a busca com a combinação (3), com o objetivo de conhecer as pesquisas que envolvem a prática, não contempladas no campo docente, educativo ou pedagógico, definidas nas buscas anteriores. Encontramos 20 trabalhos, e observamos que 11 deles já foram descritos nas buscas anteriores. Realizada a leitura flutuante de títulos e resumos, selecionamos cinco trabalhos com foco em nossa pesquisa, como segue:

Quadro 3. Descritores: Alfabetização Matemática, Letramento Matemático e Prática

Tipo / Ano / Instituição	Autores	Título	Palavras-chave
Mestrado em Educação / 2016 / Universidade São Francisco	Iris Aparecida Custódio	O movimento de significações no ensino e na aprendizagem de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental	Ensino e aprendizagem de Geometria; Produção de significações; Elaboração conceitual; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Letramento matemático escolar.
Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas / 2021 / Universidade Federal do Pará	Rute Baia da Silva Ubagai	Reflexões da Própria Prática em Experiências de Letramento e Letramento Matemático	Pesquisa da Própria Prática; Letramento Matemático; Letramento; Registros matemáticos; Sequência Didática (SD).
Mestrado em Educação / 2015 / Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Luanna Priscila da Silva Gomes	Caracterização do letramento matemático: a análise de uma experiência na turma do 3º ano do ensino fundamental	Escrita; Leitura; Práticas sociais; Letramento matemático.
Mestrado em Educação / 2015 / Universidade São Francisco	Kátia Gabriela Moreira	A sala de Aula de Matemática de um 1° Ano do Ensino Fundamental: contexto de problematização e produção de significados	Letramento matemático escolar; resolução de problemas; registro matemático; manifestações orais; significação.
Doutorado em Educação / 2015 / Universidade de São Paulo	Afonso Martins Andrade	Ensino de Matemática no 1º ciclo: representação, prática e formação de professoras	Ensino de matemática; Professoras pedagogas do ensino fundamental I; Representação e prática no ensino de matemática.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2022).

Custódio (2016) realizou uma investigação qualitativa, com sustentação teórica pautada na perspectiva histórico-cultural, com dados produzidos de maio a dezembro de 2015, em aulas videogravadas e transcritas em seu diário de campo, com recortes de momentos de interação nos quais conceitos geométricos estavam em discussão. Investigou-se as significações produzidas por alunos do 3º ano do EF quando inseridos em uma prática problematizadora de ensino e aprendizagem de Geometria. Resultados: os alunos

estabeleceram relações, identificaram características a partir da manipulação e exploração de modelos e de desenhos e concluíram que estes (modelos e desenhos) são formas diferentes de representação de um mesmo conceito. As atividades foram mediadas e os momentos de interação em sala de aula, sendo base para a constituição de significações, potencializadas pela exploração de modelos e viabilizadas por meio de tarefas intencionalmente elaboradas. Concluiu-se que, por intermédio da mediação semiótica e pedagógica, o professor pode criar um ambiente de investigação propício para que se desencadeie a elaboração conceitual.

Ubagai (2021) pesquisou a própria prática durante o ano de 2019, assumindo os papéis de professora e pesquisadora, com o objetivo de analisar experiências de ensino na própria prática docente, refletindo sobre atividades de letramento e letramento matemático. Participaram dessa pesquisa qualitativa 28 estudantes do 2º ano do EF de uma escola pública de Belém-PA. Foram realizados: estudos de referenciais básicos da pesquisa; registros das aulas em diário de campo com áudio-gravação, registros fotográficos e análise documental. Conclusões: o poder das narrativas que ensejam e potencializam o papel enquanto professora-pesquisadora alfabetizadora na mediação dos conhecimentos em sala de aula e demonstram a compreensão do complexo e contraditório ato de ensinar e aprender matemática e língua materna, com valorização das estratégias matemáticas e linguísticas nos registros escritos dos estudantes. É preciso promover a constituição da autonomia dos estudantes, com ênfase no papel integrador buscado no processo de ensino-aprendizagem da língua e de noções matemáticas.

Gomes (2015) analisou o letramento matemático a partir de um projeto desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, ponderando as contribuições das práticas desse projeto para o desenvolvimento da leitura e escrita em matemática. Fundamentou a base teórica em Kleiman (1995;2005), Street (2007), Oliveira (2008; 2010), Tinoco (2008) e Santos (2012). Foi realizado um projeto denominado “Educação no trânsito” no qual a escrita é assinalada como modo de agir frente aos problemas ocasionados pelas obras de mobilidade urbana em Natal-RN no primeiro semestre de 2014 e que afetaram diretamente os alunos da turma. A pesquisa foi qualitativa do tipo pesquisa-ação. Concluiu-se que o letramento matemático pode ser especificado sob dois principais aspectos: o teórico-metodológico (perfil do planejamento, metodologia, conteúdos e avaliação) e os participantes (o perfil dos alunos, professores e comunidade escolar). O letramento matemático deve ir além da codificação, decodificação ou resolução de algoritmos, de modo que o aluno possa proceder e significar seu procedimento, justificando-o.

Moreira (2015) investigou como as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental produzem significados matemáticos quando inseridas em práticas de letramento matemático escolar com foco na resolução de problemas. Nessa pesquisa qualitativa a pesquisadora estabeleceu uma parceria com uma professora de um primeiro ano do Ensino Fundamental, que disponibilizou sua sala de aula como cenário de investigação, com dados produzidos por videogravação de discussões orais em sala de aula e diário de campo da pesquisadora. Conclusão: as análises apontam que a existência de um trabalho específico com o texto do problema possibilita aos alunos uma maior facilidade na leitura e compreensão dos textos matemáticos.

Andrade (2015) realizou uma pesquisa de campo com dezessete professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental, em três escolas das redes públicas municipal e estadual em São Paulo (capital), acerca do modo de representação e do como ensinam a Matemática, observando como essa representação atua na elaboração de suas práticas de ensino, utilizadas para promover o letramento matemático. Do total, três professoras participaram das filmagens de aula e entrevistas e, a partir desse contato e mediante uso de questionários, filmagem de aulas e entrevistas, buscou-se saber: a formação, profissão e prática em sala de aula. Conclusão: as representações assumidas e as práticas de ensino utilizadas em sala de aula pelas professoras indicam conhecimento matemático insuficiente para que as docentes realizem o letramento matemático no 1º ciclo. Essas questões, quando relacionadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática, contribuem para a manutenção de um problema que se avoluma com o passar dos anos: o pouco domínio do conteúdo a ser ensinado, como apontam os dados coletados.

Nessa busca, quatro trabalhos não foram selecionados: “Tarefas para uma Educação Financeira: um estudo”, “Resolução de Problemas de Divisão: esquemas utilizados por estudantes de um terceiro ano do ensino fundamental de Curitiba”, “Estatística no 9º Ano do Ensino Fundamental: uma abordagem contextualizada e interdisciplinar” e “Do Significado da Escrita da Matemática na Prática de Ensinar e no Processo de Aprendizagem a Partir do Discurso de Professores”, tendo em vista que o foco de cada um desses estudos não são direcionados ao nosso tema.

Conclusão

Após a leitura flutuante e análise dos resumos dos trabalhos selecionados, podemos afirmar que as 12 pesquisas que constituíram a construção do Estado do Conhecimento sobre

os desafios na alfabetização e letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental, permitiram-nos a reflexão sobre a importância do tema no cotidiano dos professores e das professoras, bem como na formação de estudantes.

Observamos que a alfabetização e o letramento matemático, processos interdependentes e indissociáveis, são conceitos ainda a serem trabalhado na formação inicial e continuada, pois os trabalhos estudados não discutem conceitos, mas focam nas práticas, evidenciando que carece que melhor planejamento e estratégia pedagógica suprimam essa lacuna.

Entendemos que, para os estudantes desenvolverem a alfabetização e letramento matemático, os professores precisam ter compreensão dos conceitos e promoverem ambientes de aprendizagem com práticas pedagógicas efetivas. A partir disso, podemos elencar como principal lacuna encontrada nas publicações que constituem o Estado do Conhecimento: a dificuldade dos professores em sistematizar o pensamento matemático de forma a estabelecer uma conexão entre os conteúdos matemáticos na interdisciplinaridade. Fechar essa lacuna é o principal desafio dos professores de matemática junto aos professores das demais disciplinas.

Aprofundar sobre esse achado em nossa proposta de pesquisa é relevante, porque poderemos contribuir com o mapeamento das lacunas na alfabetização e letramento matemático de forma a amenizá-las ou até mesmo suprimi-las.

THE CHALLENGES IN MATHEMATICAL LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: THE STATE OF KNOWLEDGE

Abstract

The present study was developed with a focus on the challenges of teaching practices in the early years of elementary school, regarding alphabetization and mathematical literacy. The objective that outlined the study was to map the scientific publications produced in Brazil that constitute the State of Knowledge on the subject, anchor in the construction of the theoretical framework of a Dissertation in development. We carried out bibliographic research, using the Capes Theses and Dissertations Catalog as a database. Data collection took place with the following combinations of descriptors: (1) (“mathematical literacy” OR “mathematical literacy”) AND “teaching practice”), (2) ((“mathematical literacy” OR “mathematical literacy”) AND “pedagogical practice”), (3) ((“mathematical literacy” OR “mathematical literacy”) AND “practice”). With the use of criteria for refinement, such as publication period and area of knowledge, as well as a fluctuating reading of abstracts, we chose twelve works, which we present here. We conclude that the selected studies show the need to develop the concept of mathematical alphabetization and mathematical literacy in the initial and continuing education of teachers, to promote learning environments with effective pedagogical practices.

Keywords: Mathematical alphabetization. Mathematical literacy. Pedagogical practice.

Referências

ANDRADE, Afonso Martins. **Ensino de matemática no 1º. ciclo: representação, prática e formação de professoras**. 2015. 252 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

COSTA, Jaqueline de Morais. **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa.** 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

CUSTÓDIO, Iris Aparecida. **O movimento de significações no ensino e na aprendizagem de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco. Itatiba, 2016.

FONTINELE, Marcella de Oliveira Abreu. **Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2020.

GOMES, Luanna Priscila da Silva. **Caracterização do letramento matemático: a análise de uma experiência na turma do 3º ano do ensino fundamental**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEDEIROS, Jânio Elpídio de. **Projeto de letramento matemático: indicadores para a docência**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal – RN, 2016.

MOREIRA, Kátia Gabriela. **A sala de aula de matemática de um 1º ano do ensino fundamental: contexto de problematização e produção de significados**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, 2015.

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

NASCIMENTO, Bianca Suelen Pantoja. **A formação do professor dos anos iniciais e o uso das novas tecnologias na sua prática pedagógica**. 2021. 187 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará. Belém, 2021.

PELLATIERI, Mariana. **Letramentos matemáticos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba – SP, 2013.

PUGAS, Seila Alves. **Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares (Palmas-TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de matemática**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins. Palmas - TO, 2018.

SANTOS, Maria Betânia de Castro Nunes. **Formação continuada de professoras alfabetizadoras em matemática: a experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2017.

UBAGAI, Baia da Silva. **Reflexões sobre a própria prática em experiências de letramento e letramento matemático.** 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2021.

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO DO BLOG NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Walter Bubiak Junior[1]

Resumo
Este projeto de pesquisa realizado no ano 2015 teve como objetivo a inclusão de uma ferramenta de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas cotidianas do professor de Matemática. Para isto, o pesquisador desenvolveu um material explicativo para a criação de um *blog* com objetivos pedagógicos e, após determinado tempo de aplicação, levantou junto a seus criadores os resultados obtidos. Trata-se de um estudo do tipo exploratório com levantamento de dados de fontes bibliográficas e de um questionário. Foram analisados trinta professores de Matemática de escolas pertencentes à Regional Foz do Iguaçu da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Estes professores aprenderam a criar um blog e em seguida passaram a usá-los com seus alunos. Através de questionário procurou-se levantar as impressões obtidas com tal experiência. Os resultados apontaram que existe certa facilidade e comprometimento por parte dos docentes em encontrar e usar novas propostas pedagógicas para o ensino da disciplina. Por se tratar de professores com facilidade para o uso de computadores, não houve grandes resistências neste ponto, entretanto, percebeu-se algumas dificuldades em continuar usando a ferramenta.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Blog.

Introdução

No estudo do conjunto de pesquisas sobre o processo de ensino e de aprendizagem no mundo moderno, a cada dia veem-se diferenças consideráveis de oportunidades entre pessoas com maior ou menor poder aquisitivo. Neste contexto comprometedor e pessimista, entende-se que toda e qualquer alternativa pedagógica oferecida aos alunos no sentido de promover a igualdade de direitos de aprender será muito bem-vinda.

As chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) são realidades da sociedade contemporânea e passam também a fazer parte do cotidiano escolar em todo o mundo. Considera-se que, para o efetivo aprendizado deste tipo de disciplina, é fundamental para o aluno ter acesso, tanto na escola quanto em casa, a computadores ou outros dispositivos computacionais. Para o caso específico de alunos de classes econômicas menos favorecidas, a desvantagem é sensível, ficando com a escola a responsabilidade de suprir as carências em suas mais variadas formas. Conduzir a disciplina TIC de forma efetiva

[1] Licenciado em Matemática pela UNIOESTE. Mestrando em Educação pelo PPGEDU – URI/IBG. Professor de Matemática na rede estadual do Mato Grosso. E-mail: walterbubiak@hotmail.com

em escolas com alunos filhos de pessoas de baixa renda é um desafio devido aos custos dos equipamentos, limitando muito todo o processo educacional. A escola torna-se novamente um espaço para promover a disseminação da informação entre as pessoas.

Neste mesmo sentido, vê-se a importância do papel do professor, sendo este o principal responsável por favorecer e motivar para a correta utilização das TIC na perspectiva de compreensão e aquisição de conhecimentos. Receber apenas informações na sociedade contemporânea não é o problema mais grave, a questão que surge é transformar estas informações em conhecimentos e o professor tem, desta forma, um papel decisivo.

O blog pode vir a ser uma alternativa para propiciar aos professores uma integração com seus alunos além de promover o aprendizado dos conteúdos matemáticos vislumbrando a concepção de que estes favorecem a compreensão do mundo. A ideia é demonstrar aos alunos que os conteúdos matemáticos não existem apenas em sala de aula, unir a teoria à prática cotidiana é uma forma de concretização do conhecimento. Em uma visão mais ampla, entende-se que esta é uma oportunidade para se criar uma sociedade mais justa, pois sem os conhecimentos matemáticos, os alunos ficarão desprovidos de chances de entender a sociedade contemporânea. Vale lembrar que o professor, ao utilizar o blog, também levará a discussão de como a Internet deve ser bem utilizada com resultados positivos para todos.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa consiste em estudar a concepção de professores da disciplina Matemática sobre o uso de blogs no contexto escolar como uma ferramenta capaz de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Escolheu-se a Matemática por se tratar de uma disciplina que tem merecido especial atenção devido às limitações tipicamente encontradas em resultados de aprovação em muitas escolas no país, tendo sido tema de inúmeras pesquisas (D´AMBROSIO, 2006; PENTEADO e OLIVEIRA, 2010; e PONTE, 2000). Como objetivos específicos são declarados: levantar os conceitos sobre Blogs, Educação no Brasil e uso de TIC´s no processo de aprendizagem; elaborar e aplicar um instrumento de pesquisa para os professores e identificar propostas para criação de blogs com foco em ensino.

Revisão de literatura

A história da educação no Brasil aponta que, exceto raríssimos casos, as escolas públicas nunca receberam investimentos suficientes à manutenção de mínimas condições estruturais, quer seja por parte de esferas municipais, estaduais ou mesmo federais. Por

melhor que possa ser a boa intenção dos governantes, as realizações, via de regra, ficam aquém das expectativas. Neste contexto, a escola sofre de carência para se estruturar fisicamente e também no que se refere aos parcos investimentos na formação inicial e continuada dos professores no país.

De acordo com Libâneo (2004) há uma falta de investimentos na educação no Brasil, assim, a formação inicial e continuada, somada à falta de valorização salarial dos professores, é afetada. Isso contribui para que novos profissionais não se interessem pelo magistério gerando, consequentemente, a falta destes nas mais diversas áreas. Este é um grande obstáculo para conseguir uma educação que vise aos alunos uma formação na perspectiva que se tornem cidadãos que entendam seus direitos e deveres.

Apesar desta realidade que conspira contra os bons desempenhos na escola, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2013) aponta que uma possível solução para o problema seja o uso das chamadas TIC´s ou Tecnologias da Informação e Comunicação para a educação. Estudos desta organização indicam que o uso de recursos tecnológicos tem promovido um considerável desenvolvimento no aprendizado de estudantes por todo o mundo.

Conforme Perrenoud (2000) a escola deve ser um espaço que permita o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação visto que oportunizam novas maneiras de se comunicar, trabalhar, decidir e pensar. Não há como discordar das concepções do autor, no entanto, há várias dificuldades na inserção das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar. Desta forma, há uma longa caminhada para utilizar-se destas propostas inovadoras para o ambiente escolar.

Assim sendo, as TIC´s devem fazer parte do contexto escolar, pois favorecem aos alunos, principalmente das camadas populares, uma elaboração crítica das informações obtidas e o professor tem como papel fundamental levá-los a esta compreensão. Neste sentido, entende-se que, para este papel, o profissional não poderá ser apenas um técnico divulgador de conteúdo, mas alguém que permita que seus alunos entendam que os conteúdos escolares são a chave para compreender a sociedade e todas as desigualdades existentes, e o domínio das TIC´s contribui para aquisição dessa compreensão.

Nas concepções de Kenski (2003, p.95) o uso de tecnologias, e atualmente, as “novas tecnologias”, propiciam mudanças em todos os sentidos na sociedade e cabe aos professores “contribuir para a formação de pessoas ativas socialmente, cidadãos de seu próprio país e do mundo e que possam ter autonomia e conhecimento suficiente para a compreensão e análise

crítica". Como aponta a autora, o professor deve estar em constante estudo para conseguir atingir o objetivo de contribuir para que seus alunos se tornem cidadãos que entendam o aglomerado de informações facilmente acessíveis existentes.

As TIC´s precisam ser muito utilizadas pelo professor, pois são meios auxiliares que facilitam o processo de aprendizagem e proporcionam uma maior interação com seus alunos, vislumbrando a produção crítica de novos conhecimentos (D´AMBRÓSIO, 2006).

No entanto, Penteado e Skovsmose (2008) ressaltam que é óbvio que a utilização de computadores não é fácil, mas será a oportunidade, em alguns casos a única, de permitir que os alunos das classes menos favorecidas tenham acesso a essa nova tecnologia contribuindo para inserção na vida democrática da sociedade.

Notadamente, o uso das TIC´s representa um direito que os alunos devem ter, mas é fundamental nesta sociedade que eles saibam aproveitar de todas as informações que são lançadas e, para isso, devem entendê-las, caso contrário poderão se tornar os chamados "info-excluídos" ou "novos consumidores acríticos de informação". Estes termos são utilizados por Kenski (2003) para se referir à pessoa que, mesmo exposta ao universo da moderna tecnoestrutura, desconhece os benefícios por ela oferecidos, vive, portanto, na escuridão tecnológica. Esta autora entende que o acesso do aluno às TIC´s deve vir acompanhado de um professor engajado, ciente de sua responsabilidade na formação de cidadãos críticos e que, além deles, utilizem outros meios, costumeiros usuários de informações. Com isso, o seu papel torna-se fundamental para que o aluno consiga entender e usar as informações que recebe.

Sendo assim, os professores, em suas aulas, deverão utilizar das TIC´s como um meio pedagógico de ensinar os conteúdos escolares e, de forma concomitante, entender as informações recebidas, bem como utilizar-se das novas formas de se comunicar. Neste sentido, o blog pode ser uma destas ferramentas.

Metodologia

A proposta deste trabalho foi levantar a concepção de professores de Matemática pertencentes a escolas estaduais do Núcleo de Educação do Estado do Paraná, Regional Foz do Iguaçu quanto ao uso de Blogs como ferramenta para complementar o aprendizado de seus alunos. Esta pesquisa é classificada como aplicada e do tipo exploratória.

Quanto ao uso de procedimentos técnicos define-se este estudo como bibliográfico e de levantamento. O instrumento de pesquisa foi um questionário e a amostragem foi intencional não probabilística. Para levantamento de conceitos que pudessem dar base ao tema pesquisado utilizou-se de pesquisa bibliográfica.

A pesquisa de levantamento foi aplicada a trinta professores de Matemática que lecionam em escolas do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

A amostragem foi do tipo intencional não probabilística por se tratar de professores que se declararam interessados em responder à pesquisa após aprenderem a criar um blog na internet com foco na Matemática. O pesquisador montou uma apostila por ele criada e que ensinava os principais passos para a criação de um blog. Em seguida, enviou este material para os professores envolvidos com a pesquisa. Ao final de três meses de criação dos blogs, foi enviado eletronicamente um questionário aos professores (APÊNDICE 1) com onze questões, sendo nove fechadas e duas abertas para respostas textuais. O instrumento de pesquisa contou com questões sobre o tempo de magistério, nível escolar em que lecionavam, conhecimentos sobre informática, e-mail, e sobre a criação e uso de blogs para o ensino da Matemática.

A ideia inicial foi de capacitar os professores não presencialmente com a criação de um blog voltado para o ensino da Matemática através do tutorial enviado, com a intenção de ampliar as formas de se ensinar os temas ligados a esta disciplina. Passado um determinado tempo e sob acompanhamento do pesquisador para quaisquer dúvidas quanto à manutenção dos blogs, os professores responderam ao questionário opinando sobre as impressões da experiência no cotidiano escolar.

Com os questionários respondidos, analisou-se as opiniões dos pesquisados e fez-se a interpretação de conteúdo para as duas questões abertas do instrumento. Estas descrições são apresentadas no capítulo seguinte.

Resultados e discussões

Quanto aos resultados obtidos com a aplicação da pesquisa, apontam-se algumas constatações. O questionário foi composto de onze questões, entre abertas e fechadas.

PERGUNTA 1

A primeira pergunta solicitava que o professor preenchesse com o endereço do seu Blog para que o pesquisador pudesse posteriormente verificar o conteúdo e os acessos.

PERGUNTA 2

Na segunda questão, que versava sobre o tempo de magistério, observa-se que grande parte dos entrevistados têm até 14 anos de magistério, somando 24 respondentes. Os professores com maior tempo de profissão (acima de 15 anos) são um total de 6. Isto demonstra que grande parte dos pesquisados são relativamente jovens e que, portanto, podem possuir facilidade em usar as TIC´s, visto que existe uma percepção de que professores com maior idade tendem a ser resistentes ao uso destes recursos. Entendeu-se, desta forma, que a maior parte dos pesquisados tinham familiaridade com o ambiente digital e, portanto, saberiam criar e utilizar *blogs*.

PERGUNTA 3

A terceira pergunta objetivava saber em quais séries da Educação Básica os professores trabalham. O que se pôde observar é que 10 professores responderam que trabalham com o Ensino Fundamental, 2 com o Ensino Médio e 18 com ambos os níveis. A pergunta foi motivada para entender a causa de possíveis dificuldades em utilizar o *blog*. Segundo informações obtidas nos e-mails enviados pelos professores, existe uma resistência de docentes que atuam no ensino fundamental no sentido de incentivar seus alunos ao uso do laboratório de informática das escolas.

De acordo com estas constatações, isto ocorre por se tratarem de alunos que precisam de um acompanhamento individual, o que dificulta sobremaneira desenvolver as práticas. Um dos participantes enfatizou que não levaria sua 5ª série (6º ano do Ensino Fundamental) para fazer o uso do blog e que dificilmente conseguiria atingir os objetivos de aprendizagem relacionados aos conteúdos de matemática na sala de informática, visto não haver computadores suficientes na sua escola.

Uma das justificativas de se encontrar professores trabalhando em diferentes níveis escolares em um mesmo local pode-se dar pelo fato deles preferirem se deslocar menos entre escolas. Para tanto, eles precisam assumir turmas de Ensino Médio e Fundamental, o que lhes exigirá maior preparação de conteúdo para tantas turmas.

PERGUNTA 4

A quarta questão do instrumento versou sobre os conhecimentos que os professores alegam ter sobre informática. Observou-se que 20 deles responderam afirmativamente, e os demais pesquisados (10 professores) disseram que conheciam um pouco sobre o tema. Não houve resposta totalmente negativa, significando que todos os respondentes possuem certo domínio sobre Internet e suas ferramentas básicas. Esta resposta confirma a expectativa apresentada na segunda pergunta da pesquisa. Com a resposta entende-se que os professores envolvidos na pesquisa têm os conhecimentos básicos que permitem utilizar a internet ou o editor de texto. Estes dados foram comprovados com a criação do blog, pois todos conseguiram criar o seu.

PERGUNTA 5

A quinta pergunta do questionário indagava se os professores costumavam utilizar *e-mail*, com o propósito de identificar, no perfil dos professores, o hábito de se comunicar eletronicamente. Da mesma forma que na questão anterior, foi possível perceber que praticamente a totalidade dos pesquisados (28 respondentes) foram afirmativos e somente 2 deles disseram utilizar pouco. Não houve resposta completamente negativa. Apresenta-se com esta realidade que novamente confirma as expectativas do pesquisador quanto a possível facilidade dos professores em aceitar o uso do Blog como ferramenta de TIC como complemento ao processo de ensino e de aprendizado da disciplina de Matemática.

Lembra-se neste sentido que as propostas públicas relacionadas à educação do governo estadual no período 2003 - 2010 influenciaram uma aproximação dos professores com a informática. Esta política teve continuidade (em algumas propostas) no governo seguinte. Desta forma, os professores da rede estadual de ensino no Paraná passaram, todos, a ter *e-mails* fornecidos pela SEED, sendo usados para o envio de várias informações, tanto no que se refere a atualizações administrativas quanto pedagógicas.

PERGUNTA 6

Na sexta pergunta foi questionado se os participantes acreditavam que a informática poderia favorecer o aprendizado dos alunos e o porquê de acreditarem nisto. A totalidade dos pesquisados respondeu afirmativamente, mas não se expressaram quanto às causas.

Quanto a esta questão, vale salientar que os professores não negam que o uso da informática pode fazer com que os alunos aprendam. Mas quando perguntados sobre as dificuldades encontradas no contexto escolar (Questão 11 do questionário), os docentes

relatam textualmente a falta de interesse e dedicação dos alunos; ausência da participação da comunidade escolar; muitos alunos para poucos computadores; salas de informática precárias.

Assim sendo, os trinta professores questionados foram unânimes em afirmar que as dificuldades encontradas no contexto vão muito além da informática, visto que entendem que os alunos não veem a educação como uma perspectiva de melhorar sua vida e isto acaba se refletindo no ambiente escolar. A princípio, parte-se do pressuposto que este tipo de problema não é gerado na escola, mas na sociedade, da qual a escola consiste em um dos ambientes sociais existentes.

PERGUNTA 7

Com a pergunta sete, desejava-se entender se os professores pesquisados já conheciam um blog antes dos contatos do pesquisador e do envio da apostila por *e-mail.* A análise das respostas mostra que 24 docentes responderam afirmativamente, enquanto apenas seis desconheciam tal ferramenta de TIC.

Há que se observar, no caso desta questão, que possivelmente o conhecimento declarado acerca de *blogs* por parte dos pesquisados pode ser explicado pelo fato de o responsável pela área de Matemática da Regional Foz da SEED ter criado um *blog* específico para trabalhar práticas pedagógicas e discussões acerca do tema com os professores na região. Neste caso, este profissional da educação montou a ferramenta para que os professores ficassem atualizados dos diferentes acontecimentos relacionados à educação da disciplina.

PERGUNTA 8

Complementando o entendimento das respostas, na oitava pergunta do questionário, os participantes deveriam informar se já possuíam um blog antes do treinamento. Com a verificação da resposta tem-se que apenas 2 participantes declararam ter um blog, enquanto os demais 28 negaram a pergunta. Isto demonstra que apesar de conhecerem tal ferramenta de comunicação, quase a totalidade dos pesquisados não apresentou necessidade ou interesse em elaborá-la. Neste caso percebe-se, de certa forma, a urgência na oferta de políticas de incentivo aos docentes para diversificação de soluções tecnológicas para melhorar o aprendizado dos alunos. Apesar de saberem o que era um blog, os participantes da pesquisa, com exceção de dois, ainda não tinham montado e usado o seu.

PERGUNTA 10

A décima questão do questionário procurava levantar se era de entendimento dos professores sobre a função do blog como instrumento tecnológico em aulas de Matemática. De acordo com a análise das respostas, houve, mais uma vez, unanimidade nas respostas afirmativas (27 respostas "sim"), dois professores responderam que não acreditavam e um respondeu que talvez acreditasse.

Nota-se nestas respostas que muitos professores mostraram-se atraídos pela proposta.

PERGUNTA 11

Na décima primeira pergunta, que levantava as dificuldades apontadas pelos pesquisados em continuar usando a ferramenta, surgiram as mais variadas respostas, que, pelo caráter aberto da questão apresentada, relatam: dificuldades estruturais; alunos que realmente se interessam em aprender; alunos sem computador nas casas.

Para investigar se realmente os professores continuaram postando atividades e utilizando os *blogs* que foram criados para esta pesquisa, efetuou-se um levantamento periódico nos noventa dias subsequentes ao momento da resposta do questionário. Para isto foi utilizado o endereço do blog solicitado na primeira pergunta do instrumento. Tem-se como resultado obtido com a pesquisa que 25 professores continuaram usando a técnica com seus alunos, enquanto cinco blogs permaneceram inoperantes no período pesquisado. Destes cinco excluídos, quatro não foram justificados pelos seus autores e um professor enviou *e-mail* informando que a exclusão não teria sido proposital e criaria seu blog novamente.

Considerações finais

Com a realização desta pesquisa procurou-se levantar junto a professores de Matemática sobre suas percepções quanto à criação de uma ferramenta de TIC como proposta para incrementar o processo de ensino e aprendizado em sua disciplina. Os dados apontaram que existem grandes dificuldades na motivação para o uso de novas técnicas pedagógicas, mesmo tratando-se de professores já devidamente ambientados na área da informática.

Esta pesquisa teve a intenção de entender o pensamento dos professores de uma disciplina, tida em senso comum como de difícil entendimento. É comum escutar críticas das mais variadas sobre o ensino da Matemática nas escolas do mundo todo, mais especificamente nas brasileiras. Muitas destas críticas responsabilizam o professor com ator principal e, portanto, seu responsável. Esta pesquisa demonstra que pequenas ações podem ser criadas

neste processo buscando melhorar as relações professor x aluno x escola. Mas para isto há que se desenvolver políticas de incentivo ao corpo docente, quer seja na forma de infraestrutura de informática, tempo de preparação ou mesmo incentivos salariais que compensem os tempos gastos nestes esforços.

Os professores pesquisados não demonstraram grandes limitações em criar e usar o blog em suas práticas pedagógicas. Entretanto, percebe-se que, apesar de muitos já declararem conhecer a técnica, ainda haviam optado por não usá-la em suas aulas. Somente após a intervenção do pesquisador é que houve a ação e criação dos respectivos blogs. Neste sentido cabe uma reflexão sobre as ações motivadoras que precisam ser constantemente desencadeadas pelos órgãos diretivos das escolas, como forma de inserir a cada dia professores e alunos no ambiente virtual. É necessário transformar o conceito de sala de aula para uma concepção muito mais abrangente, fazendo com que todos os atores sociais deste processo comprometam-se em buscar melhores resultados finais, ou seja, o aprendizado contínuo de todos.

Sendo esta pesquisa realizada no ano de 2015, entende-se que o Blog possui potencialidades no meio educacional atualmente, apesar do surgimento de inúmeras TDICs. O Blog pode ser utilizado por professores como proposta na qual cada grupo de alunos da turma teria que criar um Blog no qual postariam textos. Seria uma forma de transmitir o resultado alcançado em sala de aula para além dos muros da escola. Este Blog pode englobar textos específicos de uma pesquisa de alguma disciplina ou até mesmo ser uma iniciativa mais aberta, como, por exemplo, de uma feira de ciências ou de uma mostra cultural, concedendo a escolha dos assuntos de acordo com sua importância, assim auxiliando para o desenvolvimento da autonomia e autogestão dos alunos. A sugestão pela utilização do Blog deve-se por se tratar de uma ferramenta simples e rápida para administrar conteúdos, além de ser informal, pode abordar diversos assuntos que atraiam diferentes públicos-alvo, aumentando assim sua visibilidade. O melhor de tudo é que o blogueiro será conhecido por algo de valor, ou seja, por fornecer informações úteis ao seu público.

APÊNDICE 1

"Questionário referente à pesquisa sobre a Concepção dos Professores sobre o uso do Blog na Disciplina de Matemática"

1. Coloque o endereço do seu Blog.
2. Quantos anos têm de magistério?
3. Quais níveis de ensino você trabalha? ( ) fundamental ( ) ensino médio

4. Você tem conhecimentos relacionados à informática? ( ) sim ( ) não ( ) um pouco
5. Você utiliza e-mail? ( ) sim ( ) não ( ) um pouco
6. Você acredita que a informática pode favorecer o aprendizado dos alunos? Por quê?
7. Você sabia o que era um Blog? ( ) sim ( ) não
8. Você tinha um Blog? ( ) sim ( ) não
9. Quais foram as dificuldades para construção do Blog?
10. Você acredita que o blog pode ser uma ferramenta nas aulas de matemática? Justifique sua resposta.
11. Quais são as principais dificuldades encontradas por você no contexto escolar atualmente?

TEACHERS' CONCEPTION ABOUT THE USE OF BLOG IN THE SUBJECT OF MATHEMATICS

Abstract
This research project carried out in 2015 aimed to include an Information and Communication Technology (ICT) tool in the daily pedagogical practices of the Mathematics teacher. For this, the researcher developed explanatory material for the creation of a blog with pedagogical objectives and, after a certain time of application, raised with its creators the results obtained. This is an exploratory study with data collection from bibliographic sources and a questionnaire. Thirty Mathematics teachers from schools belonging to the Foz do Iguaçu Regional Office of the Paraná State Department of Education (SEED) were analyzed. These teachers learned to create a blog and then started using it with their students. Through a questionnaire, we tried to raise the impressions obtained with this experience. The results showed that there is a certain ease and commitment on the part of teachers to find and use new pedagogical proposals for teaching the subject. As they are teachers who are easy to use computers, there was no great resistance at this point, however, some difficulties were noticed in continuing to use the tool.

Keywords: Information and Communication Technology. blog.

Referências

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática. Da Teoria à Prática**. 8a ed. Campinas: Papirus, 2006.

KENSKI, V.M. Novas Tecnologias na educação presencial e a distância. In: LAZZARI, R. L. B. (org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas – São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus professora?** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MISKULIN, R. G. S ; OLIVEIRA, M. A. O. **O uso do Blog como recurso didático no ensino e aprendizagem de Matemática.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UNESP - Rio Claro. Disponível em: <http://vciem2010.blogspot.com/p/mini-curso.html >. Acesso em: 29 out. 2014.

OCDE, **Brazil in Education at a Glance 2013**: OECD Indicators, OECD Publishing. Disponível em http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-39-en. Acesso em 05 nov. 2014.

PENTEADO, M. G. ; SKOVSMOSE, O. . RISCOS TRAZEM POSSIBILIDADES. In: OLE SKOVSMOSE. (Org.). **DESAFIOS DA REFLEXÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA**. 1 ed. CAMPINAS: PAPIRUS, 2008.

PONTE, João Pedro. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?** Revista Iberoamericana de Educación (2000). No. 24. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20(rie24a03).pdf. Acesso em: 25 out. 2014.

GT 11 – DIREITO EDUCATIVO EM DIFERENTES CONTEXTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS

Carine Garcia Barimarquer[1]

Luci Mary Duso Pacheco[2]

Resumo

O presente trabalho tem o intuito de trazer para a discussão as práticas educativas da Educação do Campo. Esse modelo de educação que ao longo dos anos foi desvalorizado, vem ganhando mais força e expressividade nas últimas décadas. Priorizando os saberes trazidos por seus educandos como essência para a construção de novos conhecimentos, a Educação do Campo requer práticas educativas, pedagógicas e currículo adequado para tal. Também, vê-se necessária uma formação diferenciada para os profissionais que atuam nessa área, formação essa, que os faça entender o processo para poder então colaborar na elaboração de um currículo que atenda às necessidades dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Práticas Educativas. Práticas Pedagógicas. Sujeitos do Campo.

Introdução

Historicamente, podemos dizer que o povo do campo sofreu, teve seus direitos à educação negados, mas devido à demanda de trabalhadores nas áreas rurais do nosso país e com o intuito de suprir essas necessidades, surge a construção de um novo modelo de educação, a Educação do Campo. Esse novo modelo social de educação traz práticas educativas e pedagógicas que valorizam a essência da vida camponesa, os direitos humanos, uma formação diferenciada dos profissionais de educação habilitados a trabalhar nessa área e um projeto político-pedagógico específico da escola do campo.

A Educação do Campo prioriza a construção de um projeto educativo que traz os sujeitos do campo como protagonistas ativos do processo. Caldart (2002, p. 22) já dizia que no campo são desenvolvidas "diversas práticas de educação" e o campo é um lugar "onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia". Defendendo assim, que o povo tem

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas. E-mail: a100668@uri.edu.br.

[2] Doutora em Educação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

direito a ser educado no lugar onde vive, onde possui suas raízes culturais e também onde desenvolvem suas atividades sociais.

Partindo disso, a Educação do Campo precisa de profissionais que possuam um olhar atento, capaz de compreender o campo como um lugar onde encontramos tanto diversidade cultural e ética, quanto econômica. A Educação do Campo prioriza a formação de sujeitos independentes, principalmente aqui nos referimos a formação do jovem rural, para que não precisem deixar o campo para viver na cidade, onde muitas vezes acabam se submetendo à exploração para sobreviver.

Em meio a um processo de lutas e resistência nas últimas duas décadas sobre a Educação do Campo, ainda precisamos ampliar as pesquisas e debates sobre esse assunto. Nota-se a necessidade de se debater sobre as práticas educativas e pedagógicas de educadores que atuam nessa área, pois esse modelo de pedagogia diferente tem como objetivo a formação crítica dos sujeitos assistidos por ela. Práticas essas que os professores devem constituir novos saberes, mas não deixando de fortalecer a identidade dos sujeitos, valorizando sua cultura, suas vivências.

Neste sentido, o presente trabalho pretende falar sobre as práticas educativas e pedagógicas na Educação do Campo, quais suas contribuições para a construção do conhecimento desses sujeitos, pois essas práticas deverão considerar todo conhecimento acumulado pela sociedade, além de ser um fenômeno social necessário para a existência de todas elas.

Práticas educativas e pedagógicas na educação do campo

Como já comentado acima, a Educação do Campo é um tema que está sendo muito discutido nas últimas décadas, tendo em vista que ela surgiu pela demanda de educação aos sujeitos do campo, aos quais foram negados os direitos à educação desde o início da colonização do nosso país. As bandeiras levantadas pela Educação do Campo são as de práticas educativas e pedagógicas diferenciadas, que valorizem os saberes e identidade desse povo, os direitos humanos e um projeto político pedagógico específico para uma escola do campo. Caldart (2002) defende que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, e a uma educação pensada desde o seu lugar, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Esse processo de luta por uma educação de qualidade, voltada a realidade dos sujeitos do campo, vem mostrando resultados e mudando essa realidade, pois está se

construindo uma educação para as pessoas que residem na zona rural, que ao longo do tempo não foi pensada para os mesmos, pois ela segue um padrão para os moldes urbanos de ensino.

Para que realmente isso aconteça, a Educação do Campo precisa de profissionais que sejam capazes de compreender o campo como um importante espaço, marcado pela diversidade étnica, cultural e econômica, que estão sempre em busca de reconhecimento, de democracia, lutando por seus direitos. A Educação do Campo quer formar sujeitos autônomos, aqui nos referimos principalmente aos jovens, que serão um dia os protagonistas dessa história. Esses jovens camponeses devem ser valorizados, para que tenham condições e motivos edificados para construírem uma vida no campo, sem precisar deixar suas raízes para buscar na cidade, a realização de seus sonhos.

Como já falamos anteriormente, nos últimos vinte anos a temática Educação do Campo vem sendo bastante pesquisada e debatida. Contudo, ainda precisamos ampliar os conhecimentos nessa área principalmente no que se trata das práticas educativas de educadores que trabalham com essa realidade de educação ofertada, tendo em vista aqui uma pedagogia diferente, crítica e emancipadora. Descrevemos aqui, uma prática educativa diferenciada, na qual os profissionais que trabalham em escolas do campo, sejam capazes de construir novos saberes, que possam estar dando mais sentido a identidade desses sujeitos, mas não deixando de trazer para dentro dessas instituições a ciência e as tecnologias, como descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução CNE/CEB n. 01/2002.

A Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002, nos diz que Educação do Campo é toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver, de produzir e formas de compartilhar a vida. A escola do campo é constituída por sujeitos que lutam pelo direito de uma escola que valorize suas identidades.

Para tanto, precisamos entender a diferença entre Práticas Educativas e Práticas Pedagógicas. A autora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016), em seu artigo intitulado Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito, nos traz a seguinte fala sobre o assunto,

> É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que

> são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2016, p. 536).

A autora diz tratar-se de dois conceitos articulados entre si, mas com especificidades diferentes. Contanto, a partir disso podemos definir Prática Educativa como o conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas em espaços destinados a criar oportunidades de ensino aprendizagem.

Segundo Franco (2016), práticas educativas são as práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já para o autor Bezerra Neto (1999), a prática educativa no contexto da escola do campo é um princípio norteador da formação integral do sujeito que envolve a relação entre teoria e prática, o que nos traz um contexto de valorização do homem e da mulher do campo e a relação entre escola e trabalho.

Já as práticas pedagógicas são as atividades que o educador realiza com seus alunos. O professor, em sua prática pedagógica cria situações para estimular o raciocínio de seus educandos, para desenvolver habilidades utilizando meios alternativos. Os profissionais da educação são os principais atores no processo das mudanças em sala de aula e se faz necessário que eles saibam desse importante papel que eles ocupam na vida desses sujeitos, para que possam ocorrer aprendizagens significativas.

Assim, vamos falar de educação como um processo de formação da pessoa humana. Este processo está ligado a uma concepção de mundo que busca a melhoria de vida para essa população que vive no campo. Esses sujeitos precisam estar participando ativamente, diretamente na construção do processo educativo, priorizando o que lhes interessa enquanto sujeitos providos de direitos.

As ações educativas e pedagógicas têm muita importância nesse contexto, para que a educação seja de qualidade e emancipadora, muitas mudanças devem ocorrer no cenário social da educação do campo. Essas mudanças devem acontecer, para que esse modelo de educação também forme sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, tendo orgulho de suas origens. Caldart (2004) nos traz a seguinte reflexão sobre a educação no processo de formação humana:

> Essa concepção coloca a educação no plano da formação humana e não apenas da instrução ou mesmo do acesso ao conjunto da produção cultural, trabalho (que inclui o próprio esforço do ser humano de conhecer o mundo e entender o que faz/forma), luta social são práticas sociais formativas dos sujeitos, indivíduos e coletivos, independentemente de estarem relacionados a ações intencionais e podemos realizar projetos educativos em torno de cada uma destas práticas sociais e podemos em alguma medida, vincular a educação escolar a elas, exatamente para que ela se torne mais densa de aprendizados (CALDART, 2004, p. 65)

Descrevendo a conjuntura dos saberes escolares das escolas do campo e a articulação da reorientação curricular, podemos perceber que são o ponto de partida para o desenvolvimento das práticas educativas, possibilitando um diálogo permanente entre a articulação dos conhecimentos e os saberes de cada indivíduo. Entretanto, havendo condições concretas de existência e o mundo do trabalho e também a função social da escola, pode-se dizer que há a efetivação de uma prática educativa.

As práticas educativas são experiências da maneira de como o sujeito aprende, ensina e constitui novos saberes. Freire (2004), trata a prática educativa como autonomia para a libertação. Caldart (2002, p. 32) reafirma o pensamento de Freire frisando:

> A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo, a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas educativas, desenvolvidas no campo e pelos sujeitos do campo [...] Reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização é inserção crítica na dinâmica da sociedade que faz parte.

As práticas educativas vão além do processo de ensino aprendizagem e é necessário entender que elas são um conjunto de tarefas educativas, que estão dispostas em vários espaços e interligadas/vinculadas a pedagogia. Libâneo (2002, p. 8-9), nos apresenta que:

> Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico, da prática educativa, é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, implica, explicitamente, em objetivos éticos e em projetos políticos de gestão social.

De acordo com Libâneo (1994, p. 17) a prática educativa também pode ser compreendida como “fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades”. Podemos dizer que a educação “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, 2002, p. 17).

Já Franco (2016, p. 1) afirma que:

> [...] prática educativa e prática pedagógica, são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos.

Sabemos que a prática educativa tem um amplo sentido, pode acontecer em vários espaços, fazendo a socialização de saberes, sem necessariamente precisar de uma teoria ou de

algum método específico para acontecer. É isso que a difere da prática pedagógica, nessa é preciso de um método, ela também precisa de uma certa organização para acontecer e tem o objetivo de produzir conhecimentos científicos, na grande maioria de suas ações.

Franco (2016, p. 542) diz que as práticas pedagógicas são definidas como aquelas que:

> Se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Mas afinal, o que é uma prática pedagógica? Na maioria das vezes achamos que prática pedagógica é somente aquilo que é trabalhado em sala de aula, apenas o roteiro que o profissional de educação segue durante a sua aula. Mas as práticas pedagógicas vão um pouco além disso, elas se organizam em torno da intencionalidade, é uma ação consciente e participativa. Ela precisa ser pensada com a intencionalidade de fazer a ação, utilizando métodos adequados para promover a aprendizagem do aluno.

Franco (2016, p. 608) ainda nos diz que as práticas pedagógicas abrangem,

> Desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

É comum considerarmos que prática pedagógica e prática educativa sejam termos sinônimos, que falam da mesma coisa. Entretanto, quando se fala em práticas educativas, falamos das práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais. Já as práticas pedagógicas como vimos anteriormente, refere-se às práticas sociais exercidas para a concretização dos processos pedagógicos.

Portanto, a combinação entre as duas, poderá resultar em saberes que servirão para a ampliação dos conhecimentos já adquiridos, ajudando na formação do sujeito, em busca de uma educação que promova a transformação, que traga a socialização de ideias. Podemos dizer então que, juntas, as práticas educativas e as práticas pedagógicas são uma das dimensões da organização do trabalho pedagógico da escola.

O trabalho pedagógico deverá ser organizado voltado para a realidade que envolve a escola, oportunizando aos sujeitos vivenciar a relação entre ensino e trabalho, assegurando a

participação dos mesmos no processo, pois a escola é o lugar onde as práticas educativas englobam os saberes e vivências dos sujeitos acolhidos naquele espaço.

Podemos dizer que as práticas pedagógicas na Educação do Campo precisam de um olhar mais atento. O currículo escolar deve levar em conta as diversidades culturais encontradas dentre esses sujeitos. Precisamos criar um currículo, que tenha uma visão de seus próprios componentes, levando em conta um olhar diferenciado sobre as realidades ali expostas.

Para falarmos de práticas educativas na Educação do Campo, precisamos também falar de currículo, pois para relacionar teoria e prática é necessário ter um currículo preocupado em atender as demandas e a realidade dos sujeitos envolvidos. Entende-se que o currículo da Escola do Campo deve incluir práticas que contribuam para a aquisição de novos aprendizados, valorizando os saberes das pessoas do campo.

O currículo é um dos principais desafios das Escolas do Campo, pois nele é preciso estar incluso o conhecimento popular e ao mesmo tempo, o conhecimento científico. Faz-se necessário estudar a realidade do campo e como se promove a produção e aquisição do conhecimento, trazendo os sujeitos do processo educativo, a fim de efetivar uma educação de qualidade, preocupada com a transformação social, ou seja, uma educação voltada para a realidade das pessoas que ali se encontram.

As experiências vividas pelos povos do campo variam muito de cada região, por isso que um currículo generalizado também não é a melhor iniciativa para esse modelo de educação. Dessa forma, torna-se necessária a compreensão do contexto no qual a escola está inserida para, a partir disso, iniciar a construção do currículo. O currículo não pode estar separado dos saberes agregados pelas vivências adquiridas em comunidade, pois sua concepção vai além de orientações de conteúdos ou documentos, ele deve se fazer presente dentro da realidade escolar.

Freire (2007), na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, já discutia a educação problematizadora, nos levando a perceber que ensinar exige muito conhecimento da realidade e que os educadores precisam desenvolver essa habilidade, pois eles podem ressignificar a educação através do seu proceder pedagógico. Para Freire (2007) a educação problematizadora está rodeada pelo exercício contínuo da capacidade de aprender e ensinar:

> [...] A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado

> verdadeiro do objeto ou conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2007, p. 69)

Segundo o pensamento Freireano, o que se espera de um profissional da educação é que ele também seja um conhecedor da realidade seu educando, para poder atuar na transformação dessa realidade quando for necessária. Assim, podemos dizer que a prática educativa de uma escola do campo está envolvida por características únicas, que possibilitam um sentimento de pertencimento, nomeando assim o trabalhador rural.

Para Bezerra Neto (1999) a prática educativa no contexto da escola do campo é um princípio norteador da formação integral do sujeito que envolve a relação entre teoria e prática. A Escola do Campo é constituída por sujeitos que conquistaram seus direitos no decorrer de décadas, e principalmente direito a uma escola que valorizasse suas identidades.

Segundo Freire (1970, p. 42) "todo conhecimento é inacabado". Partindo desse pensamento de Freire, percebemos que há a necessidade de se pensar uma escola com uma proposta curricular com capacidade de validar os saberes trazidos pelos educandos, com os conhecimentos científicos que devem ser ensinados. O conhecimento deve ser validado e ampliado diariamente, pois é o resultado de experiências coletivas.

O povo do campo é rico de experiências, vivências, saberes culturais, que perpassam gerações. Esses saberes, sejam eles crenças populares, como simpatias para curar doenças de animais, benzimentos, receitas de inseticidas naturais, ou até mesmo receitas culinárias são conhecimentos acumulados ao longo do tempo, e que estão se perdendo dentro do modelo de educação que não valorizam esses saberes.

Lembramos aqui novamente de Freire (2004, p. 43) quando ele afirma que "ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar, é tomado em si mesmo e dele se fala, ou uma prática que puramente se descreve". Os sujeitos que vivem no campo fazem essa troca de experiências naturalmente, através de conversas diárias, então, por isso, se faz necessário um currículo que atenda essa realidade.

De acordo com o artigo 5º, parágrafo 1º das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1/2002) a organização e o funcionamento das Escolas do Campo, por meio de suas propostas pedagógicas, respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto a sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. Nessa linha da organização pedagógica das escolas do campo, é válido destacar também o artigo 7º, parágrafo 2º, da Resolução CNE/CEB n. 02/2008:

> As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo, assim o exigirem (BRASIL, 2008, p. 2).

Justifica-se assim a importância das práticas educativas na consolidação de um saber que promova o conhecimento e que não esqueça também da bagagem trazida por seus alunos, suas experiências de vida. Ainda, podemos observar a importância de investimentos nas estruturas físicas e pedagógicas nas Escolas do Campo, bem como os investimentos na formação de educadores para atuar nessas áreas, para que consigam colocar em prática a construção de novas metodologias.

A cada dia surgem desafios diferentes nas Escolas do Campo, pois elas devem tentar trazer um panorama completo sobre aprender e compreender a educação e também entrelaçar questões sociais e econômicas. Fazer com que as disciplinas oferecidas se destaquem da experiência e da realidade. Uma escola do campo deve respeitar as particularidades de cada aluno, promovendo primeiramente uma educação cidadã, valorizando a cultura e a identidade em uma perspectiva de formação mais humana, perpassando os valores resgatados por gerações.

Freire (2007, p. 23), em sua obra “A pedagogia da Autonomia”, destaca que “Saber ensinar não é transmitir conhecimento, nem tampouco amoldar o educando num corpo indeciso e acomodado, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, o autor defende a prática educativa transformadora.

A prática educativa, quando pensada como suporte do aprendizado, ponderamos primeiramente, que ela deve trazer a escola como um lugar de formação humana. Ela deve refletir através das propostas, em um cenário de inconformidade com a educação oferecida hoje, dando a oportunidade dos professores para reelaborar conhecimentos prontos, na perspectiva de propiciar aos alunos a possibilidade de serem os sujeitos do processo educativo.

A formação de professores que está aí inserida na realidade do campo deve ser diferenciada, pois a grande maioria destes é oriundo da zona urbana e não conseguem estabelecer relações com a comunidade local por não possuírem condições estruturais para isso. Oliveira (2010, p. 65) destaca o perfil destes profissionais:

> Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que,

> muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado.

No entanto, é importante destacar que também existem educadores que estão preocupados com o trabalho oferecido, que buscam uma prática pedagógica diferenciada, em que possam conciliar a rotina dos alunos com os conteúdos escolares. Porém, nem sempre esses educadores conhecem a realidade do campo. Precisamos registrar que há o interesse em conhecer para melhorar as suas práticas dentro da sala de aula, trazendo um sentido diferente para a Educação do Campo, tornando os sujeitos protagonistas de suas histórias.

Assim, podemos dizer que as práticas educativas e pedagógicas no contexto de uma escola do campo, envolvem desde a formação dos professores ali inseridos, até a maneira de desenvolver as atividades que serão realizadas. Também devem possuir características de origem, pois os mesmos são sujeitos de direitos e que devem sentir orgulho de serem trabalhadores e trabalhadoras rurais. Aqui vê-se a importância da formação estruturada que um professor destinado a trabalhar nessa área precisa ter, pois sem querer ele pode acabar destruindo o sonho de um jovem e transformando a sua realidade em um sentimento de vergonha ou desprezo.

Considerações finais

O objetivo desse trabalho foi apresentar reflexões acerca das práticas educativas e pedagógicas para a Educação do Campo. Quando pensamos nesse assunto, refletimos sobre os desafios encontrados para a implantação dessas práticas, que muitas vezes são confundidas com as práticas pedagógicas, por se tratar de conceitos articulados entre si.

A prática educativa construída em grupo, evidenciada pelo trabalho, permite entender que a teoria pedagógica da Escola Campo é gerada no exercício prático do convívio social. O currículo ofertado pelas escolas deve ser adaptado à realidade de cada comunidade inserida, pois trata-se da valorização de uma cultura, de um modo de vida diferente, do sentimento de pertencimento por parte dos envolvidos, de ser reconhecido como trabalhador rural.

O que na maioria das vezes encontramos nas escolas do campo, é o que chamamos de urbanocentrismo, ou seja, um modelo de educação baseado nos moldes urbanos, julgados corretos, e assim os jovens rurais acabam deixando de lado a vivência do campo e as escolas

passam a sofrer as consequências na formação desses educandos, que deixam de lado as experiências de vida adquiridas e passam a buscar um modelo perfeito de vida (na visão deles na zona urbana) e deixam de exercer a sucessão rural. Muitas famílias acabam por vender suas propriedades porque não possuem condições para dar continuidade aos trabalhos que ali precisam realizar, por falta de mão de obra e apoio familiar.

É notável a importância das práticas educativas para essa modalidade de ensino, para que sejam mantidas as raízes desses sujeitos. Também se faz necessário, pensar em formação adequada aos docentes que atuam nessa área, para que eles consigam entrar em sintonia com o lugar onde estão inseridos, conhecer a realidade de seus discentes e tentar, da melhor forma possível, dar sequência à construção do conhecimento.

Os espaços e saberes da Educação do Campo, são vistos como ferramentas para a transformação social, tendo a cooperação e a participação como alicerces; a educação com a prática educativa deve promover os saberes camponeses e também o conhecimento científico da realidade.

Portanto, podemos concluir que pensar em Educação do Campo também nos instiga a pensar as práticas educativas com a participação dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes, também falamos da necessidade de formação e preparação dos profissionais para dar funcionamento a essas práticas. Esperamos que esse artigo contribua para o reconhecimento das experiências no contexto da Educação do Campo, que vão muito além dos conhecimentos adquiridos em livros em sala de aula, mas que, em grande parte, são conhecimentos adquiridos, compartilhados e produzidos coletivamente.

EDUCACIÓN EN EL CAMPO: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

Resumen

El presente trabajo pretende traer para discusión las prácticas educativas de la Educación del Campo. Este modelo educativo, que a lo largo de los años se ha devaluado, ganando más fuerza y expresividad en las últimas décadas. Al priorizar los conocimientos traídos por sus alumnos como esencial para la construcción de nuevos conocimientos, la Educación de Campo requiere prácticas educativas, pedagógicas y un currículo adecuado para tal fin. Además, existe la necesidad de una formación diferenciada para los profesionales que trabajan en esta área, formación que les haga comprender el proceso para que puedan colaborar en la elaboración de un currículo que responda a las necesidades de los sujetos del campo.

Palabras Clave: Educación del Campo. Prácticas Educativas. Prácticas Pedagógicas. Sujetos del Campo

Referências

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União** (DOU). Brasília/DF, Seção 1, p. 32, abr. 2002.

BRASIL. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Dispõe sobre diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União** (DOU). Brasília/DF, abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA. Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília/DF: Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP), Brasília/DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo/SP: Editora expressão popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2007.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1970.

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

LIBÂNEO. José Carlos. O **essencial da didática e o trabalho de professor em busca de novos caminhos**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, Joao Lopes de Albuquerque. Panorama da educação do campo. In: MUNARIM, Antônio; et al. (org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis/SC: Editora Insular, 2010. p. 47-80.

FATORES QUE INTERFEREM NA SAÚDE MENTAL E FÍSICA DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

Cléia Cristina da Silva[1]

Resumo
A presente proposta intitulada de "Fatores que interferem na saúde mental e física do docente de língua inglesa na contemporaneidade" visa ativar a discussão sobre a trajetória desses profissionais que envolve questões de políticas públicas e organizacional do ambiente da instituição escolar, no que tange a luta pela visibilidade, apoio e valorização dessa disciplina tão essencial no mundo globalizado de hoje. Refletir sobre como os docentes que estão em fase final de carreira desempenham seu trabalho enfrentando muitos desafios de várias naturezas, como a luta para acompanhar as transformações tecnológicas trazidas pela globalização, número mínimo de aula em cada turma; grande quantidade de turmas para fechar a carga horária total; jornada dupla em instituições diferentes; alunos com deficiência, com transtornos e com atraso no processo de alfabetização; as relações de conflitos no ambiente escolar, excesso de burocracia e cobranças diárias. Dessa forma, através dessa leitura crítica, procurou-se compreender como as pressões internas e externas contribuem para o agravamento tanto da saúde física quanto mental desses profissionais, causando um aumento significativo nos afastamentos laborais. Pretende-se que esses momentos de reflexão possam permear e suscitar mudanças que competem às políticas públicas e a gestão escolar de cada instituição de ensino. Nesta perspectiva, o trabalho será de cunho bibliográfico e documental.

Palavras-chave: Docente. Saúde mental e física. Língua Inglesa.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar discussões sobre os impactos mais danosos que o tempo na docência pode causar na saúde do docente em fase final de carreira diante da sobrecarga de trabalho movida pela globalização e pelas pressões internas e externas das instituições públicas de ensino. Porém, é preciso trazermos para discussão um outro personagem que normalmente fica na invisibilidade e que também passa por muitos desafios diários. A referência aqui se estabelece aos docentes, em especial os de LI (Língua Inglesa), que estão em fase final de carreira e que lutam incessantemente pela visibilidade, respeito e apoio à profissão e a esse idioma tão importante e indispensável no mundo globalizado. É adotada, neste estudo, a perspectiva metodológica de cunho bibliográfico. Questiona-se então:

[1]Cléia Cristina da Silva. Graduada em Letras/inglês pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2000. Especializada pela Faculdade Afirmativo no Ensino da Língua Inglesa em 2009. E-mail: cleiaespanhol13@outlook.com

As pressões internas e externas do ambiente educacional interferem de fato no desempenho e na saúde dos docentes de LI? A docência, na atualidade, é um atrativo para os jovens que buscam uma carreira? Sobre essas questões, Esteve (1999) assegura que

> A profissão de professor que outrora, fora valorizada e respeitada, hoje atravessa uma crise em que não atrai mais, sobretudo nos países denominados de Primeiro Mundo. Diante dos baixos salários oferecidos o professorado tem sido encarado como um voluntarismo. (Esteve 1999, p.163)

Diante do exposto pelo referido autor fica claro o motivo da luta pela valorização da categoria. São muitas exigências e cobranças e o apoio, respeito e valorização pela sociedade não são mais vistos como atrativos. Se mudanças urgentes não forem implementadas na política de educação pública, num futuro muito próximo a área da educação terá que enfrentar a escassez de docentes, inclusive os de LI. Nesse esboço de investigação, é preciso esclarecer que no atual cenário da educação, os docentes de LI enfrentam uma maratona na carga horária semanal que para muitos é considerada como um esforço sobrenatural.

Dessa forma, justifica-se, como um ponto que merece ser repensado, o aumento exorbitante do trabalho extraclasse dos docentes de LI. Além das atividades que já fazem parte do cotidiano envolvendo a jornada dupla em instituições de ensino diferentes, outras tantas funções estão sendo atribuídas e cobradas, o que causa sobrecarga, gerando cansaço, irritabilidade, esgotamento, entre outros. Nessa perspectiva, a saúde mental e física desses docentes fica comprometida sofrendo um agravamento. O artigo 1º da Constituição Federal brasileira assegura a dignidade do ser humano no ambiente de trabalho, como condição irrevogável. Nesse sentido, Rocha (2002, p. 52) afirma que

> O meio ambiente do trabalho representa todos os elementos, interrelações e condições que influenciam o trabalhador em sua saúde física e mental, comportamento e valores reunidos no lócus do trabalho. Com efeito, caracteriza-se, pois, como a soma das influências que afetam diretamente o ser humano, desempenhando aspecto chave na prestação e performance do trabalho. Pode-se, simbolicamente, afirmar que o meio ambiente do trabalho constitui o pano de fundo das complexas reações biológicas, psicológicas e sociais a que o trabalhador está submetido.

Diante desse cenário exposto pelas afirmações do autor, fica evidente que momentos de reflexão precisam acontecer para que as soluções para as questões que afetam a saúde e a dignidade do docente no seu ambiente de trabalho tenham os direcionamentos corretos para que outras pessoas se interessem pela profissão. Outro ponto também a ser analisado é a questão da inserção dos estudantes da educação inclusiva. Ela precisa acontecer, porém é

necessário que os docentes estejam preparados, o que implica na participação em muitos cursos frequentemente, causando mais um acúmulo na rotina diária, no que se refere a planejamentos e ações diferenciadas para cada tipo de transtorno. Para o docente de LI que já possui muitas turmas isso se torna um ponto a mais na falta de tempo para cuidar da própria saúde. O fato é que as demandas do mundo globalizado, exige uma produtividade voltada para o excesso de burocracia, em que o docente passa muitas horas fazendo justificativas do trabalho realizado, ao invés de dispor desse tempo pesquisando, refletindo e preparando atividades desafiadoras.

Desenvolvimento

A docência é uma das atividades mais antigas do mundo. Para que ela aconteça, três elementos são necessários: o docente ciente de suas atribuições, os estudantes em busca de conhecimentos e o objeto do conhecimento a ser transmitido. O docente utiliza de diversos meios para a transmissão do conhecimento. Desse modo, a docência deveria ser vista como indispensável, haja vista a importância de cuidar do profissional que cuida do processo de formação/transformação da sociedade, pois é através dela que todas as outras profissões existem. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho visa delinear sobre questões que corroboram para o adoecimento docente. O exercício da docência na contemporaneidade passou por inúmeras transformações que geram sobrecarga e afeta diretamente a saúde dos docentes em geral, nesse sentido, aqui faz-se uma referência mais específica aos de língua inglesa em fase final de carreira. Então, ensinar nos dias de hoje não é da mesma forma que no passado. Os docentes que estão em fase final de carreira se viram obrigados a se reinventar para conseguir acompanhar todas as transformações tecnológicas impostas pela globalização. De acordo com Oliveira *et al* (2016, p. 02),

> A escola não poderia ficar fora desse processo e, como responsável pela condução da formação dos educandos e transmissão dos saberes sistematizados, precisa se apropriar das tecnologias digitais como mecanismo de promoção do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto pelos autores, essas transformações trazem contribuições positivas ao trabalho docente, entretanto, requerem um esforço maior e disponibilidade de tempo suficiente para que os resultados sejam positivos. Dessa forma, é preciso arrumar tempo e estar disposto a passar muitas horas em treinamentos semanais exaustivos para que o

aprendizado que o docente utilizará em suas aulas se concretize e que as exigências das secretarias de educação sejam cumpridas. É interessante navegar nesse mundo de intermináveis possibilidades, mas pelo fato de ser obrigatório, é visto como mais uma carga para os docentes.

Outro ponto que precisa ser levado em consideração é a quantidade insuficiente de aulas semanais de língua inglesa em cada turma. Esse fato obriga o docente desse idioma a ter atribuição em um número excessivo de turmas, que vai desde a educação infantil até o ensino médio, para conseguir fechar a carga horária semanal, gerando mais acúmulo na preparação das aulas e na correção das atividades avaliativas. E, no que se refere a questões financeiras, se veem obrigados a optarem por jornada dupla em instituições de ensino diferentes para complementar o orçamento familiar. Então, de acordo com Neves (1999, p. 132),

> A dupla jornada, além de implicar um maior número de horas, supõe uma divisão emocional entre as exigências do trabalho e das necessidades da família, gerando com frequência uma dupla culpabilidade, aumentando a predisposição a doenças ou a sua cronificação e a sofrer acidentes.

Vinculados a essas questões, também gera influência na sobrecarga do docente o fato das turmas se apresentarem a cada ano com um número maior de estudantes. Atualmente gira em torno de 35 a 40 estudantes por turma regulares, contexto que temos muitas questões para repensar e encontrar saídas. É o caso dos estudantes que não estão alfabetizados e o professor precisa ensinar língua inglesa partindo do idioma materno que eles não dominam. Para o docente de língua inglesa essa questão gera uma carga a mais, ou seja, ensinar dois idiomas ao mesmo tempo. Contudo, só haverá desenvolvimento de fato na língua inglesa quando o estudante começar a fazer os primeiros progressos no idioma materno.

Nessa linha de progressão temática, também é preciso lembrar da questão dos estudantes com deficiência que exigem do docente de língua inglesa uma preparação maior com tempo suficiente para o trabalho com os mesmos na sala de aula regular, conforme exposto na LDB – 1996, em seu artigo 4º, inciso III, que anuncia que o

> atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Analisando esse inciso do referido artigo, percebe-se que a inserção e o atendimento da clientela da educação inclusiva em sala de aula regular é uma realidade e é necessário

conhecer as deficiências e o ritmo de cada estudante para lidar corretamente com os mesmos. Então, nessa linha de raciocínio, vem vinculado na sala de aula regular os estudantes com transtornos de aprendizagem, caracterizando mais um desafio para os docentes de língua inglesa com carga horária mínima. Para o trabalho com esses estudantes o docente deverá conhecer, pesquisar e se informar sobre cada transtorno e elaborar planejamentos e programações com ações diferenciadas. Notadamente aliada a essas questões, encontra-se a desvalorização da figura do docente como ser que coloca as regras a serem seguidas e parte dos estudantes como o público que critica e desafia o cumprimento das mesmas, gerando relações de conflitos desgastantes. Nesse contexto, a família na maioria dos casos se mostra omissa no seu papel de educar transferindo a responsabilidade para a direção e para os docentes, o que ocasiona mais conflitos envolvendo colegas de trabalho, a direção, os pais e os próprios estudantes opositores. No que se refere ao "mal estar" gerado no ambiente educacional, Esteve (1999, p. 39) pontua que

> (...) essa expressão tem sido usada para designar os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. É, portanto o termo que tem nomeado o complexo processo no qual professores expressam suas marcas subjetivas e corporais produzidas no processo de trabalho, suportado à custa de desgaste e sofrimento.

Partindo dessas reflexões e concepções do autor, reiteramos que as marcas que esses conflitos diários não resolvidos causam nos docentes vão se transformar em doenças mentais, o que é visto como mais um agravante que leva ao afastamento laboral. Nessa linha teórica convergente, no que diz respeito a outras questões que também afetam de saúde dos docentes de LI, percebe-se a incidência entre eles de problemas vocais discutidos por Eugênio, Souzas e Di Lauro (2017), gerados pelo excesso de turmas com superlotação as quais leciona semanalmente fazendo uso inadequado do trato vocal e do processo respiratório com instrumento principal para explicação de conteúdos a "voz"; em turnos duplos de instituições diferentes em todos os níveis de ensino, ocasionando o aparecimento de lesões e nódulos vocais (MARQUES; FIRKOWSKI, 2013). São também acometidos por problemas na coluna os que atendem a educação infantil e as séries iniciais, já que nessa fase é necessário pegar a criança no colo para acalmar por qualquer que seja o motivo.

E, por fim, vem à tona os problemas de ordem psicológicos e mentais gerados no ambiente escolar. A referência aqui diz respeito à ansiedade, depressão, distúrbios do sono, entre outros. Salienta-se que, é preciso lembrar que essa categoria da educação, é a que

trabalha não somente no ambiente das instituições escolares, mas em casa também. Todas essas questões abordadas juntas colaboram para o desgaste da saúde do docente de LI e consequentemente para o crescente aumento do número de afastamentos laborais. Tal situação, deixa claro que a desvalorização financeira profissional, a sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, o descrédito da profissão, a escassez de tempo para os estudos, a execução de movimentos repetitivos e as pressões internas e externas que chegam diariamente das instituições superiores, impedem que os docentes de LI arrumem tempo para pensar e cuidar da própria saúde, no que se refere a fuga da rotina laboral e momentos de lazer. Nesse cerne de discussão, a OIT (Organização Internacional do Trabalho), argumenta que a docência é o trabalho de maior exposição e exigência perante a sociedade e é vista com alto risco para a saúde física e mental do indivíduo.

Considerações Finais

Diante das reflexões apresentadas neste trabalho, foi possível perceber que existem diversos fatores que colaboram para o esgotamento, exaustão e afastamentos laborais dos profissionais da educação, em específico os docentes de LI. Nessa perspectiva, buscou-se repensar sobre os esforços que os docentes de LI, que estão em final de carreira, fazem para participar da luta para se manterem atualizados diante do fenômeno da globalização e das transformações tecnológicas, visando melhorias nas aulas de inglês oferecidas aos estudantes das instituições públicas de ensino, assim como o processo de jornada dupla de trabalho em duas ou mais instituições diferentes e com carga horária insuficiente. Nesse esboço de investigação também houve reflexão sobre a inserção dos estudantes com deficiência e os que possuem transtornos de aprendizagem e a forma de impacto gerada diretamente na rotina do docente. Tal contexto exige atualizações diárias constantes, o que implica longas horas exaustivas em cursos de aperfeiçoamento de forma presencial ou no modo online e um esforço muito grande no que diz respeito à elaboração de planejamentos e estratégias com ações diferenciadas para lidar com o público da educação inclusiva.

Desse modo, as práticas diárias relativas ao trabalho docente, vinculadas às ações de trabalhos impostas e cobradas pelas secretarias de educação como trabalho extraclasse e burocrático do âmbito escolar, têm influenciado muito no deterioramento da saúde física e mental dos docentes de LI. Salienta-se que essa é uma categoria que, infelizmente, leva uma grande parte do trabalho docente para ser realizado nos lares diante das pressões internas e

externas que recebem todos os dias, vinculadas às relações conflituosas entre docentes, estudantes, pais e direção escolar. Todas essas questões constituem empecilho para que esses docentes tenham momentos de lazer e bem estar com qualidade de vida.

Parte-se do pressuposto que este estudo pode contribuir para fomentar momentos de reflexão e possíveis mudanças de postura por parte dos órgãos competentes, visando propostas de implantação de melhorias dentro das Reformas Educacionais para todos os profissionais da educação. Pretende-se, a partir disso, promover a organização da jornada de trabalho em vários aspectos, inclusive no percurso trilhado no referido trabalho que envolve os docentes de LI que lutam incessantemente pela visibilidade e valorização do idioma e do trabalho desempenhado.

FACTORS THAT INTERFERE IN THE MENTAL AND PHYSICAL HEALTH OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN CONTEMPORARY TIME

Abstract
The present proposal entitled "The importance of mental and physical health of the English language teacher in contemporary times" aims to activate the discussion about the trajectory of these professionals that involves public policy and organizational issues of the school institution's environment regarding the struggle for visibility, support and appreciation of this discipline so essential in today's globalized world. Reflect on how teachers who are in the final stages of their careers perform their work facing many challenges of various natures, such as the struggle to keep up with the technological changes brought about by globalization, minimum number of classes in each class; large number of classes to close the total workload; double shifts in different institutions; students with disabilities, disorders and delays in the literacy process; conflicts in the school environment, excessive bureaucracy and daily demands. Thus, through this critical reading, we sought to understand how internal and external pressures contribute to the worsening of both the physical and mental health of these professionals, causing a significant increase in absence from work. It is intended that these moments of reflection can permeate and provoke changes that are part of the public policies and school management of each educational institution. In this perspective, the work will be bibliographic and documentary.

Keywords: Teacher. Mental and physical health. English language.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 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 10/09/2022.

EUGÊNIO, B.; SOUZAS, R.; DI LAURO, A. D. **Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia**. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 3, n. 2, mai.-ago. 2017.

Hirata H. **Globalização, Trabalho e Gênero**. *Rev Polit Públicas* [Internet]. 2005 Jul-Dez [acessado 09 set. 2022]; 9(1):111-1128. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3770

JARDIM, Leila Maria de Souza. **O direito fundamental do trabalhador ao meio ambiente de trabalho saudável**. s/d. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/8873/O-direito-fundamental-do-trabalhador-ao-meio-ambiente-de-trabalho-saudavel. Acesso em 10 set. 2022.

MARQUES, L. B.; FIRKOWSKI, N. de F. **Saúde do docente: fatores que levam ao adoecimento mental da categoria no Brasil**. In: VII Jornada de Sociologia da Saúde. Saúde como objeto do conhecimento:
história e cultura. 2013, Curitiba. *Anais*... Curitiba: UFPR, 2013, p. 1-12. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/ sociologiasaúde/files/2013/12/25_SA%C3%9ADE-DO-DOCENTE. pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. **O adoecimento do professor na Educação Básica do Brasil: apontamentos da última década de pesquisas.** *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas. Acesso em: 12 set. 2022.

NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

OLIVEIRA, João Paulo de; MELO, Magnólia Maria da Rocha; SOUSA, Sandra Emília Barros de. Tecnologias digitais na educação: desafios e perspectivas para o século XXI. **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação.** Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. Natal-RN. 05 a 07 de out. 2016

ROCHA, Júlio César de Sá da. **Direito Ambiental e Meio Ambiente do Trabalho** - dano, prevenção e proteção jurídica. São Paulo: LTR, 2002.

TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES ACERCA DA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Dejair Pavão Henriques[1]

Resumo
A saúde mental é um assunto que permeia muitas pesquisas da atualidade, considerando sua importância, é inegável sua relação com o contexto da sala de aula. E, nesse sentido, as reflexões que estão relacionadas ao bem-estar dos profissionais da educação são muito relevantes para que se consiga ressaltar o quanto há problemáticas na relação entre a saúde e a educação. Além disso, com tantas atribuições para o professor, o mesmo se vê em um contexto de estresse elevado com infinitas demandas, o que ocasiona diversas consequências para sua saúde. É nesse contexto que o profissional docente se estabelece na sociedade contemporânea. Assim, pretende-se refletir a respeito de como a saúde mental dos professores tem sido abalada nos últimos tempos e qual a sua relevância para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz. Neste texto, a saúde mental é discutida primeiro em sua complexidade de ser conceituada e ainda como diferentes áreas de conhecimento podem trazer contribuições para tal compreensão. Não obstante, discute-se também sobre o panorama do professor atual e o quanto ser mentalmente saudável tem se tornado difícil na educação hodierna. Sendo assim, este trabalho também pretende analisar como a saúde mental é importante para o corpo docente e como a falta dela pode causar danos ao desenvolvimento educacional no ambiente escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente. Saúde mental. Escola.

Introdução

É imprescindível refletir sobre a saúde mental em vários ambientes no contexto da sociedade atual, tendo em vista que o século XXI está marcado por diversos avanços com relação à percepção de doenças que até pouco tempo não eram percebidas, ou ainda, eram estigmatizadas por não serem entendidas como tal, tidas como “frescura” e falta de ter o que fazer, um discurso reproduzido até hoje, mas que tem diminuído com o passar dos últimos anos.

Nesse sentido, é inegável perceber o quanto as pessoas têm sofrido com vários problemas que assolam o cotidiano, principalmente quando se destaca o cenário educacional. No chão da escola acontecem tantas situações adversas, já que suas camadas envolvem estudantes, professores, famílias, corpo administrativo, gestão e ainda as políticas públicas que estão inseridas no universo dessas partes que compõem a esfera escolar.

[1[]] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a102428@uri.edu.br

Na tentativa de refletir um pouco mais sobre como as doenças de cunho psicológico se manifestam no contexto escolar é que esse artigo se centra. Porém, o olhar se focará no professor, aquele que está mais que envolvido com suas atribuições e muitas vezes precisa ser muito mais que professor, em muitos momentos é aquele que absorve tudo, que parece estar em um "fogo cruzado" olhando para as famílias, para a cobranças de gestores e para seus alunos com seus *smartphones* na mão e tentando atender a demanda do momento que é árdua, que exige dele o tempo todo atenção, que exige que ele esteja em movimento, aprendendo com o novo, tentando se adequar aos inovadores meios de ter uma participação social ativa no cenário educacional. Certamente, até para ler essa quantidade de informações, o professor já se reconhece e reflete em como isso tudo está presente em seu dia a dia.

Nessa perspectiva, pretende-se discutir como a saúde mental é importante e que sem ela, não há como ter qualidade de vida e desenvolvimento no trabalho educacional. Propondo assim, salienta-se que há uma grande quantidade de pessoas doentes mentalmente e nem todas percebem isso. É um panorama que necessita de mudanças urgentes já que a educação está relacionada a vários outros fatores da sociedade. Este artigo conta com análises de outros materiais produzidos a partir do viés do adoecimento de professores que vem crescendo com o passar dos anos, e assim tentar compreender como muitos deles estão relacionados à Saúde Mental e como as demais esferas sociais vem lidando com isso.

Há também toda a problemática da própria profissão que não está relacionada somente ao contexto hodierno, tanto a desvalorização do profissional da educação quanto às condições de trabalho serão abordadas de maneira a considerar uma ideologia enraizada de discursos que reduzem o professor a um transmissor de conhecimento limitando-o e configurando em seu ofício atribuições que não estão no contexto do exercício do seu trabalho. Nesse ínterim, o artigo visa trazer para discussão como é que o professor está sendo interpretado na atualidade e como seu adoecimento está evidente, sendo necessárias reflexões para fomentar mudanças nesse cenário caótico da educação brasileira que culpa o professor por quase tudo, mas, na maioria das vezes, não propõe melhorias para suas condições de trabalho e saúde no ambiente da escola.

Conceituando Saúde Mental

A princípio é interessante compreender o que é a saúde mental e como a mesma se manifesta nos diferentes espaços sociais. Antes de tudo, é imprescindível ressaltar que a saúde

mental não se caracteriza como algo fácil de se conceituar já que os estudos sobre o assunto vêm evoluindo a cada década. Dito isso, entende-se que tudo aquilo que se propõe enquanto conceituação se desenvolve a partir de uma perspectiva social, política e histórica. Nesse sentido, mesmo que historicamente saúde e saúde mental estejam intrinsecamente ligadas ao campo da medicina, nos últimos anos essa realidade tem se modificado, já que gradativamente esses conceitos estão sendo inseridos em diferentes áreas de conhecimento.

Por muito tempo a saúde mental foi percebida como um transtorno ou algo relacionado à loucura. Com o passar dos anos, as perspectivas sobre saúde mental foram evoluindo para o que é compreendido na atualidade. Assim, não há mais como acreditar que um indivíduo que não possua doenças ou transtornos esteja mentalmente saudável. Isso é limitar a saúde mental. Em um contexto mais geral, segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), a saúde mental se configura em um estado de total bem-estar que envolve a esfera física, mental e também social, sendo assim, não está relacionada apenas à ausência de doenças ou mesmo de enfermidades. Tendo em vista que a definição acima foi dos anos 40, não há dúvidas de que, naquele período, a OMS já foi bastante inovadora, e pode-se perceber que o conceito não foi inadequado e ainda provocou mudanças expandindo o conceito por trazer abordagens tanto físicas quanto mentais e sociais.

> É importante assinalar que poucos campos de conhecimento e atuação na saúde são tão vigorosamente complexos, plurais, intersetoriais, e com tanta transversalidade de saberes. Ao contrário da psiquiatria, a saúde mental não se baseia a apenas um tipo de conhecimento, a psiquiatria, e muito menos é exercida por apenas, fundamentalmente, um profissional, o psiquiatra. Quando nos referimos á saúde mental, ampliamos o espectro dos conhecimentos envolvidos, de uma forma tão rica e polissêmica que encontramos dificuldades de delimitar suas fronteiras, de saber onde começam ou terminam seus limites. (AMARANTE, 2007 p.-15-16)

É possível perceber com as reflexões de Amarante (2007) que o ato de conceituar saúde mental é bastante complexo tendo em vista as várias esferas que o envolvem, não podendo limitá-lo a definições engessadas.

> Saúde mental não é apenas psicopatologia, semiologia... Ou seja, não pode ser reduzida ao estudo e tratamento das doenças mentais... Na complexa rede de saberes que se entrecruzam na temática da saúde mental estão, além da psiquiatria, a neurologia e as neurociências, a psicologia, a psicanálise (ou as psicanálises, pois são tantas!), a fisiologia, a filosofia, a antropologia, a filologia, a sociologia, a história, a geografia (essa última nos forneceu, por exemplo, o conceito de território, de fundamental importância para as políticas públicas). Mas, se estamos falando em história, em sujeitos, em sociedades, em culturas, não seria equivocado excluir as manifestações religiosas, ideológicas, éticas e

> morais das comunidades e povos que estamos lidando? (AMARANTE, 2007, p.16)

Nessa perspectiva de reflexão, consegue-se inferir toda a problemática que se envolve no contexto da saúde mental e que muitas áreas de conhecimentos estão envolvidas nesse assunto. Há uma "rede de saberes" que percorre várias áreas que começam a se fundir em um cenário de percepção do quão importante e rica é esta compreensão "fora da caixa". Em suma, não há como conceituar saúde mental sem pensar em todas as áreas que a envolvem, por isso, a mesma é tão necessária e precisa que discussões sobre o seu universo sejam fomentadas, inclusive nos espaços escolares.

> A saúde é um processo e não um produto a ser alcançado, segundo prescrições e normas previamente determinados. Trata-se de um processo complexo, um processo qualitativo, que supõe o funcionamento integral do organismo, nos seus aspectos somático e psíquico, cuja integração forma uma unidade e onde o prejuízo sobre um aspecto atua, necessariamente, sobre o outro. (ALMEIDA, 1998, p. 5)

Em síntese, é inegável o quanto a saúde é importante e o quanto ser mentalmente saudável pode contribuir para que todos possam viver bem e com qualidade de vida para que sua convivência seja melhor até mesmo em suas relações interpessoais, sejam elas no trabalho ou no lazer.

A saúde mental no ambiente escolar

Diante dessas discussões a respeito do conceito de saúde mental foi possível perceber que a mesma está relacionada a um emaranhado de áreas e que não deve ser confundida simplesmente com ausências de doenças ou enfermidades. Por isso, a saúde mental é complexa e não deve ser limitada a conceitos rasos e retrógrados construídos ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, é momento de salientar o quanto ter saúde mental é importante na vida de qualquer indivíduo e o quanto, no ambiente escolar, ela é necessária. A escola é um ambiente cheio de acontecimentos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, e para manter o seu funcionamento de maneira eficaz e produtiva é importante que tanto os profissionais que trabalham nela quanto os estudantes estejam saudáveis mentalmente para que o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC aconteçam.

Para Penteado e Neto (2019) falta ainda, em estudos existentes até o momento atual, reflexões que tratam sobre os problemas de saúde de professores abordando o seu "adoecimento". Esse contexto está relacionado com vários cenários educacionais, podendo estar concernente à própria formação de professores e ainda ao processo de profissionalização desse docente.

Problemas de saúde no contexto escolar são frequentes já que o ambiente acaba promovendo muitas tensões e estresse nos profissionais da educação, principalmente, o professor. É inegável que para qualquer pessoa desenvolver um bom trabalho é necessário que ela esteja bem, do contrário, a sua produção e desenvolvimento pode diminuir conforme seu estágio de desconforto, seja ele físico ou mental. Nesse sentido, é possível trazer a Constituição Federal de 1988 que elenca como necessidade um modelo integral de saúde, incorporando assim, ações que possibilitem a promoção da prevenção, não apenas de tratamento quando a doença já esteja instaurada. Por isso a importância de se ter um olhar mais atento para o ambiente escolar, ambiente este, infelizmente, tão propício para desenvolver doenças mentais ou até mesmo intensificá-las.

Na busca por referências acerca de discussões sobre a saúde mental no contexto escolar encontram-se várias reflexões sobre o estudante, mas ainda não há tanto material sobre o professor. Tendo em vista que não há trabalhos que elenque sobre o como o professor deve lidar com os problemas de saúde mental dos seus alunos, colocando mais uma sobrecarga no próprio professor. Em 1996 a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) começou-se a abordar de forma mais significativa o eixo temático saúde, o que provocou uma maior reflexão sobre o mesmo no contexto escolar. A intenção é de fato transformar o ambiente da escola em um lugar mais saudável para todos que nele se encontram, mas com o olhar focado principalmente no estudante. É claro que ter alunos saudáveis também ajuda a manter um ambiente mais saudável para o professor, mas o que se nota é que o foco de cuidado permeia as esferas da família, dos estudantes, mas não do professor, deixando-o de lado nesse contexto de promoção da saúde e, principalmente, da saúde mental.

Tendo em vista os fatos mencionados, o que pode-se perceber é que, de fato, fala-se sobre saúde e saúde mental no ambiente escolar, porém as discussões estão propostas na perspectiva estudantil e ainda atribui mais responsabilidades ao professor que já possui uma carga excessiva de trabalho e também tem desenvolvido problemas de saúde na escola evidenciando a importância de trazer mais os professores para as reflexões.

Saúde Mental de docentes no contexto escolar na contemporaneidade

A saúde mental do professor é extremamente importante, pois envolve muitas questões relacionadas ao contexto escolar e ao próprio processo de ensino e aprendizagem do ambiente acadêmico. Aqui, o foco será pensando no docente da educação básica, porém é inegável que no século XXI a profissão em si tem sofrido bastante, até mesmo nas IES (Instituições de Ensino Superior) de todo o Brasil. Nesse sentido,

> A Saúde mental dos professores é de extrema importância para lidar com as atividades do dia a dia em sala de aula e no contexto escolar pois o que se percebe é que nos dias atuais há um desgaste mental dos professores que na maioria das vezes são diagnosticados com a saúde mental prejudicada, necessitando de uma assistência psiquiátrica e psicológica para sanar possíveis danos. [...] situação esta que atribui um efeito na educação dificultando a interação professor e aluno na qual existe interferência prejudicial, que deve ser diagnosticada e tratada para que o professor venha a participar das atividades diárias da escola de forma motivada com o intuito de envolver o aluno em todas as atividades favorecendo sua prática docente. (SILVA; SIMONETTO, 2017, p. 3)

O que se pode perceber é que a prática docente está intrinsecamente ligada com a saúde mental do professor que, não estando bem, não consegue desenvolver o seu melhor e por não estar motivado em seu trabalho também não consegue motivar seus alunos.

Há um déficit em políticas públicas que visam a promoção de maior qualidade de vida para os professores, pois há falta de programas para a melhoria da saúde mental que sejam específicos para esses docentes. Não há como deixar de lado a quantidade de fatores estressores que o docente precisa enfrentar diariamente “ [...] sendo que o estresse, síndrome de burnout, depressão, esgotamento físico e mental destacam-se como sendo as principais patologias que afetam o professor. ” (SILVA; SIMONETTO, 2017, p. 12).

Na contemporaneidade isso tem se intensificado, principalmente por conta das diversas demandas e responsabilidades do professor, tendo que lidar com indisciplina em sala de aula, um emaranhado de documentos a serem preenchidos com planejamentos infindáveis, diários sistematizados com prazo de preenchimento, carga horária exaustiva, cobranças governamentais (escolas públicas) ou institucionais (escolas particulares) de resultados, além de participar de cursos (poucas ofertas) que muitas vezes não consideram a realidade escolar, falta de recursos, salas lotadas, estudantes desmotivados que ficam no celular o tempo todo, cobranças da sociedade, depreciação de sua formação, dentre tantas outras situações do

cotidiano presentes nessa profissão tão real e distante do ideal. E ainda, ter que conviver diariamente com um discurso legitimado na esfera social colocando-o ora como um “coitado”, ora como um voluntário em seu trabalho de salvar a nação através da educação, como se ele “sozinho” fosse o responsável por todas as mazelas sociais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Como não adoecer mentalmente diante de todo esse cenário? Sem autonomia para desenvolver seu trabalho, que fica cada vez mais restringido às normas e enquadramentos governamentais e institucionais, o professor se vê cada vez mais doente e menos motivado em sua profissão.

> O mal-estar docente comporta narrativas da docência e encontra-se vinculado aos desinvestimentos sociais e políticos na educação pública e na carreira docente. Dessa forma, o enfrentamento da problemática demanda mudanças sociais e políticas e suscita a necessidade de os professores exercerem a profissionalidade também numa dimensão que implica preservar e valorizar sua dignidade e seu protagonismo, buscando estratégias que possibilitem a promoção do cuidado, da saúde e do bem-estar profissional – nesse redirecionamento, a formação de professores terá papel fundamental. (PENTEADO; NETO, 2019, p. 151)

Nesse sentido, é inegável a necessidade de um olhar mais atento ao profissional docente assim como em sua saúde e bem-estar no contexto educacional. Segundo os autores citados, há uma possibilidade de tratar o assunto e melhorar a qualidade de vida dos professores através da própria formação docente, a formação tão necessária no cotidiano desses profissionais, muitas vezes esquecida tanto pelas políticas públicas quanto pelos próprios gestores em exigir as mesmas. É claro que esta não é a única possibilidade, pois é necessário também promover melhores condições de trabalho e mudanças a curto e à longo prazo, enxergando o professor de forma integral e não apenas como um mero transmissor ou mediador do conhecimento que precisa carregar nas costas todo o peso de uma educação falida e que se vê sendo degradada cada vez mais por inúmeros motivos.

Conclusão

Conclui-se, portanto, que a saúde mental é um fator imprescindível na vida de qualquer profissional, inclusive para aqueles que possuem responsabilidades sociais tão grandes como o professor. Nesse sentido, é necessário que os documentos que regem a educação tenham mais coerência e enxerguem o professor em todo esse cenário catastrófico que envolve a saúde mental do docente em seu ambiente de trabalho. Professores são atacados por todos os lados e há um pensamento de que ele pode tudo e tem a obrigação de fazer quase

tudo na escola. Se o estudante não aprende é culpa do professor; a educação está como está e a responsabilidade é do professor; se estudante não se interessa pela aula é o professor que não o motiva, dentre tantas outras frases que são ditas equivocadamente e soltas na internet ou nos discursos de ódio confundidos com liberdade de expressão na sociedade brasileira.

Em suma, primeiro é necessário desmistificar o estigma da saúde mental, considerando-a como algo essencial para o ser humano. Em seguida, é imprescindível pensar em como o adoecimento dentro do contexto da escola tem acontecido em escala alarmante para que se desenvolva projetos que visem a saúde desses profissionais colocando essas pautas em discussões que cheguem a todas as esferas sociais, pois o professor está envolvido em todas elas. De maneira análoga, é preciso enxergar o professor como um profissional que precisa de maior atenção para que o mesmo possa fazer o seu melhor nas condições que lhes são impostas e consiga, sem debilitar sua saúde, atender as demandas que bombardeiam seu cotidiano todos os dias.

TEACHING WORK AND MENTAL HEALTH: REFLECTIONS ON TEACHERS MENTAL HEALTH IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract
Mental health is a subject that permeates many researches today, considering its importance, its relationship with the context of the classroom is undeniable. And, in this sense, the reflections that are related to the well-being of education professionals are very relevant to be able to emphasize how much there are problems in the relationship between health and education. In addition, with so many attributions for the teacher, he finds himself in a context of high stress with infinite demands, which causes several consequences for his health. It is in this context that the teaching professional is established in contemporary society. Thus, it is intended to reflect on how the mental health of teachers has been shaken in recent times and what is its relevance for the teaching and learning process to be effective. In this text, mental health is discussed first in its complexity of being conceptualized and also how different areas of knowledge can bring contributions to this understanding. However, it is also discussed about the current teacher's panorama and how much being mentally healthy has become difficult in today's education. Therefore, analyzing how mental health is important for the teaching staff and how the lack of it can damage educational development in the school environment.

Keywords: Teaching work. Mental health. School.

Referências

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. Estilos clin.○vol.3○no.4○São Paulo○○1998. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015. Acesso em: 11 de setembro de 2022.

AMARANTE, Paulo. Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da]⏎ República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.⏎ planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 de setembro de 2022.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da⏎ educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996.

Organização Mundial da Saúde. Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS) 1946-2022.Dispoinível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html> Acesso em 10 de setembro de 2022

PENTEADO, Regina Zanella. NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

SILVA, Flávia Cristina da. SIMONETTO, Kátia Cardoso Campos. Analise de produções científicas sobre a saúde mental do professor na educação. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4815. Disponível em: file:///C:/Users/Waldemon21/Downloads/4815-32028-1-PB.pdf Acesso em: 11 de setembro de 2022.

EDUCAÇÃO E SAÚDE COMO FERRAMENTAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CONTEXTO ESCOLAR

Marines Aires[1]

Resumo
Educação em Saúde (ES) trata de qualquer tipo de ação educativa voltada à tomada de consciência e de atitudes que levem à Promoção da Saúde e prevenção de doenças. O objetivo deste estudo é analisar a importância da educação em saúde, articulada à Política de Promoção da Saúde. Trata-se de um estudo de revisão da literatura. Nessa perspectiva, a Educação em Saúde (ES) na escola está articulada às questões relativas à formação docente e às estratégias de desenvolvimento conceitual em saúde nos currículos. A efetivação de práticas de Promoção da Saúde no contexto escolar necessita de planejamento adequado, que fomente o estabelecimento de articulação entre educação e saúde para a educação em saúde no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação em Saúde na escola. Promoção da Saúde. Saúde Escolar

Introdução

O presente estudo é embasado em referenciais que tratam sobre educação, saúde e a promoção da saúde no contexto escolar. O conceito de educação em saúde está relacionado ao processo educativo de construção de conhecimentos em saúde, que envolve um conjunto de práticas educativas que contribuem para empoderar as pessoas, com vistas à promoção da saúde e do autocuidado (BRASIL, 2006). Nesse ínterim, a educação em saúde, como processo político-pedagógico, requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e empoderamento.

A educação em saúde é considerada um meio bastante importante para ampliação do conhecimento e práticas relacionadas aos comportamentos saudáveis dos indivíduos. Nesse pressuposto, a Educação em Saúde (ES), entendida como conjunto de ações educativas voltadas à tomada de consciência e de atitudes que levem à promoção da saúde e à prevenção de doenças, fundamenta o desenvolvimento da ES na escola, por meio de conceitos como o autocuidado, a prevenção de doenças e a promoção da saúde (SABOGA-NUNES; FREITAS; CUNHA, 2016).

[1] Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós-doutoranda em Educação - PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br

> A educação escolar tem, entre outros propósitos, o de discutir e desenvolver conceitos relacionados à saúde. Assim, organiza ações educativas voltadas a garantir a aprendizagem em saúde dos estudantes. O professor, em seu processo formativo profissional, define e esclarece os propósitos educativos da ES na escola, torna possível sugerir e adotar caminhos na caracterização dos currículos escolares, de forma a levar conhecimentos promotores de vida saudável aos estudantes (SCHWINGEL, ARAÚJO, 2021, p. 467).

Nesse contexto, a escola é um espaço destinado à formação socioeducacional, capaz de contribuir significativamente na formação dos sujeitos de modo pleno, integral e saudável. Nesta ótica, o contexto escolar é essencial para o desenvolvimento do conhecimento partilhado e para a integração com a comunidade, na qual se encontra grande parte da população que demonstra interesse em aprender, com potencial disseminador de informações (DUARTE; BARBOZA, 2007). Este processo tem, no ambiente escolar, seu principal ponto de partida, visto que é na escola que surgem os primeiros grupos sociais, considerando que nesse ambiente é possível construir laços afetivos e sociais, essenciais para a formação de cada indivíduo.

A Promoção da Saúde (PS) é entendida como uma estratégia de articulação transversal, integrada, intra e intersetorial, visando à criação de mecanismos que reduzam as situações de vulnerabilidade, respeitando as diferenças entre necessidades, territórios e culturas presentes no nosso país, defendendo a equidade e incorporando a participação e o controle social na gestão das políticas públicas, compondo redes de compromisso e corresponsabilidade.

Entende-se como espaços de PS, todos os locais em que se desenvolvem atividades de cuidado humano, sejam unidades de saúde ou outros espaços coletivos, a exemplo das escolas, nas quais há a possibilidade de se realizar atividades educativas com vistas à PS das pessoas. Desse modo, as intervenções em saúde ampliam seu escopo, tomando como objeto os problemas e necessidades de saúde e seus determinantes e condicionantes, ao mesmo tempo, desenvolvendo ações e serviços que operem para além dos muros das unidades de saúde (BRASIL, 2006).

A promoção da saúde nas escolas é importante para o desenvolvimento saudável da população, uma vez que as crianças e os adolescentes estão em processo de formação e podem se tornar adultos saudáveis. Para tanto, a promoção da saúde precisa ser abordada de forma transversal, integrada e intersetorial, com diálogo entre educação e saúde, compondo redes de compromisso e corresponsabilidade para a mobilização de ações

A Educação em Saúde, no contexto da escola e do trabalho educativo do professor, torna-se desafio na elaboração das ações pedagógicas que sejam promotoras de conhecimentos, valores e práticas de vida saudável junto aos estudantes. Diante do exposto o objetivo é discutir educação e saúde enquanto ferramenta para a promoção da saúde no contexto escolar.

Educação e saúde e Promoção da Saúde no contexto escolar

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

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

Acrescente-se ainda que a educação em saúde é considerada como processo político-pedagógico que requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e emancipação como sujeito histórico e social, capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade (MACHADO *et al*., 2007).

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

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

Já a educação em saúde radical se apoia nos pressupostos da promoção da saúde, uma proposta que busca renovar e transformar as práticas educativas no campo da saúde, predominantemente centradas na prevenção de doenças. Para a promoção da saúde e, portanto, para a abordagem radical da educação em saúde, somente a prevenção de doenças não poderá ser considerada como um objetivo suficiente. Desse modo, a compreensão de educação em saúde, a partir do conceito ampliado de saúde, sugere o reconhecimento da insuficiência do modelo biológico, da tecnologia médica e do foco exclusivo no risco individual para responder aos processos de saúde e não-saúde (OLIVEIRA, 2005).

Levando em consideração a saúde como direito constitucional, em seu conceito ampliado, ela tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do país. Dizem respeito também à saúde as ações que se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social (BRASIL, 1988).

Assim, as ações de educação em saúde visam promover a autonomia dos sujeitos, a partir de suas próprias escolhas. Nesse ínterim, a educação em saúde está relacionada ao conjunto de ações educativas voltadas à tomada de decisões e de atitudes que levem à promoção da saúde. Sendo assim, a educação em saúde tem uma dimensão comportamental, propõe o cuidado de si e dos outros, na interação entre diferentes sujeitos, objetivando a prevenção de doenças, a promoção da saúde e a melhoria na qualidade de vida. Para que o sujeito assuma tais atitudes, necessita estar alfabetizado cientificamente e sensibilizado para tomar decisões favoráveis à manutenção da saúde (SCHWINGEL; ARAÚJO, 2021).

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

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

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

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

Na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, a EPS[1] é definida como aprendizagem no trabalho, em que o aprender e o ensinar são incorporados ao cotidiano das organizações e ao processo de trabalho, propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização da própria prática (BRASIL, 2018b).

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

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

[1] Educação Permanente em Saúde

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

Em relação a abordagem da saúde na escola, não podemos pensar somente na perspectiva do conhecimento, pois não basta isso para mudar a prática pedagógica e as atitudes de cada sujeito. O contexto social, cultural e de valores dos grupos interfere na constituição do sujeito que se torna um fenômeno social, com desenvolvimento da capacidade de aprender e viver na interação com o outro. Para intervir na realidade, o indivíduo precisa compreender como ela está funcionando, para além de saber, simplesmente, os conceitos de Promoção da saúde e a interdisciplinaridade no contexto escolar (SCHWINGEL; ARAÚJO, 2021).

Nesse mesmo contexto, os currículos promotores de saúde na escola são aqueles que, ao interagir, promovem a articulação e a reflexão sobre os conhecimentos pertinentes à promoção da saúde na escola. Ao pensar o currículo como promotor da Educação e Saúde, aliado ao conhecimento, percebemos a capacidade de este se comportar como agente de transformação não só da vida do sujeito aprendente, mas também da sociedade na qual ele se insere. Assim, essa apropriação conceitual em saúde se apresenta no contexto do processo de construção, exploração e construção do conhecimento (SCHWINGEL; ARAÚJO, 2021).

Segundo os autores Schwingel e Araújo (2021), as propostas de ensino e aprendizagem sobre saúde na escola estão intimamente associadas aos entendimentos dos professores sobre o que é Educação em Saúde e promoção da saúde na escola. Para tanto, entende-se que a Promoção da Saúde deve considerar a autonomia e a singularidade dos sujeitos, das coletividades e dos territórios, pois as formas como eles elegem seus modos de viver, como organizam suas escolhas e como criam possibilidades de satisfazer suas necessidades dependem não apenas da vontade ou da liberdade individual e comunitária, mas estão condicionadas e determinadas pelos contextos social, econômico, político e cultural em que eles vivem (BRASIL, 2018a).

A Promoção da Saúde (PS) é entendida como uma estratégia de articulação transversal, integrada, intra e intersetorial, visando à criação de mecanismos que reduzam as situações de vulnerabilidade, respeitando as diferenças entre necessidades, territórios e culturas presentes no nosso país, defendendo a equidade e incorporando a participação e o controle social na gestão das políticas públicas compondo redes de compromisso e corresponsabilidade (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, o Ministério da Saúde lançou a Portaria n. 687/GM, de 30 de março de 2006, que dispõe sobre a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que instituiu, no cenário nacional, o compromisso do Estado na ampliação e qualificação das ações de PS nos serviços e na gestão do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2006). Está explícito na PNPS que esta é uma ação de produção de saúde, que deve contribuir na construção e no desenvolvimento de estratégias e práticas que possibilitam uma resposta às necessidades em saúde. A PNPS objetiva, especificamente, implementar as ações de PS para, a partir da análise de situação em saúde, eleger e investir em desafios específicos da qualidade de vida e saúde da população

Entende-se como espaços de PS, todos os locais em que se desenvolvem atividades de cuidado humano, sejam unidades de saúde ou outros espaços coletivos, a exemplo das escolas, nas quais há a possibilidade de se realizar atividades educativas com vistas à PS das pessoas (BRASIL, 2006). Nessa perspectiva as práticas de educação em saúde ampliam seu escopo, tomando como objeto os problemas e necessidades de saúde e seus determinantes e condicionantes, ao mesmo tempo, desenvolvendo ações e serviços que operem para além dos muros das unidades de saúde (COSTA *et al*., 2013).

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na aquisição de estilos de vida saudáveis e na prevenção de comportamentos nocivos. Ela deve ser um espaço social importante para o desenvolvimento transdisciplinar, por ser um local de criação de muitas possibilidades e apropriado para a execução de uma educação para saúde consciente, satisfatória e ordenada, instrumentalizando os alunos para a vida cotidiana (COSTA *et al*., 2013).

Conclusão

Considerando que o propósito do trabalho foi analisar a importância da educação e saúde articuladas às Políticas de Promoção da Saúde no contexto escolar, os resultados

apontam lacunas e distanciamentos entre os estudos produzidos e a prática adotada na tarefa educativa com o tema da ES na escola. Para tanto, faz-se necessário pensar, repensar e desenvolver o tema da saúde no contexto educativo de maneira a considerar o trabalho pedagógico e a transversalidade da ES nas matrizes curriculares.

Destaca-se, principalmente, que a temática deve ser inserida na formação dos professores, que se inicia nos cursos de formação inicial, mas que deve permanecer ao longo da carreira docente, por meio da formação continuada.

Vislumbra-se a necessidade de maior articulação da escola com as equipes de saúde, pautada nos interesses dos usuários, sendo capaz de satisfazer suas necessidades de saúde. Por meio da participação no meio escolar, articulando ações voltadas para a atenção à saúde, torna-se possível a formação de cidadãos empoderados do conhecimento acerca de hábitos de vida saudáveis. O desenvolvimento da PS nas escolas deve ser sistemático e permanente, pois deve objetivar o empoderamento dos escolares e comunidade escolar.

EDUCACIÓN Y SALUD COMO HERRAMIENTAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Resumen
La Educación en Salud (ES) se ocupa de cualquier tipo de acción educativa dirigida a la sensibilización y actitudes que conduzcan a la Promoción de la Salud y la prevención de enfermedades. El objetivo de este estudio es analizar la importancia de la educación en salud, vinculada a la Política de Promoción de la Salud. Este es un estudio de revisión de la literatura. En esta perspectiva, la Educación en Salud (ES) en la escuela está vinculada a cuestiones relacionadas con la formación de profesores y con estrategias de desarrollo conceptual en salud en los currículos. La implementación de prácticas de Promoción de la Salud en el contexto escolar requiere una planificación adecuada, que favorezca el establecimiento de la articulación entre educación y salud para la educación en salud en el contexto escolar.

Palabras clave: Educación en Salud en la escuela. Promoción de la salud. Salud Escolar

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Educação em Saúde**. Brasília/DF: Ministério da Saúde; Tesauro Eletrônico, 2022. Disponível em: <http://bvsms2.saude.gov.br/cgi-

bin/multites/mtwdk.exe?k=default&l=60&w=1634&n=1&s=5&t=2>. Acesso em: 22 ago. 2022.

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

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

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

BRASIL. **Atenção Primária e Promoção da Saúde**. Brasília/DF: Ministério da Saúde; CONASS, 2007.

BRASIL. Portaria n. 687 MS/GM, de 30 de março de 2006. Aprova a Política de Promoção da Saúde. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, MAR. 2006.

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

COSTA, G.M.C.; et al. Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 506-515, abr./jun. 2013.

DUARTE, A.C.S.; BARBOZA, R.J. Paulo Freire: O Papel Da Educação Como Forma De Emancipação Do Indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 1, n. 9, p. 1-7, 2007.

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

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

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

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

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

SABOGA-NUNES, L.; FREITAS, O.S.; CUNHA, M. Renasceres®: Um modelo para a construção da cidadania em saúde através da literacia para a saúde. **Revista Servir**, v. 51, n. 1, p. 7-15, 2016.

SCHWINGEL, T.C.P.G.; ARAÚJO, M.CP. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n.261, maio/ ago.2021.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: NOVAS REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Quézia de Souza de Lima[1]

Luci Mary Duso Pacheco[2]

Resumo

O presente artigo visa tecer novas reflexões sobre a temática da formação de professores. O texto é estruturado em torno de dados já coletados anteriormente no projeto de pesquisa "Formação inicial e continuada de professores: um estudo comparado dos desafios da educação" com uma reflexão teórica atualizada e também relacionando ao contexto social contemporâneo. A partir dos resultados da coleta de dados e dos novos aportes teóricos foi possível relacionar teoria e prática na análise dos desafios e na construção de soluções. Através das reflexões ficou evidente a necessidade de se repensar os processos de formação e seus propósitos buscando uma abordagem que corresponda, de fato, à dinâmica social atual.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Inicial. Formação continuada. Desafios da Educação.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar novas reflexões aos resultados do projeto de Pesquisa "Formação inicial e continuada de professores: um estudo comparado dos desafios da educação". A pesquisa em questão tinha como intuito conhecer os princípios metodológicos da formação inicial e continuada de professores, assim como os desafios para essa formação. Além dessa fundamentação de conhecimentos objetivou-se desenvolver a pesquisa em diferentes contexto, Brasil e Chile, procurando estabelecer semelhanças e diferenças nos desafios educacionais postos a formação de professores nesses espaços.

No Brasil a pesquisa se desenvolveu primeiramente com egressos dos cursos de Licenciatura da URI- Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física. Posteriormente com os alunos dos mesmos cursos. O primeiro momento deu-se ao longo da aproximação empírica com os sujeitos da pesquisa, na constituição do corpus e na coleta de dados. O segundo momento, a fase mais formal da análise, aconteceu com o término da coleta

[1] Mestranda em Educação (URI). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (URI-2022). Graduada em Pedagogia (URI-2018) Professora da Educação Infantil na Rede Particular de Ensina. queziacz@hotmail.com

[2] Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil(2010). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões , Brasil. luci@uri.edu.br

de dados e com a construção de um conjunto de categorias descritivas, que contribuíram no sentido de agrupar ideias e conceitos inter-relacionados com a teoria.

O roteiro de questões que embasou a entrevista com ***os egressos*** das licenciaturas que já atuavam, fundamentava-se nos dados iniciais, em identificar a licenciatura; o ano de conclusão; o tempo de atuação; a função que desempenhavam no momento da pesquisa.

No que se refere a formação inicial visava-se identificar quais as disciplinas e/ou conteúdos contemplados na formação estavam sendo necessários no desempenho profissional; quais os conhecimentos ou habilidades não foram adquiridos. Ou seja, as possíveis lacunas na formação inicial e os impactos dessas na prática profissional. Além da formação inicial, na coleta de dados, questionou-se sobre os desafios encontrados no desempenho profissional e como os sujeitos entrevistados buscavam superá-los.

Seguindo com a entrevista, a última etapa esteve voltada a observar os processos e desafios da formação continuada. Uma coleta em torno de uma formação adequada ao contexto atual e ao preparo para os desafios existentes. De certa forma uma identificação para os caminhos de formação continuada buscados pelos egressos.

No roteiro de questões direcionado ***aos alunos*** das licenciaturas que já atuam profissionalmente os dados iniciais questionados assemelhavam-se aos dos egressos. As questões finais dirigiam-se a identificar os pontos positivos e negativos da formação continuada.

Dos mais de 100 questionários enviados, obteve-se a resposta de 17 ***egresso****s*. Dentre os sujeitos apresentaram-se 10 áreas de atuação profissional dentre estas estão: a docência em sala de aula, com 47,1 % dos participantes; gestão educacional, auxiliar técnico administrativo, professora particular, extensionista rural social, setor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bolsista Capes Mestrado em Educação, programa mais educação, monitora social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), com 6,3 % em cada função.

Dos aproximados 100 questionários enviados ***aos alunos***, obteve-se a resposta de 15. Destes, 50 % atuam profissionalmente a menos de um ano e os outros 50% atuam de 1 a 5 anos. Mesmo ainda cursando as licenciaturas já há uma diversidade de atuação entre os sujeitos da pesquisa, 50 % destes afirmam estar atuando em sala de aula e os outros 50% atuam em outras áreas das licenciaturas como Gestão Educacional, Iniciação a Docência, auxiliar de professora, monitor em escolas de Educação Infantil e lecionando aulas particulares.

Houve uma diversidade nas áreas de atuação tanto no que se refere aos egressos quanto aos alunos das licenciaturas, portanto foi possível refletir os diferentes contextos apresentados por estes sujeitos relacionando teoria e prática. Apresentar-se-á a seguir, a pertinência destes desafios e a busca por possibilidades de soluções, em uma nova perspectiva de bases teóricas e uma reflexão contextualizada a contemporaneidade.

Novas reflexões sobre os desafios da educação

Nos dados coletados, as políticas educacionais de governo e a organização pedagógica da escola encontram-se em primeiro lugar para os alunos e em segundo lugar para os egressos, como um dos maiores desafios encontrados hoje no desempenho profissional. (SOUZA; PACHECO, 2018).

Segundo o Egresso D (2017),

> [...] os professores vem acumulando diversas funções na escola que não fazem parte de nossa formação inicial, no entanto cabe a nós resolver e dar soluções, como por exemplo toda parte burocrática e administrativa da escola, claro que as disciplinas de Gestão nos proporcionam uma base, que no meu ponto de vista não é suficiente.

As políticas educacionais estão vinculadas a diversos movimentos políticos, dentre eles a internacionalização, onde agências internacionais estabelecem recomendações para os possíveis países financiados. Portanto, as decisões das políticas educacionais estão além de questões nacionais.

De acordo com Libâneo (2016, p.43), “com a intensificação da globalização econômica, passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas econômicas e sociais desses países.”. Nesse sentido, a educação sofre uma estruturação conforme direcionamento dos organismos financiadores internacionais.

Todas essas decisões e estruturações amplas de diretrizes, leis, programas e até mesmo avaliações impactam diretamente no cotidiano da escola. Portanto, faz-se necessário que o professor esteja em processo contínuo de formação, identificando as mudanças políticas e sociais que irão impactar diretamente seu contexto educacional mais específico. Dessa forma, além de reconhecer questões políticas mais amplas é preciso capacitação para gerir essas mudanças em consonância com as demandas do seu contexto.

Libâneo, nesse sentido afirma que:

> A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 41)

A queixa dos alunos e egressos no momento da pesquisa estava relacionada a uma formação que permitisse-os conseguir gerir todas essas mudanças que ocorrem na escola em virtude das políticas públicas. Não é possível prever as mudanças que ocorrerão a partir do momento de formação, por isso o contato entre professores que se formam em diferentes tempos e espaços, pode permitir uma melhor compreensão das diferentes perspectivas educacionais. Os desafios partilhados possibilitam a estruturação de soluções traçadas de forma conjunta.

Nóvoa (2022, p. 65) traz esse espaço como o “terceiro lugar”. Segundo o autor, "Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim condições para uma verdadeira formação profissional docente.”. Ao ingressar na formação os futuros professores precisam ter contato com seus docentes não somente no que se refere a parte teórica, mas também a parte prática. (NÓVOA, 2022, p. 72).

Percebe-se ser necessário projetos de pesquisa voltados à iniciação docente, que aproximem os futuros professores da realidade, bem como que estimulem a pesquisa e estruturação de estratégias para a resolução de problemas contextualizados à realidade escolar, o que, para Nóvoa (2022), seria o espaço de formação profissional.

Dentre os desafios destacados na pesquisa, o perfil do aluno e das turmas encontra-se em relevância, para 35,3 % dos egressos entrevistados acredita ser esse o maior desafio. Resultado que não é diferente na resposta dos alunos entrevistados que ainda estão cursando as licenciaturas. Dentre os alunos entrevistados, 26,7 % também acreditam ser este um dos maiores desafios encontrados hoje no desempenho profissional dos mesmos.

Porém, o que está em questão não é somente o “perfil do aluno” mas sim a estrutura organizacional da escola. Faz-se necessário analisar qual é a função da escola, por quem e para quem ela está proposta. Analisando por esta perspectiva, observa-se que ao longo dos anos a escola foi se organizando com uma certa estrutura, que a tempos vem se anunciando como desconectada, não somente do aluno, mas da sociedade como um todo.

Para Nóvoa (2022, p. 15), “A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar

um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI.”. Ao revisitar os porões (NETO, 2012) percebe-se que o apontamento dessa incoerência do modelo escolar não é algo recente, pois se torna popular no século XX e emergente no período pandêmico do século XXI.

Os modelos existentes foram importantes às suas épocas, mas não condizem mais com a sociedade atual. Não é possível criar uma escola consistente da noite para o dia, mas já existem muitas ideias e inclusive escolas em construção que já tem se desafiado ao novo. Faz-se necessário concretizar o que há anos idealiza-se: “envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc.” (NÓVOA, p. 27, 2022).

Na pesquisa, um dos egressos (G, 2017), refere-se ao “desafio de conciliar os conhecimentos necessários e uma metodologia que instiga os alunos”. Quando ele traz essa discussão, está perpassando por um paradigma de compreender quem é esse aluno, qual é a função da escola e que conhecimentos e políticas fundamentam sua prática.

De acordo com a coleta de dados, um dos desafios encontrados para a prática foram as tecnologias. Dos egressos entrevistados, 12,5 % apresentaram como desafio em seu desempenho profissional a informação, a comunicação e as tecnologias.

No período pandêmico uma grande questão que veio à tona nesse sentido, foi que o grande desafio não era propriamente dito as tecnologias, mas o rompimento de uma metodologia tradicional, o medo do novo. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 15) apresenta alguns elementos que já vinham sendo discutidos ao longo do século XX e que se fazem necessários para alcançar o aluno em meio ao contexto atual:

> [...] a autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola activa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade.

Através da análise dos dados (SOUZA; PACHECO, 2018), destacou-se a necessidade de maior abrangência do conhecimento das tecnologias na formação inicial. “Na época tivemos uma disciplina de 2 créditos sobre educação e tecnologias, por interesse próprio busquei conhecimentos na área mas todas as disciplinas deveriam integrar as tecnologias nas aulas” (EGRESSO C, 2017).

Dessa forma, é necessário que a formação de professores não seja somente voltada ao conhecimento dessas tecnologias enquanto recursos e estratégias didático-pedagógicas, mas

seja que seja pautada na formação de futuros profissionais que sejam capazes de elaborar planejamentos e projetos consistentes, interdisciplinares e contextualizados com metodologias ativas de construção do conhecimento.

A aprendizagem baseada na transmissão de conhecimento não atende mais às necessidades dos estudantes, que precisam ter um papel mais ativo para significar e compreender as informações segundo conhecimentos prévios, construir novos conhecimentos e saber aplicá-los em situações concretas. É preciso repensar a sala de aula, sua estrutura e a abordagem pedagógica, para que o aluno possa assumir uma postura participativa, resolver problemas, desenvolver projetos, criando oportunidades para a construção de conhecimento.

> Diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP). No caso da ABP, a ênfase é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real. Na ABPP os problemas ou projetos são enfrentados e estudados de forma coletiva e colaborativa por um grupo de aprendizes e não individualmente. (VALENTE, 2014, p. 4).

Utilizando como base o “Blended Learning”, apresentado por Valente (2014), pode-se observar que inúmeras formas de ensino foram elaboradas, denominadas como TDIC, que propõe a interação de atividades presenciais e atividades educacionais a distância, formas essas que são utilizadas para uma melhor abordagem e aproveitamento do tempo utilizado em sala, visando aulas estruturais, enriquecidas com projetos, e uma maior interação e diálogo entre professor e aluno. Um dos principais diferenciais dessas estratégias é a valorização do aluno como protagonista, ou seja, o estudante recebe autonomia e prática o aprendizado colaborativo.

Dessa forma, não focando os desafios somente nas tecnologias, mas sim de mudanças metodológicas, observamos a fala de Nóvoa no sentido de que:

> O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas. (NÓVOA, 2022, p. 27).

Com base nessa temática já discutida anteriormente e agora refletida sobre uma nova perspectiva teórica e social, justifica-se o interesse, a nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Mestrado em Educação, de seguir investigando a formação inicial e continuada de professores com um olhar especial ao aprender de quem ensina, aos desafios e possibilidades.

Conclusão

O presente artigo torna-se importante na medida em que desafios apresentados anteriormente à pandemia mundial vivida são refletidos hoje em uma nova perspectiva. Esses desafios permanecem reais, e já vinham sendo anunciados, porém tornaram-se mais evidentes na contemporaneidade.

A partir das leituras e análises dos dados coletados pode-se notar que formar professores no atual contexto sócio educacional envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários, mas também a relação desses com o espaço concreto da prática educativa. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, tanto em nível inicial quanto continuada, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

É notável que há lacunas na formação inicial, que podem ser acessadas e refletidas através de um espaço de escuta, como foi a pesquisa que fundamentou este artigo. A partir destas reflexões, destaca-se que acessar os egressos já formados, assim como, os professores em formação permitindo-os expressar as demandas no exercício de suas funções e na prática da atuação docente possibilita mudanças que melhorem sua formação.

Em relação a formação continuada observa-se que ela é uma construção e faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, renovando os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento da prática.

É preciso estar atento às novas transformações pelas quais o contexto educacional vem passando para exercer a profissão docente com qualidade. A emergência de mudanças consistentes faz-se necessária nos diferentes níveis de formação. A sociedade como um todo mudou, mas essas mudanças em relação à educação não podem ser momentâneas, mas precisam seguir em uma constante.

LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO: NUEVAS REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Este artículo tiene como objetivo tejer nuevas reflexiones sobre el tema de la formación docente. El texto se estructura a partir de datos ya recogidos anteriormente en el proyecto de investigación “Formación inicial y continua del profesorado: un estudio comparado de los

retos de la educación" con una reflexión teórica actualizada y también relacionada con el contexto social contemporáneo. A partir de los resultados de la recolección de datos y de los nuevos aportes teóricos, fue posible relacionar teoría y práctica en el análisis de desafíos y en la construcción de soluciones. A través de las reflexiones, se hizo evidente la necesidad de repensar los procesos de formación y sus finalidades, buscando un abordaje que corresponda realmente a la dinámica social actual.

Palabras Clave: Formación de profesores. Formación inicial. Formación continua. Desafíos de la educación.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. Políticos educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf. Acessado em 11 de Set. de 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

SOUZA, Q. C.; PACHECO, L.M.D. **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO** In: CICNIDE BRASIL 2018 - VI Congresso Internacional e I Congresso Nacional de Direito Educativo, 2018, Frederico Westphalen. 6 Congresso Internacional E I Congresso Nacional De Investigação Em Direito Educativo E O 13Ciclo De Estudos Jurídicos. Frederico Westphalen: Editora URI, 2018. v. 1. p.348

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Educar em Revista, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA EFETIVAÇÃO – CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

Simone Cristina Cestari Shigaki[1]

Luci Mary Duso Pacheco[2]

Resumo

O tema deste artigo é a mediação de conflitos na Educação Infantil, com propósito de contemplar o Estado do Conhecimento de nossa Dissertação de Mestrado em Educação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Para tanto, realizou-se uma busca no SciELO, tendo como critério o período de publicação os últimos 05 anos (2017 – 2021), utilizando os descritores: "conflitos na educação infantil", "violência na educação infantil", "conflitos e violência" AND "educação infantil", "conflitos" AND "educação infantil". Selecionamos oito publicações após a análise de seus títulos e resumos. Estes buscaram identificar os tipos e causas das situações de violência e conflitos, e as possíveis formas de resolução das mesmas, antes e após o advento da mediação pelos professores na escola. Poucos estudos foram encontrados para compor o Estado do Conhecimento, fomentando o aprofundamento do tema e a busca de autores contemporâneos que vêm realizando estudos com o objetivo de auxiliar a comunidade escolar a resolver as situações de conflitos e violência que interferem no bom andamento da formação dos alunos em âmbito escolar.

Palavras-chave: Conflitos e violência. Mediação. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

Introdução

A Educação Infantil (EI) é a primeira fase da Educação Básica e atende crianças de 06 meses a 5 anos e 11 meses (LDB 9394/96; BNCC, 2017). Nessa etapa as crianças recebem cuidados básicos e também aprendem a desenvolver sua autonomia, pelo convívio social estabelecem relações, fortalecem seus vínculos afetivos e desenvolvem sua capacidade de expressão. É uma fase de descobertas que marcam a vida da criança para sempre. É importante que todo esse processo seja muito bem trabalhado nas unidades que oferecem a EI, e que esse trabalho seja compartilhado com a família da criança.

[1] Pedagoga. Professora da escola da rede pública municipal em Rondonópolis. E-mail: sicristinacestari@hotmail.com

[2] Prof.ª Dr.ª Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI. E-mail: lucimdpacheco@gmail.com

No ensino fundamental, sequência da educação infantil, a criança continua seu processo de desenvolvimento. Na EI e também no Ensino Fundamental, a criança não está livre de conflitos internos e/ou externos à escola. É nas experiências do cotidiano escolar que ela vai construindo sua base, aprendendo a como lidar consigo quanto às emoções e sentimentos, e com o outro no que se refere ao respeito, à afetividade, por exemplo.

Nesse contexto, objetivamos com esse artigo a produção de conhecimentos sobre a mediação de conflitos e situações de violência percebidas no âmbito escolar, vivenciadas por crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Realizamos uma pesquisa qualitativa, com análise de documentos (artigos, dissertações e teses) extraídos de bancos de dados como o SciELO e CAPES. A coleta de dados deu-se por meio do estabelecimento de palavras-chaves, critérios de busca e seleção de trabalhos para comporem o Estado do Conhecimento.

Os estudos mais recentes são importantes por trazerem o que já se alcançou em relação às situações de violência e conflitos que interferem no pleno andamento do processo de ensino e aprendizagem na escola, nas relações interpessoais internas e externas dos alunos em sala de aula.

Construindo o Estado do Conhecimento

Realizando uma busca no SciELO com o descritor "conflitos na educação infantil", encontramos 18 (dezoito) pesquisas, sendo: 12 no Brasil, 02 na Colômbia, 02 em coleções de Saúde Pública (sem referência de país ou idioma), 01 no Peru e 01 em Coleções de Ciências Sociais (idioma espanhol). Com os critérios: Coleções Brasil, idioma Português, últimos 05 anos de publicação (2017 – 2021), citável, encontramos apenas 02 (duas) pesquisas (Tabela 1).

Tabela 1. Conflitos na educação infantil

Título / Autores / Ano e instituição de publicação	Resumo
Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. CHIAPARINI, Cândida; SILVA, Ivone Maria Mendes; LEME, Maria	Os conflitos interpessoais estão cada vez mais presentes no cotidiano das escolas. Objetivo: verificar como os conflitos são compreendidos e abordados por professoras em formação ou licenciados em pedagogia. Participantes: selecionadas a partir de ocorrência de conflitos em seus relatórios de estágio. Aplicação de questionário às participantes. A maioria concebe os conflitos interpessoais vividos por seus alunos como eventos negativos, revelando ainda não se sentirem preparados para agir diante das circunstâncias. Um dos fatores apontados como

Isabel da Silva. 2018 / Revista Psicologia Escolar e Educacional	causa desse despreparo foi a formação profissional. Conclusão: a formação docente assume função muito importante na mudança da escola e, em consequência, na construção de uma melhor abordagem das situações conflituosas que ela sedia.
Violência por parceiro íntimo e prática educativa moderna. SILVA, Josianne Maria Mattos da; LIMA, Marília de Carvalho; LUDERMIR, Ana Bernarda. 2017 / Revista de Saúde Pública.	Objetivo: Analisar a associação entre a violência pelo parceiro íntimo contra a mulher e a prática educativa materna direcionada às crianças no início da escolaridade formal. Métodos: Estudo transversal (2013-2014), com 631 pares mãe/criança, cadastrados na Estratégia de Saúde da Família do Distrito Sanitário II - Recife, PE. Investigou as consequências da exposição à violência pelo parceiro íntimo para a criança que nasceu da gestação que ocorreu entre 2005 e 2006. A prática educativa materna foi avaliada pela escala de conflitos Parent-Child Conflict Tactics Scale e a violência pelo parceiro íntimo por um questionário adaptado do Estudo Multipaíses sobre a Saúde da Mulher e Violência Doméstica da OMS. A violência pelo parceiro íntimo foi definida por atos concretos de violência psicológica, física e sexual infligidos à mulher pelo parceiro. Foram estimadas as razões de prevalência brutas. Resultados: As crianças cujas mães relataram violência pelo parceiro íntimo apresentaram maior chance de sofrer agressão psicológica. Conclusões: A violência sofrida pela mãe interfere na educação parental. Os achados demonstram alta prevalência de prática educativa materna que perpassa pela violência, o que aponta para a necessidade de intervenções que minimizem os prejuízos da violência na mulher e na criança.

Fonte: SciELO (2022).

Diante dos resumos dos estudos acima elencados, irá compor o Estado do Conhecimento de nossa pesquisa apenas o estudo realizado em 2018. O segundo estudo foi descartado por não contribuir com a abordagem que pretendemos.

Realizando uma busca no SciELO com o descritor “violência na educação infantil”, com os critérios de busca: Coleções Brasil, idioma Português, últimos 05 anos (2017-2021), encontramos 03 (três) pesquisas (Tabela 2).

Tabela 2. Violência na educação infantil

Título / Autores / Ano e instituição	Resumo

de publicação	
Violência por parceiro íntimo e prática educativa moderna. SILVA, Josianne Maria Mattos da; LIMA, Marília de Carvalho; LUDERMIR, Ana Bernarda. 2017 / Revista de Saúde Pública.	Objetivo: Analisar a associação entre a violência pelo parceiro íntimo contra a mulher e a prática educativa materna direcionada às crianças no início da escolaridade formal. Métodos: Estudo transversal (2013-2014), com 631 pares mãe/criança, cadastrados na Estratégia de Saúde da Família do Distrito Sanitário II - Recife, PE. Investigou as consequências da exposição à violência pelo parceiro íntimo para a criança que nasceu da gestação que ocorreu entre 2005 e 2006. A prática educativa materna foi avaliada pela escala de conflitos Parent-Child Conflict Tactics Scale e a violência pelo parceiro íntimo por um questionário adaptado do Estudo Multipaíses sobre a Saúde da Mulher e Violência Doméstica da OMS. A violência pelo parceiro íntimo foi definida por atos concretos de violência psicológica, física e sexual infligidos à mulher pelo parceiro. Foram estimadas as razões de prevalência brutas. Resultados: As crianças cujas mães relataram violência pelo parceiro íntimo apresentaram maior chance de sofrer agressão psicológica (RP = 2,2; IC95% 1,0–4,7). Conclusões: A violência sofrida pela mãe interfere na educação parental. Os achados demonstram alta prevalência de prática educativa materna que perpassa pela violência, o que aponta para a necessidade de intervenções que minimizem os prejuízos da violência na mulher e na criança.
Expressão da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes. Magalhães, Júlia Renata Fernandes de, et all. 2017 / Texto & Contexto – Revista de Enfermagem	Objetivo: desvelar as expressões da violência intrafamiliar vivenciadas por adolescentes. Método: estudo qualitativo; com história oral; 08 adolescentes entrevistados - matriculadas(os) em uma escola pública de Salvador, Bahia, Brasil, no período de março a maio de 2015. Resultados: as(os) adolescentes relatam uma infância e adolescência marcadas pela ausência de atenção às necessidades físicas e emocionais, fundamentais para o crescimento e desenvolvimento, e pela vivência cotidiana de humilhações, depreciações, difamações, calúnias, injúrias, além de agressões por meio de tapas e socos. Conclusão: a história oral das(os) adolescentes desvela um contexto familiar permeado pelas mais variadas formas de expressão da violência, o estudo ratifica a realidade de abuso a que nossas crianças e adolescentes encontram-se expostas dentro de seus lares, entendidos enquanto cenários de proteção e segurança. Alerta-nos, ainda, para a naturalização da violência intrafamiliar, socialmente arraigada na crença da educação dos filhos a partir de medidas punitivas e coercitivas, mais comumente por meio de castigos e agressões físicas.
Vídeos institucionais podem contribuir para o debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil?	Objetivo: identificar o potencial de criticidade dos vídeos sobre o enfrentamento da violência doméstica infantil a partir da perspectiva das categorias Geração e Gênero. Busca realizada entre 2013 e 2014 em sites oficiais e canais de vídeos de instituições que lidam com temas relacionados à infância. Resultados: Foram reunidos 40 vídeos de campanhas - 10 foram analisados

SO, Karen Namie Sakata; et al. 2016 / Revista Ciência & Saúde Coletiva	qualitativamente. Cenas e fragmentos de cenas revelaram conteúdos de violência intergeracional, intrageracional, intergênero e intragênero e as consequências da violência infantil. Os vídeos se mostraram material com potencial para reflexões críticas nos processos de educação e formação com foco no enfrentamento da violência infantil e nas perspectivas de Gênero e de Geração.

Tabela 2: Pesquisa com o descritor "violência na educação infantil"

Vimos que a pesquisa de Silva, Lima e Ludermir (2017) repete-se para ambos os descritores. Este trabalho e os demais estudos serão descartados no que tange à investigação, por não apresentarem conteúdo que possam contribuir com nossa abordagem. Considerando os primeiros descritores utilizados, apenas a pesquisa realizada por Chiaparini, Silva e Leme (2018) constará em nossa pesquisa, servindo como referencial teórico.

Realizamos buscas em outro portal de publicações científicas (CAPES). Utilizando os descritores "conflitos e violência" AND "educação infantil" na busca de publicações no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no período dos últimos 06 anos (2017 até 2022), do tipo Mestrado (811) e Doutorado (311) - não profissionalizantes -, encontramos 1.123 trabalhos.

Observando o número de publicações e os títulos de grande parte delas, filtramos a busca com a opção "área do Conhecimento (Educação)", e alcançamos 305 Dissertações e 131 Teses – o total de 436 trabalhos. Filtramos a busca novamente com as opções "área de concentração" (Educação) e "nome do programa" (Educação), e alcançamos 23 (vinte e três) trabalhos, sendo 15 Teses e 08 Dissertações.

Surpreendeu-nos o fato de o número de Teses superar o número de Dissertações. No entanto, nosso próximo passo foi analisar cada um desses 23 trabalhos para averiguarmos quais condizem, de fato, com nosso tema. Diante disso, prosseguimos com o processo de análise e consideramos três trabalhos, sendo os seguintes autores: Euzébio (2018); Silva (2019); Pereira (2020).

O trabalho de Euzébio (2018) é uma dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – câmpus de Belo Horizonte. O principal objetivo foi "investigar as ações de professoras diante de manifestações de agressividade de crianças com quatro e cinco anos, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI de Belo Horizonte". Na construção do referencial teórico, a autora articulou duas áreas: Educação Infantil e Psicologia. Amparou-se nos estudos de Winnicott para analisar que o comportamento agressivo como parte do desenvolvimento psíquico do sujeito.

A abordagem da pesquisa de Euzébio (2018) foi qualitativa, com análise de documentos, realização de observação participante e aplicação de entrevistas semiestruturadas com três professoras, as coordenadoras pedagógicas e a vice-diretora da instituição investigada. Os resultados apontam que a concepção das professoras sobre agressividade e violência, elas não sabem como diferenciar ambos os termos. Além disso, foi observado que a agressividade, independente do grau e tipo, é sempre olhada de forma negativa pelas professoras, o que, segundo Euzébio (2018), "dificulta a ação educativa das crianças". Na conclusão, a autora afirma sobre a necessidade de avançar "com relação à compreensão da agressividade, não apenas no campo educacional, mas em todos aqueles em que se trabalha com a formação humana". Para tanto, acredita que os cursos de formação continuada para as professoras contemplariam "as relações complexas que as professoras estabelecem com as crianças.".

O trabalho de Silva (2019) é uma tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – câmpus de Belo Horizonte. A autora investigou "os atos infracionais e os delitos que acontecem no interior das escolas em Belo Horizonte e em Bogotá.". Para isso, a autora selecionou 582 processos judiciais originados dos atos infracionais cometidos por adolescentes, no interior de escolas municipais e estaduais da capital mineira, entre os anos de 2014 e 2015, atendo-se, principalmente, ao documento "Boletim de Ocorrência".

Os documentos analisados por Silva (2019) revelaram três tendências: a forte presença da violência no interior da escola como reflexo daquela violência experimentada em nível nacional - Forças Revolucionárias (FARCs) e outras; delitos frutos dos arranjos internos à escola, pautados nas suas relações de poder, nos processos de discriminações internas e outros; a convivência, na aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades socioemocionais dos alunos na escola.

Por fim, o trabalho de Pereira (2020), que é uma tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás – câmpus de Goiânia. Este trabalho analisou "o lugar da infância na literatura de Bartolomeu Campos de Queirós, considerando o seu potencial (de)formativo e a possibilidade de uma concepção de infância a partir de algumas obras selecionadas, à luz da teoria crítica frankfurtiana.".

Pereira (2020) defendeu a importância da educação criativa desde os anos iniciais da criança, quanto aos limites e aos avanços para sua formação sobre a realidade e sobre si mesma, avaliando a fronteira entre o universo adulto e o da criança. Debateu sobre como é

concebida a infância e os seus conteúdos passíveis de contradições em relação à cultura, a construção de linguagem, a superação dos limites das relações sociais para a concretização da formação da autonomia e da identidade da criança.

Com base em narrativas literárias (como as obras: “Vermelho amargo”, “Por parte de pai”, “A árvore”, “Menino Inteiro” e “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”), Pereira (2020) concluiu que: há uma necessidade de que a infância seja narrada e respaldada por uma educação crítica e criativa que desvele o que há de aparente na realidade; precisa-se contemplar a infância em distintos aspectos (social, formação consciente e outros); revisitação à infância que habita na criança e no adulto, para serem compartilhadas e se trabalhar as experiências dissonantes e as relações antinomias existentes entre adulto e criança.

Diante da análise dos resumos dos três trabalhos selecionados, descartamos a tese de Silva (2019) porque esta pesquisa não contribui de forma significativa em nosso propósito investigativo.

Para os descritores “conflitos” AND “educação infantil”, considerando os 6 últimos anos de pesquisa (2022-2017), encontramos 939 trabalhos: Mestrado (661) e Doutorado (278). Refinando a busca por área do conhecimento (Educação) e área de concentração (Educação) e o número de publicações baixou consideravelmente para 207 publicações, sendo 135 dissertações e 72 teses. Refinamos a busca mais uma vez, com a opção “nome do programa” (Educação), chegando a 15 trabalhos, todos de Mestrado.

Analisamos o título de cada um dos 15 trabalhos selecionados para descartar aqueles que já demonstraram não tratar especificamente de nosso tema. Após essa ação, descartamos 12 Dissertações. Continuamos a análise, a partir do resumo das 03 dissertações selecionadas.

A dissertação de Petry (2019) investigou as luminosidades e opacidades na fronteira entre a diversidade e os conflitos escolares, com o objetivo de analisar a relação entre a diversidade e os conflitos no lugar geográfico escola, observando a dinâmica desse processo por meio do estudo dos discursos dos documentos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual e dos discursos dos egressos da EB.

Petry (2019) estabeleceu um diálogo entre diversos pesquisadores das áreas da Educação e da Geografia, realizou a análise de documentos das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual de Santa Catarina e, por fim, ouviu os alunos egressos da Educação Básica, ingressantes nos cursos de graduação da UFFS-SC. A autora concluiu que existe relação entre a diversidade e os conflitos no lugar geográfico escolar, paralela ao

esmaecimento dessa problemática nos documentos das políticas educacionais, e remetendo à relevância do enfrentamento da questão posta, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores.

A pesquisa de Antônio (2019) investigou as manifestações dos sujeitos envolvidos em situações de conflitos na escola, com o objetivo de identificar os aspectos da cultura escolar relacionados às aprendizagens sobre as relações de poder e justiça. O local de pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Guarulhos e os sujeitos foram alunos das turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental.

Foram analisados: os registros escolares sobre os conflitos ocorridos no seu interior com as turmas do Ensino Fundamental regular; a observação da rotina escolar; entrevistas com os envolvidos na mediação e resolução de conflitos; e o acompanhamento da implementação de um projeto de disciplinarização em algumas turmas. Foram sujeitos de pesquisa: três educandas do 3º ano envolvidas em conflitos constantes entre elas; duas mães de duas das educandas entrevistadas e consideradas vítimas no conflito cuja mediação foi observada; três professoras, das quais duas desenvolveram o projeto de disciplinarização em suas respectivas turmas de 1º e 2º ano e a outra apresentava práticas diferenciadas do restante da equipe, com sua turma de 1º ano; uma professora coordenadora pedagógica da escola - mediadora do conflito entre as educandas e corresponsável pela elaboração e implementação do projeto de disciplinarização; duas agentes escolares responsáveis pelas crianças nos ambientes fora da sala de aula; e uma estagiária de pedagogia que acompanha crianças com deficiência inclusas na turma de 1º ano, em que o projeto de disciplinarização foi desenvolvido.

Após a análise dos dados, observados todos os resultados, Antônio (2019) concluiu que: a expectativa em relação ao comportamento dos estudantes pode sobrepor se às expectativas acadêmicas - mesmo realizando todas as atividades acadêmicas propostas pela professora na escola e em casa. Alguns estudantes foram colocados em posição desprivilegiada e inferior por não apresentarem comportamento passivo e adequado às imposições da forma e cultura escolar. Constatou-se ainda contradições entre a realidade do cotidiano escolar e as resistências, que são caminhos favoráveis à construção de uma escola mais justa e democrática, produtora de uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

A dissertação de Jerônimo (2020) investigou a implementação do meio de resolução de conflitos – mediação na escola com a finalidade de minimizar a violência nas relações, no

período entre 2018 a 2020. O projeto focou em: “Conflito/Violência”, “Formação de Professores”, Mediação de Conflitos/Cultura de Paz”. A autora verificou a inserção do Termo de Ajustamento de Conduta entre o Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania CEJUSC/Uberaba MG e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Projetos Especiais, para tornar realidade a resolução de conflitos por meio da mediação, na Escola Municipal Professora Esther Limírio Brigagão de Uberaba-MG.

O que motivou essa pesquisa, segundo Jerônimo (2020), foi o aumento do número de registros de violência entre os alunos na escola investigada. O objetivo foi pesquisar como a mediação na escola pode contribuir para mitigar a violência, promover a inclusão, evitar a evasão e promover um melhor aprendizado dos alunos e a cultura de paz.

Foi realizado um estudo de caso com a aplicação de entrevista e questionário para conhecer as formas de resolução dos conflitos escolares antes e após o advento da mediação na escola trabalhada pelos professores e o que se deduziu. Ainda, se estudou o efeito ao longo do tempo e a cultura do diálogo para a paz. Jerônimo (2020) concluiu que embora tenham havido importantes avanços nos últimos anos, ainda há muito que avançar em termos de desenvolvimento de uma cultura de paz na unidade investigada.

Após a análise dos 03 trabalhos selecionados, chegamos a constatação de que estes não tratam do tema voltado à Educação Infantil, e, por isso, os descartamos. É importante enfatizar que, mesmo que a abordagem investigativa de Antônio (2019) tenha como sujeitos de pesquisa alunos das turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, que possuem idades próximas às crianças da Educação Infantil, consideramos que a pesquisa não contribui de forma significativa para a nossa investigação.

Na busca com os descritores “violência” AND “educação infantil” no período de 2017 a 2022, encontramos 1.123 publicações, sendo 811 dissertações de Mestrado e 312 teses de Doutorado. Refinamos a busca por área do conhecimento (Educação) e área de concentração (Educação), e o número de publicações baixou para 28. Assim, pelo título, na sequência de buscas, passamos a análise dos títulos dos 28 trabalhos, dentre os quais apenas 03 foram selecionados para terem o resumo analisado, sendo esses todos trabalhos de dissertação de mestrado em Educação. Os outros 25 foram descartados inicialmente.

O trabalho realizado por Alécio (2021) analisou um programa de intervenção do tipo elaborado para reduzir os fatores de risco e vulnerabilidades, aumentando simultaneamente os fatores de proteção presentes ou incitando novos comportamentos protetivos: o programa ACT – Para Educar Crianças em Ambientes Seguros. Segundo a autora, essa intervenção

ensina comportamentos não agressivos para cuidadores. O objetivo deste trabalho foi verificar a aplicação e a aplicabilidade do programa ACT para seis professores de Educação Infantil de um CMEI de Curitiba, durante oito sessões semanais, em que lhes foi aplicado o conteúdo programático do ACT e os questionários de pré e pós-testes. Realizou-se uma entrevista com a diretora da instituição e um grupo focal de *follow-up* online com as participantes um ano após a aplicação do programa.

De acordo com Alécio (2021), os resultados mostraram o aumento das respostas consideradas adequadas em 75 perguntas entre o início e o término da aplicação do programa e do relato das participantes no grupo focal de *follow up*, que afirmaram ter gostado da experiência, ter aprendido sobre os conteúdos das sessões e mudanças realizadas a partir dessa experiência, o que contribui para sua expansão na área da prevenção à violência e também sua aplicação universal.

Mendes (2018) pesquisou sobre a inserção da função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) no Estado de São Paulo, cujas atribuições consistem precisamente em caráter preventivo. O objetivo principal da pesquisa foi analisar práticas de mediação de conflitos desenvolvidas em uma Escola da Rede Estadual de Ensino, com vistas à prevenção. Pesquisa possuía um percurso metodológico pautado em uma abordagem qualitativa, descritiva de natureza fenomenológica do tipo Estudo de Caso Intrínseco, com o acompanhamento do PMEC em seus procedimentos cotidianos de uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio, localizada em uma cidade de médio porte do interior paulista. Além disso, a pesquisa efetivou análise documental do Caderno de Ocorrências Interno e entrevistas semiestruturadas para o Diretor, Vice-diretor, Coordenadores Pedagógicos e o Professor Mediador da mesma escola.

Os resultados apontam que, segundo Mendes (2018), a maior parte das incidências de violências na escola são as incivilidades (ou microviolências) e que embora exista a necessidade de um aprofundamento na temática da violência, é essencial um aprofundamento teórico-prático na aprendizagem das práticas morais, em especial, as assembleias, que favorecem o processo de desenvolvimento do aluno, contribuindo no desenvolvimento da autonomia moral.

O estudo de Del Mouro (2020) discutiu o complexo cenário de vulnerabilidades e exclusões vivenciadas por crianças e adolescentes com deficiência, apontando o quanto esses sujeitos estão submetidos a inúmeras situações de violência. Buscou responder o seguinte questionamento: “Quais as singularidades envolvidas nas situações de violência cometidas

contra crianças e adolescentes com deficiência?”. Segundo a autora, atualmente a temática é marcada pelo discurso calcado no paradigma da busca da inclusão social e da garantia de direitos, com diversas barreiras físicas e atitudinais, vinculadas à estigmatização, estereótipos e preconceitos, perpetuando a exclusão social de grande maioria dessa população.

Dos três trabalhos selecionados para análise do resumo, descartamos dois: a Dissertação de Mendes (2018) - foco no ensino Médio, e a de Del Mouro (2020) – foco na inclusão.

Conclusão

Os trabalhos selecionados para compor o Estado do Conhecimento são poucos, em razão do foco mais específico que buscamos ao optarmos pelas palavras-chave e pela combinação de descritores e critérios de buscas em bancos de dados como o SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

De modo geral, os trabalhos selecionados mostram que de fato existem conflitos e situações de violência pelos alunos no âmbito escolar e fora dele e que interferem no seu interior. Mostram também a falta de preparo da maioria dos professores em lidar com esses problemas em determinadas circunstâncias. A cultura do diálogo mostra-se como uma estratégia positiva na mediação de conflitos, alcançando bons resultados.

Ainda há muito o que se avançar para compreender e aprender a promover uma cultura da paz integral nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Contudo, é preciso fazê-lo considerando a realidade do alunado, de modo que a escola tente as mediações respeitando as diferentes realidades encontradas.

MEDIATION OF CONFLICTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR THEIR EFFECTIVENESS - BUILDING THE STATE OF KNOWLEDGE

Abstract

The theme of this article is the mediation of conflicts in Early Childhood Education, with the purpose of contemplating the State of Knowledge of our Master's Dissertation in Education by URI - Integrated Regional University of Alto Uruguai e das Missões. For that, a search was carried out in SciELO, having as a criterion the publication period the last 05 years (2017 - 2021), using the descriptors: “conflicts in early childhood education”, “violence in early childhood education”, “conflicts and violence” AND “child education”, “conflicts” AND “child education”. We selected eight publications after analyzing their titles and abstracts.

These sought to identify the types and causes of situations of violence and conflicts, and the possible ways of solving them, before and after the advent of mediation by teachers at school. Few studies were found to compose the State of Knowledge, encouraging the deepening of the theme and the search for contemporary authors who have been carrying out studies with the objective of helping the school community to resolve situations of conflict and violence that interfere with the good progress of the formation of the students. students at school.

Keywords: Conflicts and violence. Mediation. Child education. Elementary School.

Referências

ALECIO, YOHANA BARROS.○**Análise da viabilidade do Programa ACT para professoras de educação infantil**. 2021. 80 f. Dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

CHIAPARINI, Cândida; SILVA, Ivone Maria Mendes; LEME, Maria Isabel da Silva. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2018.

EUZEBIO, Walquiria de Souza.○**Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil**. 2018. 160 f. dissertação - Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

PEREIRA, Marcia Ferreira Torres.○**O lugar da infância na literatura de Bartolomeu Campos de Queirós à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana**. 2020. 343 f. Tese - Doutorado em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

GT12 – A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: AS MÚLTIPLAS FACETAS DO ENSINAR E DO APRENDER

ENSINO DE GEOGRAFIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ademilson da Silva Matos[1]

Resumo
Este trabalho possui como objetivo analisar e discutir como o ensino de geografia e as tecnologias digitais se relacionam no cotidiano da sociedade e das escolas, para a compreensão e estudos de aspectos do espaço geográfico. Além de apresentar algumas perguntas, por exemplo, como as tecnologias digitais podem ser importantes no ensino de geografia escolar? O presente artigo fundamenta-se em pesquisas de natureza bibliográfica, principalmente, em publicações de periódicos dos últimos cinco anos e alguns livros que abordam a questão do uso das tecnologias digitais na educação e no ensino da geografia escolar. Pretendeu-se através deste estudo refletir sobre os pontos positivos e o que pode ser feito para que ocorra práticas exitosas no uso das tecnologias digitais nas aulas de Geografia. Enfim, verificou-se que é necessário criar práticas que envolvam as gestões escolares, professores e estudantes em formações e projetos que usem as tecnologias digitais na educação de uma maneira geral e especificamente no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Escola. Tecnologias Digitais. Educação.

Introdução

As questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem vêm sendo discutidas nas últimas décadas por se tratarem de um assunto muito importante para o desenvolvimento do indivíduo e, com os avanços tecnológicos, vêm surgindo nas escolas uma nova possibilidade de se trabalhar a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A utilização das mídias no processo de aprendizagem tem sido de grande valia para a educação atualmente, já que elas conseguem envolver os estudantes nas aulas, fazendo com que os conteúdos das diferentes disciplinas escolares, como a geografia, sejam trabalhados de forma mais prática e objetiva.

O presente artigo, intitulado: Ensino de Geografia e as Tecnologias Digitais tem como finalidade analisar e discutir a relevância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, assim como, o papel dessas ferramentas no desenvolvimento da educação e da geografia escolar. Ainda, propõe-se conhecer estratégias do uso das mesmas no ensino de geografia. Essa pesquisa de natureza bibliográfica se ancorou fundamentalmente

[1] Graduado em Geografia – Mestrando no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen. E-mail: ademilsonmatos75@gmail.com

nas publicações de periódicos e livros selecionados, considerados relevantes ao nosso tema e que se dedicaram ao estudo da utilização das tecnologias digitais como metodologia de ensino na educação e na geografia nos últimos cinco anos.

Ao se trabalhar com equipamentos tecnológicos no ensino de Geografia tem-se a oportunidade de oferecer aos educandos seu crescimento escolar, mas também pessoal e social. Tais práticas são consideradas importantes para efetivação da educação geográfica para o século XXI, em que se possa superar a mentalidade do ensino geográfico tradicionalista, que é marcado pela memorização de nomes de lugares e regiões, pela centralidade e neutralidade do professor e, consequentemente, pelo perfil de estudantes coadjuvantes, como se não fossem sujeitos importantes da realidade socioespacial em que são rodeados e vivem.

Nessa perspectiva da sociedade tecnológica-digital, a educação contemporânea passa por cobranças e mudanças grandes e rápidas. Por isso, inúmeras pesquisas sobre os fenômenos sociais, culturais e agora tecnológicos-digitais afetam toda a sociedade e, logicamente, atingem as crianças, adolescentes e os adultos. Porém, a nova geração de estudantes que estão na escola acabam sendo uma preocupação, na perspectiva da qualidade de seu processo formativo. Dito isso, espera-se que os conteúdos e subtemas contribuam para essa e futuras reflexões e pensamentos críticos construtivos.

Geografia, educação e tecnologias

A Geografia é uma ciência que está diretamente ligada a análise dos fatos a partir da observação, descrição e explicação dos fenômenos que ocorrem na natureza e na sociedade. Segundo Vesentini (2021), no estudo da geografia escolar, faz-se necessário que o professor leve os estudantes a ampliarem, cada vez mais, suas visões e reflexões do espaço geográfico mundial, nacional, regionais e locais, objetivando problematizar os fenômenos naturais e sociais considerando os conceitos da Geografia. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais podem ser grandes aliadas no ensino da geografia.

Conforme Chizzotti (2020), as novas tecnologias surgiram para ampliar e integrar o conhecimento de forma rápida, dinâmica e acessível a todos. Nessa direção, estudos estão sendo desenvolvidos, focando na necessidade de incluir as novas tecnologias nas práticas didáticas pedagógicas escolares. Elas trouxeram grande impacto para a educação contemporânea, trazendo para os debates e estudos educacionais as temáticas que envolvem

as novas formas de ensino e aprendizagem, bem como a disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professores, educandos e as tecnologias.

De acordo com Morais (2017, p. 1), “desde o início das grandes transformações tecnológicas, confiou-se à escola e às instituições de ensino a formação da personalidade do indivíduo por meio da transferência cultural do conhecimento”. Não só a escola e as instituições de ensino estão passando por transformações, mas também os currículos das disciplinas escolares. O ensino da Geografia escolar, por sua vez, vem passando por inovações teóricas, didáticas e metodológicas, que incluem a utilização das ferramentas tecnológicas digitais para que se torne mais atrativo, dinâmico e sua aprendizagem também se dê de forma mais significativa.

Pesquisas realizadas na área da educação mostram que a utilização das novas tecnologias como ferramentas de aprendizagem traz uma enorme contribuição para a prática escolar em qualquer nível, modalidade de ensino e, fundamentalmente, na educação básica. Esses instrumentos tecnológicos com intencionalidade pedagógica apresentam múltiplas possibilidades de atividades escolares, bem como às práticas didáticas pedagógicas dos professores. (VALENTE; DE ALMEIDA; GERALIDNI, 2017).

Os professores de geografia, no papel de pesquisadores socioespaciais que interagem de uma forma histórica e também dialética nos acontecimentos ocorridos no mundo globalizado, são chamados a pensar e refletir criticamente a respeito da estrutura e o contexto da inclusão digital voltada aos estudos e a pesquisas de como utilizar com mais eficiência suporte tecnológico digital nas práticas de ensino da geografia escolar as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação. (DA SILVA, D. 2021).

É importante lembrar que a introdução de novas tecnologias na educação não aconteceu de uma hora para outra. Foi, principalmente, a partir da década de 90 que as escolas públicas de vários estados receberam maior investimento de tecnologias educacionais inovadoras, como a instalação da rede de antenas parabólicas, TV Escola, videoaulas, laboratórios de informática, entre outras. Todos esses projetos tiveram a pretensão de usar equipamentos tecnológicos como apoio pedagógico para o ensino. (DA SILVA, V. 2021; CORDEIRO, BONILLA, 2018)

Provavelmente tais tecnologias têm auxiliado, em algum momento, o processo de ensino e talvez o de aprendizagem, mas o resultado foi mínimo na prática, uma vez que não foi acompanhado com uma formação sólida do corpo docente. Isso porque a educação formal

continua, essencialmente, utilizando didáticas e metodologias tradicionais, com poucas alterações na prática.

Barroso e Antunes (2020, p. 125) destacam que "o uso da tecnologia como ferramenta de ensino pode auxiliar no processo educacional e, por consequência, na rotina de todos os atores envolvidos nesse processo – alunos, professores e gestores". Pode acrescentar ainda que, a partir da utilização das novas tecnologias nas escolas, tem-se a oportunidade de observar o surgimento de uma nova era no ensino, já que se tem procurado novas formas de ensinar utilizando essas tecnologias. Com isso, tem-se percebido uma maior aproximação do aluno com a escola, e assim, um melhor aproveitamento escolar. A partir disso, pode-se fazer alguns questionamentos, como, por exemplo:

> Como educar e preparar o aluno do século XXI? É claro que a resposta não é fácil e perpassa por diversas situações e possíveis respostas, porém sem dúvida, a utilização de novos recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e dinamizar o dia-a-dia escolar. (ARGANJO 2017, p. 337)

Conforme citado acima, devem ser dadas oportunidades iguais aos estudantes para que eles possam crescer intelectualmente, conhecendo e sabendo utilizar as novas tecnologias e tendo a oportunidade de uma formação plena, consciente e crítica. A escola é uma instituição que necessita preparar as novas gerações para as necessidades dessa sociedade do conhecimento e ir além, assumindo um papel de protagonista nesse processo.

As possibilidades e limitações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Geografia

Uma segunda ideia são as possibilidades e limitações do uso tecnologias móveis, como os *smartphones*, *notebooks* e *tablets* na educação em geral e, principalmente, no ensino de geografia no ambiente escolar desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como, no ensino médio. Atualmente, os estudantes estão conectados nos mais diferentes tamanhos de telas e eles muitas vezes vêm para a escola já com uma grande familiaridade com esses equipamentos digitais. Todavia, para que esses aparelhos ganhassem destaque em praticamente em todos os setores da sociedade, bem como no campo educativo, necessitou-se a expansão da Internet. Nessa perspectiva, podemos dizer que:

> A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Geografia permite o acesso de uma maior quantidade de registro de informações geográficas em forma digital, possibilitando o estudo dos conceitos e das categorias

> da Geografia através de fotografias aéreas, imagens de satélite, cartas geográficas, mapas, entre outros recursos. O cinema, os filmes e as músicas também contribuem como recursos tecnológicos para o estudo da Geografia. Hoje, com a convergência das tecnologias, tudo isso pode ser encontrado no computador ou smartphones com acesso à internet, por exemplo. Antes, todos esses recursos estavam separados. (SCHUK; CAZAROTTO; SANTANA, 2020 p. 1143 e 1144)

Apesar das evidências e estudos, alguns acreditam que a utilização das novas tecnologias na escola não passa de embromação, para não dar aulas. Na verdade, esse discurso advém de sujeitos que estão fora da realidade educativa e que não conhecem a importância das competências e habilidades que podem ser desenvolvidas nos educandos ao inseri-los na era digital. Não há mais como fugir dos empates sobre ética, meio ambiente, responsabilidades: social, cultural, de informação e de formação de conhecimento pelas/através das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. As escolas e educadores não podem se esconder de suas responsabilidades de estar mediando, facilitando o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Nesse contexto, o que se espera de uma educação para esse século, conforme a BNCC (2018, p. 09), é o desenvolvimento dos estudantes para que possam

> 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.

A partir da competência apresentada, observa-se que, por vezes, as práticas de teorização e reflexão a respeito da prática no contexto escolar é mais fácil do que o ato de execução, principalmente em nossa nação. Sendo assim, as escolas e os professores têm trabalhado para incluir nos currículos, projetos e orientações pedagógicas essa perspectiva, para que se possa, de forma efetiva, tornar essas reflexões a realidade da escola e do processo de aprendizagem. A partir disso, busca-se atualizar as metodologias ativas para transformar aparelhos, sites, aplicativos e programas digitais em instrumentos didáticos e pedagógicos, não ficando só no mero modismo como ocorrido no passado. Espera-se ainda que os alunos não sejam só expectadores do mundo e da cultura digital, mas sim, que utilizem meios tecnológicos para a construção de sua própria personalidade e conhecimento.

Portanto, a geografia escolar contemporânea não ficou fora dessas transformações do mundo e da cultura digital. Esta área vem se apoiando cada vez mais na utilização das tecnologias de informação e comunicação para o ensino dos conceitos geográficos, mas os

professores de geografia da educação básica utilizam também os clássicos materiais didáticos analógicos de geografia como os mapas, globos, maquetes, livros e revistas.

Além disso, é importante citar outras ferramentas como *softwares* que permitem a construção de maquetes interativas em 3D, games educativos. Tem-se ainda a possibilidade de exploração do Google Earth e Google Maps, que são *softwares* gratuitos de fácil utilização não só em computadores, como nos próprios *smartphones*. Essas ferramentas oferecem maior liberdade de criatividade e mobilidade de trabalhos individuais ou em grupos, em que as turmas possam produzir. (DA SILVA, V. 2021)

De acordo com Nascimento (2020), as tecnologias digitais são utilizadas, há um bom tempo, na produção cartográfica, nas imagens de satélites, nos processos de orientação e localização geográficas mais modernas que são denominadas de geoprocessamento, geotecnologia. Todavia, no ensino da geografia escolar essas técnicas e tecnologias acabavam sendo aplicadas de maneira passiva e praticamente só teórica.

Isto é, os professores da educação básica de Geografia tentam explicar os conteúdos escolares, sendo que, na maior parte do tempo, utilizam, unicamente, de simples aulas expositivas, ficando só nos comentários e explicações de como as novas tecnologias móveis, a internet, os satélites e outros recursos modernos ajudam a visualizar e compreender os espaços naturais e humanizados em diferentes escalas.

A importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino da geografia escolar

Caminhando nessa linha de discussão da importância das TICs na educação e no ensino da geografia escolar, compreende-se que quando se tem acesso a maiores recursos adequados, tanto em qualidade e quantidade, facilita e incentiva o trabalho docente e discente, em uma perspectiva criativa e de desenvolvimento de novos trabalhos práticas educativas. Só que ainda é uma realidade nas escolas brasileiras a infraestrutura precária dos maquinários, da internet e dos laboratórios de informática, que acabam não recebendo investimentos adequados para suas manutenções e modernizações.

Outro ponto chave para que ocorra com sucesso a utilização de TICs na educação são as habilidades que os professores devem ter para que possam usar as Tecnologias da Informação e Comunicação como facilitadores de ensino e aprendizagem. Assim, os docentes

têm que se preparar para atuar como mediadores e curadores entre a realidade social e tecnológica e o conhecimento formal.

A educação básica no Brasil está passando por reformas, uma vez que não está atingindo o nível de formação adequada dos jovens. Nível este que é cobrado de uma sociedade moderna e globalizada que não quer ficar para trás e isolada em relação a outras nações desenvolvidas ou em desenvolvimento que conseguiram colocar a educação em nível de destaque. (PINTO; CARNEIRO, 2022)

A partir disso, pode ser levantado questionamentos de como a tecnologias de informação e comunicação podem ajudar o ensino em geral e, mais especificamente, no ensino de geografia. Nesse último aspecto deve ser lembrado que o ensinar de conteúdos e categorias geográficas não pode ser confundido com o ensinar sobre as TIC. Tendo em vista que, mesmo que os professores de geografia tenham formação inicial e continuada voltada para o manuseio pedagógico das novas tecnologias, principalmente as digitais, para uso educativo, é preciso considerar que:

> O papel das tecnologias na educação é de ferramenta enquanto recurso mediador para o ensino de geografia, assim é necessário a instrumentalização básica dos usuários, neste caso o professor e o aluno, uma vez que não se irá ensinar sobre as tecnologias, mas como utilizá-las para aprender/ensinar as abordagens geográficas. Ensinar geografia, então, não pode ser confundido com ensinar sobre as tecnologias de informação e comunicação [...] (NASCIMENTO, 2020, p. 4)

Mesmo que os professores não alcancem uma formação profissional plena em nível tecnológico, como colocado nas argumentações anteriores, não é preciso, basta que os professores de geografia compreendam o seu papel como pesquisador e mediador das metodologias ativas, assim como das novas tecnologias de informação e Comunicação.

Metodologia

Com base na problemática e contexto do tecnologias de informação e comunicação no ensino escolar de geografia em questão, pretende-se construir um estudo a partir de uma pesquisa bibliográfica, sendo observado que “(...) não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2015, p. 57).

Também para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica possibilitou o aprofundamento do assunto em questão, tomando como base para nossas argumentações visões de autores teóricos, principalmente de artigos acadêmicos, que escreveram sobre os seguintes assuntos: tecnologias, educação, ensino de geografia, entre outros temas importantes para esse artigo.

Considerações finais

A partir deste artigo pretendeu-se dar mais um ângulo de vista para o debate da temática do uso das tecnologias digitais no ensino de Geografia. Para tanto, utilizou-se aportes bibliográficos, em que se pode encontrar subterfúgios para uma melhor abordagem sobre o tema atualmente. Sabe-se da grande relevância que as tecnologias digitais têm alcançado nas vidas das pessoas atualmente. Elas são importantes tanto para o divertimento, como para o acesso ao trabalho e, principalmente, para a educação. Tornando-se cada vez mais presente no dia a dia das pessoas.

Por meio desta pesquisa nota-se o quanto a inclusão das tecnologias digitais no ambiente educacional, de forma didático-pedagógica, vem melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é necessário que as mesmas sejam bem trabalhadas, ou seja, que o professor utilize as metodologias e práticas pedagógicas mais adequadas para o momento que vivemos numa cultura e sociedade tecnológica-digital. Tal necessidade também cabe ao ensino da geografia escolar.

Foi também observado que as escolas atuais vêm trabalhando em busca da aquisição dos melhores equipamentos tecnológicos educativos, que possam ser usados nas aulas como mais uma alternativa moderna de ferramenta de ensino-aprendizagem. Entretanto, ainda é comum a existência de lacunas na preparação do docente para o uso desses equipamentos de forma pedagógica, que contribua no desenvolvimento da aprendizagem.

Como últimas considerações da pesquisa, constatou-se o quanto as tecnologias digitais podem auxiliar no ensino de Geografia e na efetivação de aulas atrativas e práticas,

fazendo com que os estudantes possam aprender com maior facilidade e que, dessa forma, tenham mais atenção e gosto pelas aulas de geografia.

TEACHING GEOGRAPHY AND DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract
This work will aim to analyze and discuss how the teaching of geography and digital technologies are related in the daily life of society and schools for the understanding and studies of aspects of geographic space. In addition to presenting some questions, for example, how can digital technologies be important in the teaching of Geography? This article was based on bibliographic research, mainly on journal publications from the last five years and some books that address the issue of the use of digital technologies in education and teaching of school geography. It was intended through this study to reflect on the positive points and what can be done so that successful practices occur in the use of digital technologies in Geography classes. Finally, it was found that it is necessary to create practices that involve school management, teachers and students in training and projects that use digital technologies in education in general and specifically in the teaching of Geography.

Keywords: Teaching geography. School. Digital Technologies. Education.

Referências

ARCANJO, Rogerdautry Praxedes. A utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação (ntic) no ensino na rede pública brasileira no início do século xxi (2001–2017). **EDITORAL**, v. 6, n. 01, p. 327, 2017.

BARROSO, F. .; ANTUNES, M. . Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 124–131, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31969. Acesso em: 8 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. Humanismo, educação e tecnologia. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 489-500, 2020.

CORDEIRO, Salete FN; BONILLA, Maria HS. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate.○**Anais do SENID**, 2018.

DA SILVA, Diego Valgoi. Educação e novas tecnologias: um (re) pensar.○**Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 26, p. 181-194, 2021.

DA SILVA, Valdenildo Pedro. Novas tecnologias no ensino de geografia: possibilidades e limites em questão. **Editora Dialética**, 2021.

FONSECA,○J. J. S.○**Metodologia da pesquisa científica.**○Fortaleza: UEC, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAIS, Suzanne Silva Rodrigues de. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online,** [S.l.], v. 6, n. 1, jun. 2017. ISSN 2317-0239. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12183>. Acesso em: 07 jul. 2022.

NASCIMENTO, Márcio Silveira. Concepções acerca das geotecnologias como recurso didático para o ensino de Geografia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p. e124932671-e124932671, 2020.

PINTO, F. R. .; CARNEIRO, R. N. . O ensino de geografia no século xxi: práticas e desafios do/no ensino médio. **Revista GeoInterações**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 3–22, 2020. Disponível em: http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/1114. Acesso em: 8 jul. 2022.

SCHUCK, Rogério José; CAZAROTTO, Rosmari Terezinha; SANTANA, Elaíne Lima. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, v. 27, n. 3, p. 1131-1154, 2020.

VALENTE, José Armando; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.
VESENTINI, José William. Repensando a geografia escolar para o século XXI.
VESENTINI, JW, 2021.

APOSTILAS DIDÁTICAS IMPRESSAS E DIGITAIS DE GEOGRAFIA: A FOTOGRAFIA ENQUANTO LINGUAGEM NÃO VERBAL

Ademilson da Silva Matos[1]

Resumo
Este trabalho teve como objetivo analisar os estudos do ano de 2021 e 2022 que tratam do tema acerca do uso de fotografia enquanto linguagem não verbal em apostilas didáticas impressas e digitais de geografia. Para tal objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema averiguando como a literatura aborda a fotografia enquanto linguagem não verbal no uso didático de geografia e quais temáticas (através do uso da linguagem não verbal) foram acionadas nesse período. Deste modo, como metodologia utilizou-se pesquisa bibliográfica e análise documental de 3 estudos (artigos, teses e dissertações) relacionados ao tema, sendo eles os estudos de Mantovani (2022), Oliveira (2021) e De Medeiros *et al.*, (2022). Por meio desse estudo foi possível identificar como a fotografia, enquanto linguagem não verbal, vem sendo bastante reconhecida enquanto um método didático na área do ensino da geografia. Além disso, notou-se, no limite dessa pesquisa, a predominância de assuntos através do uso metodológico como: memória e identidade.

Palavras-chave: Linguagem imagética. Apostila didática. Ensino de geografia.

Introdução

Os anos de 2020 e 2021, marcados pelo coronavírus, de alguma forma mobilizaram a criação de estratégias pedagógicas ao ensino em geografia, uma vez que as aulas se tornaram remotas e, com isso, a apostila física tornou-se digital. Não podemos deixar de citar – embora este não seja o objeto desse estudo – que houve limitações geográficas no acesso à internet entre a população brasileira de modo geral, especialmente para as classes menos favorecidas. Em um estudo realizado no ano de 2020, notou-se, a partir da realidade de uma escola estadual de ensino fundamental II e ensino médio, no município de Miracatu/SP, que uma das dificuldades de estudantes ao acesso a aulas remotas foi o ambiente residencial inadequado e dificuldades no acesso à internet e equipamento compatível (CATANTE; DE CAMPOS; LOIOLA, 2020).

Por outro lado, podemos observar, com as pesquisas de Mantovani (2022), De Medeiros (2022) e Oliveira (2021), como este período contribuiu para a criação de novas

[1] Graduado em Geografia – Mestrando no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen. E-mail: ademilsonmatos75@gmail.com

metodologias de ensino, especialmente na área da geografia, em torno do uso da fotografia enquanto linguagem não verbal.

Oliveira (2021), em pesquisa intitulada “O ensino de geografia para alunos surdos: a cartografia escolar e inclusiva na construção do conhecimento geográfico”, demonstra com maestria a importância do uso da linguagem não verbal em apostilas didáticas e, sobretudo, em metodologias ativas no ensino da geografia de forma inclusiva e não excludente ou exclusiva. Para a autora, a fotografia como linguagem não verbal não se reduz a uma imagem. Nos materiais didáticos ela parece cumprir inúmeras funções, como apresentar “diferenças que caracterizam e conferem identidade” (OLIVEIRA, 2021, p.21) aos estudantes, tanto do ponto de vista de sua individualidade e subjetividade no processo de ensino-aprendizagem, quanto do ponto de vista da experiência adquirida ao entrar em contato com outras realidades linguísticas a partir de fotografias e imagens em apostilas didáticas.

Mantovani (2022) debate o uso da linguagem não verbal em apostilas didáticas aprofundando sua análise a partir de autores e autoras como Collins (2015), Akotirene (2019), Kilomba (2019) e Scott (1995) e argumenta como o uso de imagens e fotografias em apostilas didáticas podem mobilizar tanto o reconhecimento identitário de classe, raça e etnias, como, por exemplo, utilizada de forma não inclusiva, pode “enunciar opressões e privilégios quanto às categorias de gênero e raça” (MANTOVANI, 2022).

Já para De Medeiros *et al*., (2022) o uso da fotografia/imagem como linguagem não verbal foi bastante requisitado durante a pandemia no uso das tecnologias da comunicação e informação. Para os autores e autoras diante de objetivos de “aprendizagem e desenvolvimento, no campo da experiência [...] pode-se observar como os conhecimentos geográficos contribuíram para o desenvolvimento cognitivo do corpo [...] mudanças no espaço e relações sociais” (DE MEDEIROS *et al*., 2022, p.75).

Assim, afirmam que é inegável como a geografia e o uso da fotografia como linguagem não verbal colaboram para que crianças e adolescentes aprendam através da relação do seu corpo no espaço, identificando a sua localização “fatos importantes narrativos de seu nascimento e desenvolvimento e familiares da sua comunidade” (DE MEDEIROS *et al.*, 2022, p. 73-75).

Contudo, o que podemos notar entre as pesquisas cada uma a seu modo é que o uso da fotografia/imagem como linguagem não verbal aparece como uma metodologia de ensino de geografia. Compreendida dessa forma, os autores e autoras trazem, a partir do uso dessa metodologia, pelo menos uma questão mais evidente: O uso das linguagens não verbais em

apostilas didáticas de geografia contribui para a noção de espaço e pertencimento identitário do(a) estudante.

Assim, o que podemos notar é que há visões convergentes sobre o tema da fotografia enquanto linguagem não verbal no uso das apostilas didáticas de geografia. Porém, é perceptível como a relação da fotografia como linguagem não verbal aparece enquanto metodologia e importância identitária aos estudantes, mas não é aprofundada enquanto ideia ou fundamento para o ensino na geografia (SILVA, RAMÍREZ; GAMERA, 2014).

Para compreender, no limite desse estudo, como os autores e autoras abordam a linguagem não verbal no uso de apostilas didáticas de geografia, propõe-se nesse artigo apresentar uma revisão bibliográfica dos estudos de Montavani (2022), Oliveira (2021) e De Medeiros *et al.,* com o objetivo de identificar como a fotografia aparece nessas pesquisas enquanto método didático e quais imagens são utilizadas como exemplos imagéticos. Para melhor apresentar os dados, o desenvolvimento deste artigo será dividido em duas partes: 1. Afinal, o por quê uma fotografia/imagem pode ser compreendida como linguagem não verbal? E por que ela é tão importante para o ensino de geografia e materiais didáticos? 2. O que dizem os autores e autoras acerca do tema? Quais exemplos são utilizados nos estudos sobre imagens não verbais?

Afinal, por quê uma fotografia/imagem pode ser compreendida como linguagem não verbal?

A imagem ou fotografia utilizada em livros, especialmente em livros didáticos de geografia e história, podem ser interpretadas de diversas formas a depender do contexto em que se analisa.

Ao refletirmos pausadamente sobre o uso de uma imagem para fins didáticos podemos notar como a mesma imagem ou fotografia pode sugerir formas de se comunicar.

Segundo Da Silva Monteiro Gomes (2009) uma imagem, fotografia ou desenho pode ser compreendida como uma linguagem não verbal que comunica realidades próximas, ou distintas localizadas no mesmo espaço geográfico, ou não. O que faz uma linguagem não verbal, como a fotografia ou pintura, cumprir a sua função é a comunicação, isto é, a mensagem que aquela imagem quer transmitir, sinalizar ou ensinar.

Ou seja, assim como a fala, a comunicação vem se transformando de geração em geração, as imagens, fotografias, pinturas e a interpretação que se faz a elas vêm mudando de forma significativa. Assim destaca:

> [....] Há cerca de 6000 anos, surgem os primeiros escritos, mas nessa época pouco mais de 100 línguas faladas, pode-se dizer, possuíam um sistema de registro escrito organizado. [...] À princípio, de modo muito primário, e em seguida por uma oralidade que sofre influência da cultura tecnológica (o telefone, o rádio, a TV) (DA SILVA MONTEIRO GOMES, 2009, p. 50).

No entendimento da autora, uma fotografia ou pintura é uma linguagem não verbal porque é utilizada como um recurso humano para comunicar uma realidade, ou uma mensagem nova ou similar entre um grupo de pessoas. Em resumo, podemos interpretá-la como natural do ser humano em termos de socialização.

Entretanto, o que torna a linguagem não verbal essencial para a educação, de modo geral, é o processo de percepção, identificação, localização espacial, consciência ambiental, entre outros, que o contato visual ou sensorial com as informações transmitidas através de uma pintura, ou fotografia possibilita aos estudantes outras formas de interpretar a realidade na qual estão inseridos(as). Conforme lê-se:

> [...] apesar de não ter palavras, entende-se"; "Lemos o que está representado no papel"; "Imaginamos o estar escrito"; pode-se descrever uma imagem"; "A imagem descreve tudo"; "Não é preciso palavras, quando se tem imaginação"; "Na imagem tem uma história". [...] A ideia de leitura de imagem desafia-os, de certo modo, a conceber uma leitura individualizada, embora compartilhada já que se trataria da mesma imagem. [...] Assim como na leitura da linguagem verbal, a não verbal, no caso da imagem, abre um leque de informações possíveis (DA SILVA MONTEIRO GOMES, 2009, p. 50).

Assim, a fotografia enquanto linguagem não verbal possui a sua função social de compartilhar mensagens e através dela partilhar saberes. Sabendo disso, porque esse tipo de linguagem é tão importante para o ensino de geografia?

Essa questão é bem aprofundada nos estudos de Freisleben e Kaercher (2016). Para os autores o uso da fotografia enquanto linguagem não verbal no ensino de geografia e no uso de materiais didáticos é fundamental por dois principais motivos: 1. O processo de ensino-aprendizagem com uso de imagens favorece o processo para que o(a) estudante "em seu próprio processo de cognição e codificação" imageticamente compreenda as suas condições reais de existência. 2. Apresenta para o estudante outras formas de linguagem, "além da tradicional" como a escrita e fala oral (FREISLEBEN; KAERCHER, 2016).

Para os autores o uso da fotografia enquanto linguagem não verbal é uma abordagem que merece ser considerada no plano de técnicas metodológicas de ensino promovendo desse modo a percepção sensorial dos(as) estudantes e, completa:

> [...] Quando se apresenta uma imagem ao aluno (fotografia, pintura, gravura etc.), ele pode associar a imagem que está vendo às informações que já possui, levando em conta seu conhecimento prévio. Quando se trabalha com análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos (FREISLEBEN; KAERCHER, 2016, p. 120).

Dessa forma, entendemos até aqui a importância do uso da fotografia enquanto linguagem não verbal no uso de materiais didáticos em geografia. Compreende-se que o uso dessa metodologia pode, em alguma medida, possibilitar discussões de diferentes percepções sobre o uso da imagem ou assunto inserido no material/texto em que se interpreta.

Partindo do pressuposto de que os materiais e o uso da fotografia enquanto linguagem não verbal nos materiais didáticos de geografia comunicam mensagens e saberes, o que dizem os autores e autoras acerca do tema? Quais exemplos são utilizados nos estudos sobre imagens não verbais?

Quais exemplos são utilizados nos estudos sobre fotografia enquanto não verbal no ensino de geografia?

Segundo Freisleben e Kaercher (2016) cada fotografia comunica uma mensagem para cada pessoa. No entanto, no ensino de geografia ou áreas correlatas o caminho a ser percorrido deve, em primeira instância, ser estimulado pelos docentes no uso dos materiais didáticos (FREISLEBEN; KAERCHER, 2016).

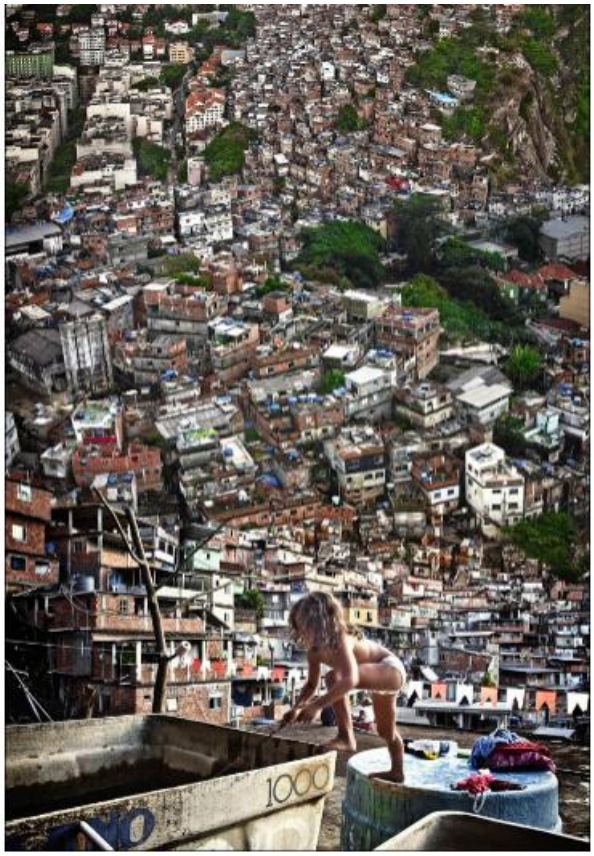


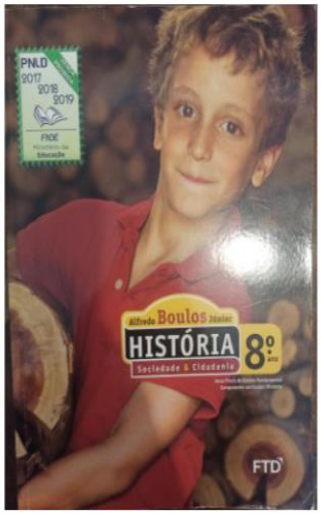
Figura 1: Menina na Laje (Entre Morros). Foto: Claudia Jaguaribe, 2010. Fonte <http://foto.espm.br/index.php/referencias/a-vertigem-de-entre-morros-por-claudia-jaguaribe/> (FREISLEBEN; KAERCHER, 2016, p. 123)

Como podemos notar acima, os autores utilizam como linguagem não verbal uma fotografia de Claudia Jaguaribe, intitulada "Entre Morros". Como análise, os autores argumentam como a imagem comunica por si a realidade das favelas cariocas. Isto é, segundo os autores, os elementos contidos na foto dão vazão para que o leitor ou a leitora "reflitam sobre os problemas sociais contemporâneos" (FREISLEBEN; KAERCHER, 2016, p. 123)

Utilizando como exemplo e proposta desse artigo, podemos notar o que comunicam as fotografias imagéticas nos estudos recentes de Mantovani acerca da temática sobre "Retratos da pós-abolição em livros didáticos".[1]

[1] A escolha do estudo de Mantovani (2022) para simbolizar a importância do uso de imagens como recurso pedagógico se justifica pelo motivo da profundidade que o estudo tem em relação ao uso de "representações, via imagem, as quais podem cristalizar percepções de povos e grupos sociais, de modo a estereotipar sujeitos" (MANTOVANI, 2022, p.16)

Imagem 4 – Capa do Livro *História: Sociedade & Cidadania* –



Fonte: fotografia registrada pelo autor (2021).

Imagem 7 – Charge sobre a Revolta da Vacina

Fonte: Cardoso (2009, p. 238).

Fonte: Cardoso (2009, p. 96).

Imagens apresentadas na dissertação de Mantovani (2022, p.111-115). Ver: MANTOVANI, Bernardo Andre. Retratos do pós-abolição: intersecções de raça e gênero em livros didáticos de história do 8º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. 2022.

Como podemos ver acima, o uso das fotografias e imagens de linguagem não verbal, tanto nos livros didáticos de geografia quanto história ou áreas correlatas, podem expressar uma crítica social em relação a determinado período histórico ou de forma não crítica, aprofundar um "imaginário" social de opressão e falta de pertencimento identitário.

Nos termos de Mantovani (2022) as figuras acima trazem "elementos textuais que reiteram a indissociabilidade do parâmetro de beleza da negritude feminina com a branquitude feminina" [...] Outro contexto histórico localizado nos livros percorre por representações imagéticas enquanto o gênero e a raça. (MANTOVANI, 2022, p.110)

A partir dos exemplos utilizados entendemos, a partir dos autores e autoras aqui referidos, como a importância da fotografia enquanto linguagem não verbal no uso de

materiais didáticos contribui para o desenvolvimento cognitivo, para a criatividade e no entendimento das realidades em que estão inseridos(as) os(as) estudantes. No entanto, a partir dos estudos apresentados, como os de Mantovani, podemos identificar o risco assumido quando materiais didáticos de geografia ou de história utilizam imagens que reforçam estereótipos, ou relações de opressão de gênero, raça e classe.

Respondendo a questão proposta neste artigo, entendemos que os materiais didáticos de geografia e o uso da fotografia como linguagem não verbal comunicam mensagens e saberes. As recentes pesquisas nos anos de 2021 e 2022, período que se propõe realizar este levantamento bibliográfico, indicam um avanço quanto ao uso desse tipo de linguagem de forma crítica, inclusiva e diversa.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo analisar os estudos dos anos de 2021 e 2022 que tratam do tema sobre o uso da fotografia enquanto linguagem não verbal em apostilas didáticas de geografia. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico averiguando como a literatura aborda o tema e quais assuntos estão sendo debatidos entre os autores e autoras.

Assim, o estudo possibilitou compreender a importância da fotografia como linguagem não verbal no ensino de geografia e, sobretudo, como a presença de fotografias nos materiais didáticos contribuem para o desenvolvimento cognitivo e no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Além disso, destacou-se através do levantamento bibliográfico um possível avanço entre as pesquisas de 2021 e 2022 em relação ao uso de linguagens não verbais como uma ferramenta de inclusão, diversidade e memória social.

Por fim, entende-se que essa pesquisa possui o seu limite, por isso, se entende que é necessário e importante nos dias de hoje somar com pesquisas, como as de Mantovani, para avançarmos contribuindo com uma metodologia de ensino crítico, formativo e diverso em termos de gênero, raça, etnias e de classe.

FOLLETOS DIDÁCTICOS DE GEOGRAFÍA IMPRESOS Y DIGITALES: LA FOTOGRAFÍA COMO LENGUAJE NO VERBAL.

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo analizar los estudios del año 2021 y 2022 que tratan el tema sobre el uso de la fotografía como lenguaje no verbal en los libros de texto de geografia impresos y digitales. Para tal objetivo, se realizó un relevamiento bibliográfico sobre el tema investigando cómo la literatura aborda la fotografía como lenguaje no verbal en el uso didáctico de la geografía y qué temas principales (a través del uso del lenguaje no verbal) se desencadenaron en este período. Así, como metodología se utilizó la investigación bibliográfica y el análisis documental de 3 estudios (artículos, tesis y disertaciones) relacionados con el tema siendo ellos los estudios de Mantovani (2022), Oliveira (2021) y De Medeiros et al., (2022). A través de este estudio se pudo identificar como la fotografía como lenguaje no verbal ha sido bastante reconocida como método didáctico en el área de la enseñanza de la geografía, además, se notó, en el límite de esta investigación, el predominio de temas a través del uso metodológico como: memoria e identidad.

Palabras Clave: Lenguaje imaginário. Libro de texto didáctico. Enseñanza de la geografía.

Referências

BORGES, Rogério; ZACHARIAS, Andréa Aparecida; DE OLIVEIRA TEIXEIRA, Lizandra Mayara. EDUCAÇÃO E FOTOGRAFIA: MULTIPLICIDADES DO LUGAR ESCOLAR. **Anais do 14° Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2320-2331, 2019.

CATANANTE, Flávia; DE CAMPOS, Rogério Cláudio; LOIOLA, Iraneia. AULAS ON-LINE DURANTE A PANDEMIA: CONDIÇÕES DE ACESSO ASSEGURAM A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO?. Revista Científica Educ@ ção, v. 4, n. 8, p. 977-988, 2020.

DA SILVA MONTEIRO GOMES, Roselma. **O texto não verbal na sala de aula: concepções, didatizações e possibilidades**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

DE MEDEIROS, Janaina Patrícia et al. O espaço geográfico na educação infantil no contexto pandêmico. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 34, n. 1, p. 67-82, 2022.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER, Nestor André. **A linguagem fotográfica como recurso metodológico no ensino de Geografia.** Revista de Ensino de Geografia, v. 7, n. 12, p. 114-130, 2016.

GAMBERA, José Leonardo Homem de Mello. **Geografia e fotografia: articulando a imagem pela palavra**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.2014
JAGUARIBE, C. Entre Morros. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo do cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MANTOVANI, Bernardo Andre. Retratos do pós-abolição: intersecções de raça e gênero em livros didáticos de história do 8º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. 2022.

OLIVEIRA, Josiane Silva de et al. **O ensino de Geografia para alunos surdos: a cartografia escolar e inclusiva na construção do conhecimento geográfico**. 2021.

SILVA, Ailclécia Fernandes; RAMÍREZ, Rosa Cerarols. Geografia e imagens fotográficas: aproximações entre linguagens. **Revista Entre-Lugar**, v. 5, n. 10, p. 52-67, 2014.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Patrícia Henzel Richter[1]

Elisabete Cerutti[2]

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador para a Educação Básica no Brasil. A pandemia da Covid-19, deflagrada em 2019, trouxe com ela um novo cenário educacional: a urgência da utilização de um arsenal tecnológico digital capaz de atender as demandas impostas pelo isolamento social decorrente da propagação do vírus. Por meio de uma revisão de literatura, este artigo tem o objetivo de estabelecer uma conexão entre a BNCC e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com olhar no Ensino Médio e tendo reflexões no cenário do Rio Grande do Sul. Percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, as políticas públicas de inclusão digital realmente se tornem eficazes. Por outro lado, tais acontecimentos instigam a refletir o quanto a BNCC está, ou esteve durante a sua construção, sincronizada com a realidade da escola pública e seus problemas recorrentes.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Introdução

A pandemia de Covid-19, deflagrada em 2019, trouxe com ela um novo cenário educacional: a urgência da utilização de um arsenal tecnológico digital capaz de atender as demandas impostas pelo isolamento social decorrente da propagação do vírus.

Este artigo, apresenta como método investigativo uma revisão de literatura, cujo objetivo geral é estabelecer uma conexão entre a Base Nacional Comum Curricular e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Para Gil (2002), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Erci Campos Vargas, em Palmeira das Missões/RS. E-mail: henzelrichter@gmail.com

[2] Doutora em Educação e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Os objetivos específicos concentram-se em: (i) resgatar o histórico da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Brasil e no ambiente escolar; (ii) buscar a conexão que a BNCC estabelece com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; (iii) refletir sobre a realidade da escola pública em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Assim como o tema central, os objetivos específicos orientam a organização deste texto e buscam fazer um movimento linear entre BNCC, TDIC e realidade escolar.

Histórico da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Brasil e no ambiente escolar

O conceito de tecnologia não significa, necessariamente, que precisamos, por exemplo, de um computador ou *smartphone* de última geração para ministrar aulas, promover conteúdos, desenvolver atividades, independentemente de qual seja o objeto de conhecimento a ser tratado.

Para Silva (2001), cada época histórica da nossa sociedade foi configurada por tecnologias que reordenam as relações espaço-temporais em diversas escalas – local, regional, nacional, global – as quais, a humanidade estabeleceu e estabelece com o mundo, "estimulando e provocando transformações noutros níveis do sistema sociocultural (educativo, económico, político, social, cultural, etc.)" (SILVA, 2001, p. 890).

Etimologicamente, a palavra tecnologia origina-se da junção dos termos gregos *techné* (saber fazer) e *logus* (razão). Assim, conforme salienta Rodrigues (2001), tecnologia quer dizer "a razão do saber" (RODRIGUES, 2001).

A história da computação, hoje também imersa no conceito acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), começa sua trajetória na década de 1940, mais precisamente durante a Segunda Guerra Mundial.

Foi por meio de um computador "eletrônico", denominado ABC, que os pesquisadores John Vincent Atanasoff e Clifford Berry (este último ainda era estudante) defenderam seu projeto junto a Universidade Estadual de Iowa em 1942. No entanto, a patente somente foi criada por John W. Mauchly e J. Presper Eckert sob a nomenclatura ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*) ou Integrador Numérico Eletrônico e Computador (CURY; COPABIANCO, 2011).

A utilização dos primeiros computadores no Brasil está pautada na sanção, em 1958, do então presidente Juscelino Kubitschek, quando da autorização de um grupo de trabalho destinado a estudar a possibilidade de utilizar computadores no cálculo e na distribuição dos recursos financeiros do seu Plano de Metas 'crescer 50 anos em 5'. Assim, em 1959, nasce o Grupo Executivo para Aplicação de Computadores Eletrônicos, o qual, viria a aprovar as importações dos primeiros computadores: um Burroughs B205, destinado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; um Univac 1103 para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e, finalmente, um Buli Gama com destino às Listas Telefônicas Brasileiras (MOREIRA, 1994, p. 24-25).

Já a adoção dos computadores pessoais como ferramenta capaz de contribuir para a construção do conhecimento dos estudantes (das escolas públicas e privadas), há muito vem sendo refletida pela comunidade acadêmica. Para Valente (1999, p. 1) "a utilização de computadores na educação é tão remota quanto o advento comercial dos mesmos". Conforme destacado pelo autor, "esse tipo de aplicação sempre foi um desafio para os pesquisadores preocupados com a disseminação de computadores na nossa sociedade".

Brito e Purificação (2015) ressaltam que os ideais governamentais brasileiros, que envolviam o uso da informática na educação, começaram a tomar forma ainda na década de 1980. O projeto Educom (Educação com computadores) é um bom exemplo dessa intencionalidade. Segundo as autoras, este tinha como objetivo "criar centros de pesquisa sobre informática na educação a fim de formar profissionais habilitados a usar o *software* Logo" (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 68, grifo original).

Por outro lado, o decurso do tempo e novos contextos sociais nos revelaram que o uso das TDIC na educação começa a atingir outros patamares, especialmente, quando observamos as nuances do principal documento norteador à implementação curricular do Ensino Fundamental e do Novo Ensino Médio brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular. Portanto, é desse assunto que iremos tratar na sequência.

A Base Nacional Comum Curricular estabelecendo uma conexão com as TDIC

A criação de uma base comum de conhecimento na Educação Básica brasileira é algo que já aparece no final da década de 1990, ou seja, o início da proposta de um currículo nacional comum é expresso no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n0 9.394/1996):

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Após duas décadas de debates, disputas, reflexões e questionamentos a partir de governos, comunidade acadêmica e sociedade em geral, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) finalmente é publicada, porém ainda "provoca discussões e questionamentos diversos" (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 2). Portanto, conceituada como um "documento de caráter normativo", a BNCC tem a função de definir

> o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7, grifo original).

A BNCC compreende o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, no entanto, ressalta que este nível de ensino representa um gargalo na garantia do direito à educação. Diante disso, cabe ser imprescindível, conforme o texto do documento, "garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras" (BRASIL, 2017, p. 461).

Vale também destacarmos as finalidades do Ensino Médio, conforme indicadas pelo artigo 35 da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (Lei n^0 9.394/1996), e, posteriormente, resgatadas no texto da Base Nacional Comum Curricular,

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos **fundamentos científico-tecnológicos** dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A BNCC também estabelece competências gerais para a Educação Básica, as quais, conforme rege o documento, "orientam igualmente as aprendizagens" do Ensino Médio.

Assim, destacamos aqui, de forma sucinta, as dez competências gerais da Educação Básica brasileira:

> 1. Valorizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade [...]
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências [...]
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** [...]
> 5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...]
> 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 [...]
> 8. Conhecer-se, apropriar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros [...]
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...] (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifo nosso).

Quando dirigimos um olhar mais detalhado para as primeira, quarta e quinta competências gerais, já nos é possível observar a importância que as TDIC passam a assumir no contexto da Educação Básica.

Tal tangenciamento, torna-se igualmente visível nas demais competências específicas e respectivas habilidades presentes em todas as áreas do conhecimento descritas pelo documento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), justificadas na base, pela decorrência das transformações no mundo do trabalho e demais segmentos da sociedade, os quais, são impactados pelas transformações tecnológicas.

Diante disso, a BNCC entende que "diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores [...]" (BRASIL, 2017, p. 473).

Com isso, emergem três diferentes temas com profundas conexões entre si: o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital. A BNCC define o **pensamento computacional** como "as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos" (BRASIL, 2017, p. 474).

No quesito **mundo digital**, o documento conceitua como “as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais [...] compreendendo a importância de codificar, armazenar e proteger a informação” (BRASIL, 2017, p.474).

E, finalmente, a **cultura digital** “envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática, por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 474).

O Novo Ensino Médio está em vias de ser implantado no Brasil a partir do ano que vem, ou seja, em 2022. O amparo legal que estabelece esse cronograma está definido na Medida Provisória n^0 746 de 2016, a qual, indicava a disposição sobre a organização dos currículos do ensino médio, a ampliação progressiva da jornada escolar deste nível de ensino e a criação da política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

Posteriormente, a Medida Provisória n^0 746

> “foi transformada no PL n^0 34/2016 com base no Relatório da Comissão Mista. Esse PL foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no *Diário Oficial da União* (DOU) como Lei n^0 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Foi desse modo incorporada à LDB n^0 9.394/1996 (FERRETI; SILVA, 2017, p. 397, grifo original).

Ainda conforme as argumentações de Ferreti e Silva (2017), vale observarmos que “a BNCC tomará o lugar atualmente ocupado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas dos ensino fundamental e médio” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 399).

Em termos estruturais, o Novo Ensino Médio será “composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017, p. 475).

Nesse sentido, quando levamos em conta a proposta da base em promover uma escola digital, conectada e integrada com as transformações da sociedade e do mundo do trabalho, as quais são decorrentes das inovações tecnológicas, temos igualmente a missão de refletir o quanto as instituições públicas estão organizadas para absorver tais demandas. Portanto, é esse tema que promovemos como discussão na sequência.

A realidade da escola pública quanto ao seu arsenal tecnológico digital disponível

O mês de março de 2020 pontuou o início das atividades letivas da educação pública estadual do Rio Grande do Sul, composto por aproximadamente 800.000 alunos, 60.000 professores e 18.000 servidores distribuídos em cerca de 2.300 escolas, as quais, abrangem os Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Cursos Técnicos1.

A pauta das primeiras reuniões e, que comumente antecedem o retorno dos estudantes à sala de aula, assentava os critérios que envolvem a preparação dos planos de trabalho, horários, configuração de turmas, dentre outras tratativas, cuja finalidade foi estabelecer as organizações pedagógica, didática e metodológica consideradas fundamentais ao bom andamento dos trimestres (ou semestres, no caso da educação profissional).

No entanto, algo novo foi considerado: um cenário que vinha sendo desenhado desde o final do ano de 2019, que não só o Brasil, mas o mundo presenciava. Tratava-se da pandemia do coronavírus ou Covid-19, algo silencioso, altamente contagioso e, muitas vezes letal, que estava "assustando" não só as instâncias da saúde, como toda uma comunidade científica.

Conforme nos esclarece Estevão (2020),

> Os primeiros casos de infecção pelo novo coronavírus de 2019, diagnosticados como uma pneumonia grave de etiologia desconhecida, apareceram em Dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. Mais tarde, as amostras respiratórias dos doentes mostraram a presença do coronavírus (SARS-CoV-2), identificado como o agente causador da doença COVID-19. A sua rápida propagação a nível mundial levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a 11 de Março de 2020, a infeção COVID-19, uma pandemia mundial (ESTEVÃO, 2020, p. 5).

O fato é que as aulas presenciais acabaram sendo interrompidas no dia 18 de março de 2020, pois obedeceram ao decreto (Decreto nº 55.118 de 16/03/2020) advindo da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUCRS). Diante disso, houve uma comoção por parte de gestores, professores e alunos, que, angustiados diante dos acontecimentos, ainda tentavam entender a gravidade da situação e a forma como as atividades escolares seriam conduzidas.

O artigo 5º, do Decreto 55.118, de 16 de março de 2020, observa as seguintes orientações para as instituições de ensino:

[1] Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/inicial. Acesso em 04/03/2021.

> Ficam **suspensas**, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, **as aulas presenciais** no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto (RIO GRANDE DO SUL, 2020, grifo nosso).

As demandas educacionais brasileiras obedecem a um sistema hierárquico específico: as normatizações elaboradas pela SEDUCRS que, após enviadas às respectivas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) são repassadas às equipes gestoras escolares. Além disso, também constavam as regulamentações advindas das esferas federal e municipal, as quais, igualmente, propunham um caminho a ser seguido não só pela escola, como pela sociedade em geral.

Alunos, pais, professores, gestão, servidores, enfim, toda a comunidade escolar, ficam impedidos de dividirem um mesmo espaço, o que decorreu o muito proferido "isolamento social". Portanto, devido à alta propensão de disseminação e contaminação da Covid-19, as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, desde que fossem obedecidos os critérios previamente estabelecidos pela SEDUCRS.

Percebemos que, as diferentes esferas de governo, em especial, as estaduais foram obrigadas a voltar a sua atenção para políticas públicas de inclusão digital, a fim de democratizar o acesso à internet e seus respectivos dispositivos, como por exemplo, computadores e smartphones, ou mesmo avaliar a qualidade da largura de banda capaz de viabilizar a sala de aula remota.

Rosa (2015), ao discorrer sobre tecnologia digital na educação, esclarece-nos que a *internet* da maioria das escolas brasileiras não ultrapassa os 2 Mbps, o que dificulta a possibilidade de atender alunos e professores. Para ela, simplesmente dizer que muitas instituições públicas possuem acesso à *internet*, não significa que há qualidade neste acesso.

É nesse contexto, que a SEDUCRS estabeleceu parcerias para fomentar a distribuição, além do sinal de *internet*[1] para alunos e professores da Rede Pública Estadual, a entrega de *chromebooks*[2] como dispositivo de *hardware* e *software* para o acesso às aulas virtuais, já previamente institucionalizadas por meio da conta @educar.rs.gov.br, na plataforma GSuite (Google Suite).

Para além dos recursos tecnológicos digitais, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul configura orientações e matrizes de referência ao modelo híbrido de ensino

[1] Disponível em: http://gg.gg/p2f3s. Acesso em 16/04/2021.
[2] Disponível em: http://gg.gg/p2f5y. Acesso em 16/04/2021.

durante o ano letivo de 2021, assim como também, estabelece critérios para os planos de trabalho desenvolvidos pelos professores, que devido aos novos moldes, passou a ser denominado "Modelo de Plano de Ação Pedagógica Complementar"1.

A plataforma GSuite, cujo acesso é estendido a todos os professores, gestores e alunos da educação pública estadual do Rio Grande do Sul, é composta por uma ampla gama de aplicativos. Além das salas de aula virtuais, isto é, do Google Classroom, dispomos de *softwares* como o Google Agenda, Google Formulários, Gmail, Google Documentos, Google Apresentações, Google Planilhas, Google Meet, dentre outras, as quais, podem ser trabalhadas em conexão com a aula *on-line*[2].

O ambiente do Google Classroom, por exemplo, foi distribuído entre as escolas gaúchas por meio das contas institucionais, que, inclusive, já foram mencionadas nesse estudo. Portanto, professores, alunos e gestores receberam acesso às salas de aula, conforme a distribuição de sua carga horária, com suas respectivas escolas e turmas. Vale observarmos que muitos professores estão lotados em mais de uma instituição.

Já os alunos, a partir do momento em que clicaram no Google Classroom, visualizaram a sala de aula e disciplinas (ou competências, quando é o caso dos Cursos Técnicos). O ambiente em si, tornou-se organizado e intuitivo aos moldes do que se propõe a Google, isto é, a facilidade de uso de suas inúmeras ferramentas. No entanto, as dificuldades e os desafios estão muito além do instrumental, e acabaram girando em torno da inter-relação professor-aluno-conteúdo.

No que concerne ao ensino e aprendizagem da Matemática, que, por si só, em contextos mais favoráveis (aulas presenciais), já é motivo de muitas reflexões por parte dos docentes, em especial, no quesito "dar conta" da heterogeneidade de classes, pois cada estudante absorve os conceitos de forma muito subjetiva, são diversos os obstáculos a serem superados. Isto é, os alunos sentem muitas dificuldades em relação a novos conteúdos, e, por mais que o professor não seja tão rigoroso na aplicação de exercícios de manipulação de fórmulas ou solução de problemas, os educandos carecem do auxílio dos pais na tentativa de realizar essas atividades.

Outro problema esteve concentrado nas condições de acesso à *internet* banda larga e *hardware*/*software* indispensáveis para viabilizar a aula remota. Observamos que, muitas famílias só dispunham de um único dispositivo, geralmente um *smartphone*, o que,

---

[1] Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica. Acesso em 16/04/2021.
[2] Para saber mais acesse: http://gg.gg/p31zx. Acesso em 17/04/2021.

praticamente, impossibilitou que o estudante estabelecesse o contato com as disciplinas, atividades e professores de forma regular.

Nesse sentido, vale recorrermos ao sistema analógico de fotocópia de conteúdos, que, soluciona "em parte" essa demanda, ou seja, se por um lado este permite que o estudante se conecte com o conteúdo, por outro impossibilita a interlocução com os seus docentes.

Já o aluno que possuía todo o instrumental para acessar a aula remota, muitas vezes, não abria a câmera e nem o microfone, desta forma, tolhendo o *feedback* que o professor necessita para saber se houve ou não aprendizagem. Portanto, deixou de ser estabelecida a comunicação considerada essencial na inter-relação professor-aluno-conteúdo.

Em relação às demandas da gestão escolar, a virtualização das aulas também resultou em inúmeros desafios e dificuldades. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Escolar de uma escola1 pública estadual do Noroeste do Rio Grande do Sul, até meados de outubro de 2020, dos cerca de 1.200 alunos matriculados para os Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Cursos Técnicos, somente 400 haviam acessado as salas de aula virtuais da GSuite, o que equivale a 33% do universo total de estudantes.

Outro dado igualmente preocupante, refere-se ao percentual (33%) que participou do Google Classroom. Esses, ainda que estivessem em contato com os conteúdos, a maioria não entregou as atividades no decorrer do ano letivo, uma vez que, essas foram, juntamente com outros métodos avaliativos, consideradas "filtros" de aprendizagens.

Nesse sentido, percebemos com base nos dados ora apresentados, que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, as políticas públicas de inclusão digital realmente tornem-se eficazes, a tal ponto de todos os estudantes, professores, gestores, pais ou responsáveis sintam-se seguros e confiantes com o ensino *on-line*.

Por outro lado, tais acontecimentos nos instiga a refletir o quanto a BNCC está, ou esteve durante a sua construção, sincronizada com a realidade da escola pública e seus problemas recorrentes.

É nesse contexto que fica posta a questão: será que, tanto para quem escreve como para quem implementa tantas regulações para a Educação Básica já fez o exercício de conhecer a fundo o contexto escolar brasileiro?

Considerações finais

[1] Trata-se do Colégio Estadual Três Mártires, em Palmeira das Missões, RS.

Realizar uma reflexão acerca de um documento tão importante quanto é a Base Nacional Comum Curricular, trata-se de um exercício que deve ser feito constantemente pelos profissionais da educação. Afinal, toda a estrutura da Educação Básica está amparada nesse escopo e o futuro dos estudantes brasileiros depende dessas regulamentações, principalmente quando idealizamos a "equidade" entre escola pública e privada.

O principal objetivo desse estudo, cujo método foi uma revisão de literatura, foi observar a BNCC quanto às suas diversas conexões com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Para isso, em um primeiro momento, realizamos um breve histórico das TDIC no Brasil e no ambiente escolar, destacando projetos como ENIAC e Educom.

Na sequência, abordamos as principais menções da base sobre tangenciamento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas diversas áreas do conhecimento apontadas pelo documento, assim como também, foi importante expressarmos os principais instrumentos legais que originam a BNCC.

A realidade da escola no contexto das TDIC emerge, principalmente quando os problemas recorrentes de infraestrutura, formação de professores e criação/gestão de conteúdo digital ficam ainda mais acentuados diante da pandemia de Covid-19.

Diante disso, o que podemos considerar como convergente entre BNCC e Novas Tecnologias? Em especial, as competências tanto gerais quanto específicas que salientam a importância do viés tecnológico, uma vez que, a sociedade não se encontra mais em um período analógico, isto é, há a incorporação do digital em todos os seus segmentos (saúde, educação, economia etc.).

Por outro lado, as divergências são aparentes quando observamos a infraestrutura da escola pública e a concepção do professor, o qual, durante a pandemia foi impulsionado a se tornar digital. Porém, é necessário que a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e respectivas Coordenadorias Regionais de Educação sigam propondo formações continuadas para que o docente continue compartilhando conhecimento através das TDIC, pois, enquanto não obtivermos o avanço dessas divergências, não iremos convergir.

Por meio dos dados ora levantados, concluímos que estamos ainda muito longe de entender a escola como uma instituição conectada, digital e inclusiva em meio aos dispositivos tecnológicos que já estão postos, e que a BNCC não consegue entender esse

contexto, o que nos leva a crer, que as políticas públicas para tal necessitam estar melhor sincronizadas com a realidade de cada sala de aula, educando, gestão e docentes.

THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE AND THE DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION

Abstract
The National Curricular Common Base (BNCC) is a guiding document for Basic Education in Brazil. The Covid-19 pandemic, which broke out in 2019, brought with it a new educational scenario: the urgency of using a digital technological arsenal capable of meeting the demands imposed by social isolation resulting from the spread of the virus. Through a literature review, this article aims to establish a connection between the BNCC and the Digital Information and Communication Technologies (TDIC) with an eye on High School and having reflections on the Rio Grande do Sul scenario. a long way to go so that, in fact, public policies for digital inclusion really become effective. On the other hand, such events encourage us to reflect on how much the BNCC is, or was during its construction, synchronized with the reality of the public school and its recurring problems.

Keywords: National Curricular Common Base. Education. Digital Information and Communication Technologies.

Referências

BRASIL. Lei n^0 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://gg.gg/wb1vq. Acesso em 20/10/2021.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016.** Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: http://gg.gg/wb1vx. Acesso em 20/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, CONSED, UNDIME, 2017.

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

CURY, Lucilene; COPABIANCO, Ligia. Princípios da História das Tecnologias da Informação e Comunicação Grandes Invenções. In.: VIII Encontro Nacional da História da Mídia, 2011, Guarapuava. **Anais...** Guarapuava: UNICENTRO, 2011, p. 1-13.

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

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n^0 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei n^0 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e222442, ago. 2020.

MOREIRA, José de Albuquerque. Informática: o mito Política Nacional de Informática. **Bibliotecon**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 23-50, jan./jun. 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55118 de 16 de março de 2020.○Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado.○**Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 17 de mar. 2020. Disponível em:○http://gg.gg/ok9fm. Acesso em 06/03/2021.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin [org.]. **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Fernanda. Tecnologia aplicada à educação.○**YouTube**, nov. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mfNLjf3tejQ&feature=emb_logo. Acesso em:17/04/2021.

SILVA, Bento. A tecnologia é uma estratégia. In: DIAS, Paulo; FREITAS, Varela de. [orgs.] **Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001**, Braga, Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, p. 839-859.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: VALENTE, José Armando [org]. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: Unicamp/Nied, 1999.

O USO DAS PLANILHAS INTERATIVAS *LIVEWORKSHEETS* EM TEMPO DE PANDEMIA: DO ANALÓGICO AO DIGITAL

Clesensia Mesquita Cassiano[1]

Resumo
O presente artigo relata uma experiência de formação continuada realizada pela autora, professora pesquisadora, aos seus pares, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, no ano de 2020. O objetivo de tal processo foi apresentar aos professores o site *Liveworksheets*, uma plataforma on-line, gratuita, que possibilita transformar qualquer atividade que seria impressa (nos formatos doc., pdf e jpg) em atividades interativas e atrativas aos alunos, possibilitando a inserção de som, vídeo, cruzadinhas, produção oral e escrita, podendo ser respondidas online, pelo celular ou computador e receber o resultado de modo instantâneo. Os resultados do uso dessa plataforma nas aulas foram muito positivos. Os professores relataram que houve maior envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas, além da melhoria significativa no aprendizado dos conteúdos. Foi possível perceber, também, um acréscimo na formação e experiência dos professores para uma docência conectada, uma vez que poucos deles tinham familiaridade com as tecnologias.

Palavras-chave: Pandemia. Planilhas Interativas. *Livewoorksheets*.

Introdução

O diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declarou no dia 11 de março de 2020 que a OMS elevou o estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2). Esta classificação obrigou os países a tomarem medidas e atitudes preventivas em todos os setores da sociedade, e não somente no campo da saúde. O Coronavírus "pegou" o mundo todo de assombro e se espalhou com uma rapidez nunca vista, obrigando os governos federal, estaduais e municipais a diligenciar medidas de natureza preventiva em todo o território brasileiro, dentre elas o *lockdown* no comércio e em todas as atividades consideradas não essenciais, sendo a educação uma delas. As aulas presenciais dos 26 estados e do distrito federal foram suspensas, a fim de conter a disseminação do vírus, considerando que a escola é um espaço de inúmeras interações.

Passados alguns dias, a situação no Brasil se agravando com a contaminação e o aumento de casos de morte, vislumbrou-se um longo período de isolamento e fechamento das

[1] Professora da rede pública municipal e estadual. Licenciada em Matemática, Pedagogia e em Informática. Especialista em Informática Educativa e Pesquisa Educacional – UFMT/MT. Mestranda em Educação. clesensya@gmail.com

escolas. Diante disso, as autoridades (governadores, prefeitos e secretários de educação) decidiram buscar formas de atendimento emergencial aos alunos.

A saída encontrada foi a implementação de um atendimento no formato de ensino remoto. Os professores tiveram que planejar, organizar aulas e atividades pedagógicas mediadas por tecnologias até então desconhecidas para alguns, como por exemplo, os recursos do *WhatsApp, Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Google Sala de Aula*, dentre outros, e trabalhar com os alunos, também por meio dessas ferramentas.

Nesse contexto, os docentes, mesmo aqueles sem nenhuma experiência com as tecnologias e sem nenhuma formação prévia, tiveram que buscar uma aceleração no seu processo de alfabetização midiática, no intuito de dominar ferramentas digitais que até então não eram conhecidas e nem utilizadas, mas que de repente, tornaram-se essenciais.

Nunca se pesquisou tanto como nesses dois últimos anos sobre metodologias, ferramentas, tecnologias, plataformas e outros dispositivos digitais que pudessem auxiliar o trabalho pedagógico com os alunos nesse formato de aula não presencial.

Ao conhecer a plataforma *Liveworksheet*, esta professora pesquisadora, acessou um leque de inúmeras possibilidades de uso em sala de aula presencial ou virtual, além da vantagem de poder realizar atividades interativas e atrativas para os alunos. Assim, com o objetivo de apresentar a referida plataforma aos seus pares, realizou, em 2020, uma formação continuada, nos horários possibilitados pela unidade em que atua, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Rondonópolis-MT, que atende alunos de 6 a 12 anos, sendo 13 turmas de anos iniciais e 6 de anos finais, totalizando 560 alunos e 59 professores.

A Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis é uma rede que acredita e investe muito na formação continuada de seus profissionais, sendo que as bases dessa formação se sustentam em três eixos: Formação Centrada na Escola, Formações da Política Nacional (MEC) e Formação da Secretaria Municipal de Educação, pensada e organizada de acordo com as necessidades formativas da Rede.

A Formação Centrada na Escola acontece uma vez por semana, dentro da carga horária de trabalho dos profissionais e é responsabilidade do coordenador pedagógico de cada unidade, considerando que a escola é uma organização social com características próprias e peculiaridades de um determinado grupo, com vivências culturais e uma identidade singular. Nesse contexto, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental, que é o de articular com seus pares a construção de uma Proposta de Formação Continuada contextualizada e

adequada às necessidades pedagógicas e às características do coletivo de profissionais, visando sempre à melhoria da ação pedagógica.

A escola é uma espaço formativo por excelência, constituído a partir das trocas de saberes, num movimento reflexivo em que as vozes dos professores estão presentes nos diálogos entre os pares, de forma a estreitar os vínculos e ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras. Foi nesse espaço, em que a identidade docente se manifesta cotidianamente, por meio da articulação entre o contexto teórico e prático, que a referida formação foi realizada.

O site *Liveworksheets* é uma plataforma online, gratuita que possibilita que se transforme qualquer atividade que seria impressa (nos formatos doc, pdf e jpg) em atividades interativas, adicionando, ainda, opções de autocorreção, sons, vídeos, exercícios gamificados, de múltipla escolha, de setas de ligar, de arrastar e soltar e até a produção oral por meio do uso do microfone do computador pelos alunos e a produção escrita, sendo que as atividades são respondidas online, sem a necessidade de baixar os arquivos ou aplicativos, o que o torna muito leve e fácil de enviar e receber.

Ao decretar o início das aulas não presenciais, a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT criou o Programa de Atividades Escolares da Rede Municipal de Ensino, em que os professores planejavam as apostilas de suas referidas disciplinas em casa, enviavam os arquivos para serem impressos e organizados na escola pela equipe gestora e, posteriormente, entregues aos pais e/ou responsáveis os quais compareciam à escola, de acordo com um cronograma elaborado pela própria secretaria e socializado nos grupos de *WhatsApp* de pais e de turmas. Em outro momento, as apostilas com as atividades resolvidas pelos alunos eram devolvidas à escola, para serem corrigidas pelos professores. Sendo assim, esses recursos oferecidos pela plataforma *Liveworsksheets*, passaram a ser uma possibilidade de substituir essas apostilas por atividades mais interativas e atrativas aos alunos.

Desenvolvimento

A realidade do que estava proposto naquele momento de pandemia e a necessidade de conduzir as aulas no formato não presencial exigiu de nós, professores, uma maior atenção e preocupação em fazer com que os alunos tivessem motivação e interesse em participar do Programa de Atividades Escolares da Rede durante aquele período.

Dessa forma, sendo Licenciada em Matemática, Pedagogia e Informática e Especialista em Informática Educativa e Pesquisa Educacional pela UFMT/MT, além de pesquisadora com ênfase em Tecnologias na Educação, esta pesquisadora se viu desafiada a intervir de modo a contribuir com seus pares que necessitavam de conhecimentos e habilidades para lidar com as ferramentas digitais. Assim, em setembro do ano de 2020, desenvolveu-se a formação continuada, que atendeu 21 professores da escola em que atua, em quatro encontros virtuais, com duração de duas horas cada, via *Google Meet*.

Foram organizadas duas turmas de professores, uma dos anos iniciais, no período matutino e outra de anos finais, no período vespertino, com encontros às segundas-feiras, no momento da HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que é o tempo estabelecido na rede municipal, com a intenção de reunir professores, coordenadores, palestrantes para o planejamento de aulas, discussões, leituras, análise e proposições de soluções e metodologias que possam melhorar o desempenho de todos os envolvidos nos trabalhos da unidade escolar.

Para Imbernón (2011), é necessário que as propostas de formação ofertadas tanto no ambiente escolar como em outros espaços, propiciem condições para que os professores dialoguem sobre suas ações, seus planejamentos, suas dificuldades, de maneira que tais momentos se tornem significativos e valiosos.

Para o autor, os processos formativos devem fundamentar-se na "[...] reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho" (IMBERNÓN, 2011, p.51). Naquele momento, a necessidade dos professores da rede municipal era de uma formação que os auxiliasse com as aulas não presenciais.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na competência 5, que trata da questão da cultura digital, aponta que os estudantes devem

> 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, 2018, p. 9).

Entretanto, pode-se dizer que antes da pandemia da Covid 19, as mídias eram raramente utilizadas em salas de aula e quando isso ocorria, eram apenas em atividades lúdicas. O celular, por exemplo, sempre foi visto de maneira negativa, gerando atrito entre professores e alunos. Hoje, porém, tornou-se, em muitas unidades escolares, principalmente nas públicas,

um instrumento fundamental no acompanhamento das aulas online e fonte de pesquisas, possibilitando a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Imagine o que seria do professor sem a tecnologia nesse momento? Logo, o que se viu foi uma grande corrida em busca de formações e informações com conteúdos teóricos e práticos sobre as tecnologias aplicadas à Educação.

No primeiro encontro da formação foi apresentado o site do *Liveworksheets* e a suas particularidades: trata-se de uma plataforma on-line, gratuita que possibilita que o professor transforme qualquer atividade que seria impressa (em formato doc, pdf, jpg...) em atividades interativas, adicionando ainda as opções de autocorreção, sons, vídeos, exercícios gamificados, de múltipla escolha, de setas de ligar, de arrastar e soltar e até a produção oral, com a possibilidade de uso do microfone do computador pelos alunos e a produção da escrita, sendo que as atividades são respondidas on-line, sem a necessidade de copiar e nem baixar os arquivos ou aplicativos no seu computador ou celular, o que o torna muito leve e fácil de enviar e receber, além de evitar o descarte de papel no meio ambiente e economizar os recursos escolares que seriam gastos com a compra de materiais para impressão de atividades.

Em seguida, os professores aprenderam como acessar as planilhas de atividades prontas, que estão compartilhadas na rede e a forma de enviá-las para os alunos, assim como a forma de fazer uma pesquisa avançada dentro da plataforma, por área do conhecimento ou conteúdo.

Foi explicado que o professor não precisa ser especialista em informática ou em tecnologia para utilizar a plataforma, é necessário apenas que se tenha uma atividade pronta, bem planejada e salva em pdf, além do registro no site[1] da plataforma para ter acesso aos seus recursos e assim começar a explorar e criar suas próprias planilhas interativas. Lembrando ainda, que no próprio site da plataforma são encontrados tutoriais de guia de instrução[2], opções de comandos e vídeos explicativos. E, se mesmo assim, ainda não estiver claro, basta escolher uma planilha qualquer do acervo público e clicar em *"How was it made?" (*Como foi feito?), que serão mostrados todos os comandos que foram usados nessa planilha. A figura a seguir mostra a tela de interatividade da plataforma.

[1] www.liveworksheets.com

[2] Disponível em: https://www.liveworksheets.com/lwsmaker/gettingstarted.asp

igura 1: Tela de interatividade da plataforma *Liveworksheets*

Fonte: www.liveworksheets.com.

Elevada a curiosidade dos professores, eles receberam alguns artigos e vídeos para estudarem para o próximo encontro. Para o segundo encontro, os professores haviam recebido antecipadamente um arquivo com uma seleção[1] de vídeos, ensinando a fazer o cadastro, usar planilhas prontas, como fazer suas próprias planilhas, como enviar *link* para os alunos e os principais comandos no *Liveworksheets*, como o comando de seleção, múltipla escolha, arrastar e soltar, setas de ligar e orientações de implementação de cruzadinhas. Assim, verificou-se inicialmente se todos haviam conseguido fazer o cadastro na plataforma e se haviam assistido aos vídeos. Em seguida, iniciou-se a criação de uma planilha interativa que foi planejada para contemplar o uso de todos os comandos descritos no material de estudos, para que os professores pudessem entender e sanar as dúvidas. Todos se envolveram e ficaram entusiasmados com a possibilidade de utilizar a plataforma em suas aulas.

Como preparação para o próximo encontro, foi disponibilizado um arquivo[2], em pdf com nove atividades simples, de alfabetização matemática para os professores implementarem os comandos convenientes, de acordo com as exigências de respostas previstas nos exercícios.

No terceiro encontro, os professores fizeram as apresentações dos arquivos que foram enviados como tarefa para eles implementarem os comandos, sendo que alguns deles tiveram dificuldades, justificando que têm pouca familiaridade com as tecnologias. Isso ocorreu principalmente com aqueles que tentaram fazer via celular, pois sentiram limitação devido ao teclado muito pequeno, além de problemas com a internet. Foram reservados alguns minutos finais desse encontro para sanar as dúvidas e explicar a dinâmica do quarto encontro.

No quarto encontro, cada professor, de acordo com sua turma e área de atuação, deveria planejar, editar e salvar uma atividade no formato pdf, para em seguida fazer a

[1] Link das indicações de videos e comandos: https://drive.google.com/file/d/15j4S-G8Dx8Z3K1lz5og4gDafjRGJYJXy/view?usp=sharing

[2] Link atividades para implementação de comandos: https://drive.google.com/file/d/15atycOgb3ozNIOnMp1E_ZBv2_nKSLifY/view?usp=sharing

formatação na plataforma, torná-la interativa e compartilhar no grupo de *WhatsApp* dos professores do matutino e do vespertino. Ou seja, era a hora de colocarem em prática tudo o que aprenderam nesses quatro encontros de formação.

A maioria conseguiu realizar a atividade, alguns, porém, ainda encontraram dificuldades para a formatação do arquivo digitalizado no *Microsoft Word*, de modo que tivesse um *layout* com uma disposição adequada para receber os comandos e os objetos interativos disponíveis na plataforma, bem como, com a própria plataforma e com a identificação do melhor recurso para a implementação da atividade elaborada. Para esses professores, foi ampliado o tempo para a realização da atividade e disponibilizado auxílio por meio de encontros extras, online, via *Google Meet*, para solucionar as dúvidas e orientá-los, principalmente, em questões de informática básica, como a formatação de documentos. No último encontro foi solicitado aos professores que colocassem em prática as sugestões didáticas apresentadas na formação e enviassem os resultados nos grupos de *WhatsApp*.

Considerações finais

Ao final da formação, foi gratificante ouvir cada relato dos participantes! A maioria afirmou que o processo de ensino e aprendizagem se tornou mais prazeroso, pois quando é apresentada para a sala, alguma ferramenta nova, voltada para as tecnologias, os alunos se sentem mais motivados a participar da aula. Houve maior envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas, além da melhoria significativa no aprendizado dos conteúdos.

> Foi muito importante participar dessa formação, conhecer e poder apresentar para as crianças essas novidades da tecnologia. Utilizando essa plataforma nas minhas aulas os alunos ficaram mais interessados e começaram a estudar mais (Profa. 7).

Por outro lado, os professores reconheceram a importância desses encontros, também para sua formação e experiência na docência conectada, principalmente aqueles que tinham pouca familiaridade com as tecnologias.

> Essa formação síncrona foi inovadora para mim, tive que aprender muitas coisas que não sabia, cheia de novidades, é assustadora e maravilhosa ao mesmo tempo, e a professora teve bastante paciência para ensinar (Profa. 3).
> A formação contribuiu muito para minha prática pedagógica, pois estava procurando atividades lúdicas e prazerosas para o envio de atividades impressas para os meus alunos e agora com esse recurso de deixá-las com uma cara de digital vai ser muito melhor, principalmente para os meus aluninhos que já usam celular (Profa. 5).

> Em relação à formação, gostei muito e vi que podemos usar em todas as disciplinas, mas me enrolei um pouco nas tarefas, porque ainda tenho dificuldades com o computador (Profa. 1).

Pode-se afirmar, portanto, que a formação realizada contribuiu para que os recursos da plataforma *Liveworksheets* ajudassem os docentes a formatarem suas atividades analógicas (impressas) de modo mais interativo e atrativo para os alunos, tendo ainda a opção de confeccionarem seus livros de planilhas interativas e adicionar suas atividades de trabalho favoritas e/ou as compartilhadas por outros professores.

É necessário que as escolas e as Secretarias de Educação tenham calendários de formação continuada internos e externos para que os professores se sintam mais motivados e preparados para continuarem aprendendo e dialogando sobre as perspectivas do uso das tecnologias na Educação.

THE USE OF LIVEWORKSHEETS INTERACTIVE WORKSHEETS DURING THE PANDEMIC: FROM ANALOG TO DIGITAL¶

Abstract
The present article describes the continuing education experience planned by this researcher teacher for her peers, in a public school ruled by the city council of Rondonópolis, in the state of Mato Grosso, Brazil, in 2020. The goal was to introduce to the teachers the website called Liveworksheets, a free online platform in which it's possible to transform any assignment that would be originally printed (in a doc, pdf or jpg format) into interactive and appealing assignments to the students, making it possible to insert sound, video, crosswords, oral and written activities that can be done online, over a smartphone or computer, and results are shown instantly. The outcome of the platform use in the classes was deeply positive. The teachers reported an increased involvement and participation from the students during the assignments required, besides the significant improvement in the content learning. It was possible to also notice a development in the teachers' formations and experiences with connectivism teaching, since only a few of them had familiarity with the technology used during the experiment.

Keywords: Pandemic. Interactive worksheets. Liveworksheets

Referências

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação:**○A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT. 2005.

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

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Políticas de Formação○Continuada**. /Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis;

organizadoras: Margarete Fátima Pauletto, Marisa Inês Brescovici Araújo. - Rondonópolis, MT: SEMED, 2016.45p.: il. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis – COPREM).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Daniella da Silva Lopes[1]

Resumo
Este artigo analisa os desafios que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) colocam à formação de professores. Primeiramente, estuda as tecnologias digitais como estratégias de ensino e seus efeitos na construção da cultura e na identidade humana, considerando o avanço das tecnologias de informação e suas possibilidades para uso em sala de aula. Posteriormente analisa o que a BNCC diz a respeito do uso das tecnologias digitais no Ensino de Ciências, que têm como principal objetivo o compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico). Mais adiante apresenta sobre a formação de professores para o uso das tecnologias da informação, bem como suas fases ao longo do desenvolvimento profissional, que segundo García (1999), estão divididas em algumas etapas. Quanto à metodologia, o tipo de pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa e natureza aplicada. Quanto ao procedimento técnico empregado foi a pesquisa bibliográfica, utilizando como material de pesquisa livros de diversos autores que tratam do assunto, por meio de materiais selecionados.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias digitais. Ensino de Ciências.

Introdução

Uma das temáticas investigadas atualmente e que merece atenção por parte de pesquisadores, é a questão das tecnologias digitais. Conhecer os avanços e as atualizações que a cada dia a sociedade está imersa, é essencial desenvolver pesquisas comprovadas cientificamente nessa área.

Vivemos em um novo tempo em que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) se fazem imprescindíveis em nosso cotidiano, haja vista que estão praticamente em toda parte, permitindo a execução mais rápida de tarefas, possibilitando os mais diversos acessos e estabelecendo novas relações em nossa sociedade.

Entende-se que a tecnologia pode ser explicada pelo planejamento, confecção e o uso de instrumentos para alguma atividade. Desta forma, Kenski (2012) cita o exemplo de uma caneta esferográfica, para sua confecção foi necessário pensar, planejar todo o processo, para criar o objeto. O conjunto desses fatores é chamado de tecnologias.

[1] Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, possui Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Pós Graduação em Educação. a102162@uri.edu.br.

Conforme a tecnologia avança, a sociedade tecnológica surge. Não parece haver dúvidas que essas tecnologias são fundamentais para a sobrevivência de nossa sociedade cada vez mais complexa, pois desde a invenção da escrita e da imprensa, nada tem causado tanto impacto social e estimulado tantas mudanças no mundo.

Com isso, os processos de formação de professores desempenham um papel extremamente importante; são nesses processos de formação, tanto inicial como continuada, que os profissionais estarão em contato com práticas pedagógicas que os permitem vivenciar e estudar bases teóricas e práticas para o desenvolvimento de metodologias articuladas às tecnologias educacionais.

A relação do professor com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é muito discutida, como se tratasse de dois personagens em constante disputa no meio educacional. O primeiro resiste ao segundo, enquanto este evolui tão depressa, que mal o professor assimila uma novidade, já precisa entender novas mudanças. Parece se tratar de uma corrida em que as inovações estão sempre bem à frente do professor que, por sua vez, está sempre correndo o risco de apresentar aos seus alunos, novidades tecnológicas que para eles já são ultrapassadas.

É importante enfatizar que diante desse cenário educacional, na era da informação, as escolas não podem ficar à margem da evolução. Segundo Kenski (2003), os nativos digitais não são contemplados mais com aulas unilaterais e métodos tradicionais, em que o professor fala e o aluno escuta, agindo quase sempre passivamente.

É com esse propósito que trazemos, neste texto, inicialmente a discussão a respeito das tecnologias digitais como estratégia de ensino-aprendizagem e, em seguida, a reflexão em torno da abordagem da BNCC quanto as tecnologias no ensino de Ciências e a formação de professores para a utilização das tecnologias digitais, posteriormente, serão expostas as considerações finais.

As tecnologias digitais como estratégia de ensino

Pensando na inserção das tecnologias digitais, muitos profissionais da educação buscam inovar suas práticas pedagógicas, repensando suas formas de ensinar e aprender, buscando maneiras de formatar novas ideias, na busca de suportes para ampará-las, testando equipamentos e materiais, reorganizando espaços, buscando superar dificuldades de inovação,

pois muitos ainda se abstém a utilização de apenas um “quadro verde” ou “branco” com receio de se permitir a inovação.

Há alguns anos atrás, as aulas eram desenvolvidas a partir de ferramentas que faziam parte das estratégias de ensino da época. Sabemos que houve uma grande mudança e a pergunta constante: Como despertar maior interesse dos alunos, diante do crescente avanço tecnológico, quando ainda se percebe a mesmice no dia a dia do professor?

Nesse sentido, a inclusão das tecnologias demanda mudanças no pensar e no caráter teórico-metodológico do educador, evitando que as práticas pedagógicas sejam vagas e mecânicas, utilizadas na técnica pela técnica, mas que possam ser utilizadas com finalidade pedagógica na aprendizagem dos estudantes. As possibilidades de ensinar e aprender com as novas tecnologias da informação e comunicação se multiplicam constantemente. Os conteúdos não se alteram, mas, a forma de chegar a eles se amplia, facilitando e inovando a construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, assim como contribui para a integração do aluno num mundo informatizado.

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir a informação, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de especial importância, porque afetam o dia a dia de alunos e professores (KENSKI, 2003).

O caminho da inserção das tecnologias está na capacitação do professor, uma vez que as mesmas não irão substituí-lo, mas sim, contribuir com sua metodologia, assim como potencializar sua prática pedagógica, dinamizar e contribuir no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos dentro e fora do âmbito escolar. “Essas técnicas [TIC] criam novas condições e possibilitam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, mas [...] elas não determinam automaticamente nem as trevas nem a iluminação para o futuro humano” (LÉVY, 1999, p. 17).

A proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular e as TDICS.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro do referido ano, buscou orientar a elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federais de ensino. Nesse documento, as tecnologias digitais ocupam um espaço considerável e se apresentam como desafios para a atuação docente orientando

uma nova postura do professor diante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Apresentada logo na introdução, a quinta competência, que integra as dez Competências Gerais da Educação Básica, demonstra o espaço que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ocupam no contexto educacional. Ela destaca a importância de 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. 07).

Para além da compreensão e da utilização, a proposta é criar. O referido documento aponta em uma de suas competências, que as TDICs se apresentam como um espaço e também como ferramenta que deve servir para se comunicar, resolver problemas e produzir conhecimentos. Na competência citada, espera-se que o aluno não apenas utilize as tecnologias digitais, mas que compreenda e se posicione de forma crítica diante dessas ferramentas de comunicação. Essa prática, que já faz parte da vida do aluno na sociedade, se apresenta como uma proposta para o trabalho pedagógico na escola.

Por conseguinte, a relação do Ensino de Ciências (anos finais) com a tecnologia, está pautada, de forma mais ampla, na terceira versão da BNCC, ano de 2018. O documento aponta que o Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental é caracterizado pela exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material (BRASIL, 2018), o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico, tornando possível, aos alunos, compreenderem os fenômenos e conhecerem o mundo, o ambiente e a dinâmica da natureza.

Nesse sentido, o Ensino de Ciências apresenta-se de forma articulada com a tecnologia, demonstrando ampla relevância e eficácia quando o contexto das TIC’s é inserido no ensino. Sob o olhar de Bertusso et al. (2020), para o Ensino de Ciências existem inúmeros recursos inovadores que podem contribuir no processo de aprendizagem. No que tange a esses recursos, Dourado et al. (2014) apontam que as TIC’s se tornaram um elo entre docentes e alunos, pelo qual são desenvolvidas novas estratégias de ensino, gerando interação entre o aluno, o professor e o cenário atual.

Atrelado a esse processo tecnológico, é interessante dar destaque ao movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), no qual ciência, tecnologia e sociedade encontram-se indissociáveis. Essa integração entre ciência, tecnologia e sociedade no Ensino de Ciências,

para Rubba e Wiesenmayer (1988), representa uma tentativa de formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados, capazes de tomar decisões informadas e desenvolver ações responsáveis.

Corroborando com os autores supracitados, Martins (2002) destaca que o movimento CTS para o Ensino das Ciências revela a importância do ensinar a resolver problemas, a confrontar pontos de vista, a analisar criticamente argumentos, a discutir os limites de validade de conclusões alcançadas, a saber formular novas questões. Sob esse enfoque, a BNCC destaca que:

> [...] a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018, p. 321).

O próximo termo abordado pela BNCC (2018) referente à tecnologia é a "Cultura Digital", a qual, segundo o documento, tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas, decorrente do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação. A tecnologia, em âmbito educacional, é contemplada pela BNCC (2018) em sua quinta competência geral, a qual aponta:

> 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, 2018, p. 9).

A inserção dessas tecnologias na educação, sob o olhar de Mucin (2019), acontece devido aos avanços que as TIC's vêm tendo e ao fácil acesso que as pessoas têm a ela. Hoje os jovens são considerados protagonistas dessa cultura tecnológica. Pode-se entender que a intenção da BNCC, ao incluir a cultura digital entre as suas competências, é a de formar alunos capazes de lidar de forma saudável com o mundo da informação digital (SEIBT, 2019). Isso posto, o processo de ensino e aprendizagem ancorado no uso das TIC's pode ser proveitoso tanto para os alunos, como para os professores.

Bittar (2011) considera que as TIC's podem auxiliar os professores na detecção da compreensão dos alunos enquanto eles aprendem os conteúdos escolares, além de poderem auxiliar no desenvolvimento do raciocínio e da autonomia dos seus estudantes.

Formação de professores para o uso das tecnologias da informação

Diante do anteriormente exposto, torna-se necessário construir caminhos para os professores se apropriarem criticamente das novas tecnologias, conscientes de que há uma dicotomia a ser superada, a continuação de uma educação artesanal paralelamente aos significativos avanços científicos e tecnológicos da sociedade, e que qualquer mudança dependerá de sua capacidade de analisar e adotar princípios, estratégias e técnicas mais adequadas às condições da realidade educacional, vista em seu contexto mais amplo, a sociedade cada vez mais informatizada.

Como afirma Kearsley (1996, p. 4), "se queremos ver a tecnologia ter mais impacto nas escolas e nas organizações de treinamento, precisamos ter como nossa principal prioridade a preparação de bons professores". Muitos questionamentos podem ser feitos ao tipo de formação, tanto inicial quanto continuada, que tem sido dada aos professores, sendo um dos mais levantados pela literatura, a falta de relação entre a formação recebida e as condições que o professor encontra na realidade escolar, exigindo conhecimentos e habilidades para as quais ele não foi preparado, não sendo a preparação coerente com a forma de atuação que se pretende do professor.

O professor está sendo efetivamente preparado para usar as novas tecnologias? Novas e diferentes tarefas docentes não exigirão algo mais em sua formação? Está sendo desenvolvida uma consciência do impacto das novas tecnologias na sociedade? Os processos de formação de professores são amplamente discutidos, assim como são diversos os conceitos e as definições explicitadas por vários autores. Para refletir sobre essas questões, neste breve artigo, utilizar-se-á a conceituação de García (1999, p. 26):

> A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Deste modo, os processos de formação de professores devem acontecer por meio de atividades práticas e teóricas, de forma individual ou em equipe, que permitam aos futuros profissionais — ou até mesmo aos profissionais em carreira — o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos e de experiências.

A formação de professores ocorre, portanto, em fases no decorrer do desenvolvimento profissional. Para García (1999), estão divididas em: pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente. A fase do pré-treino corresponde às experiências prévias que os indivíduos têm, desde o período de sua educação básica (mais especificamente a partir do ensino fundamental I), quando observam os seus professores e passam a admirar a profissão, mesmo que esse processo seja inconsciente. Para García (1999, p. 25), essa fase "inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor".

Já a etapa da formação inicial é quando o aluno ingressa em cursos no ensino superior, basicamente compostos pelas licenciaturas, nas quais têm contato com disciplinas que os preparam (ou deveriam preparar) para o exercício da docência. Nesses cursos, os alunos aprendem teoria e prática da profissão docente. Cunha (2014, p. 793), entende que a formação inicial de professores "pode ser compreendida como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e o seu reconhecimento legal e público". Acrescenta-se, ainda, que a formação inicial de professores é uma etapa importante no processo de desenvolvimento profissional, mas não suficiente.

O período da iniciação se refere aos primeiros anos que o profissional ingressa na profissão docente. Tardif (2014, p. 84) ressalta que é "um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho".

Já a formação permanente ou, também, conhecida como formação continuada, é aquela que acontece no decorrer da carreira docente. Cunha (2014, p. 794), ressalta que essa formação "refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores". Complementando ainda que "pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo e responsabilizando as instituições como atores principais do seu patrocínio" (CUNHA, 2014, p. 794).

São nesses processos de formação de professores, desde a inicial até a continuada, que as tecnologias educacionais devem também ser inseridas de forma a capacitar os professores para que tenham bases teórica e prática, com o intuito de desenvolver aulas dinâmicas, significativas e inovadoras.

Há estudos (SANCHO, 2007; MASETTO, 2007) que apresentam os benefícios que as tecnologias educacionais trazem para o processo de ensino e de aprendizagem, cita-se, entre

eles, a versatilidade com que se pode trabalhar com esses recursos, tanto de forma presencial quanto à distância, de maneira a enriquecer a prática pedagógica. Porém, para que todo o potencial das tecnologias educacionais possa ser aproveitado é necessário que os profissionais que as utilizam, sejam preparados para o uso.

Assim, pode-se dizer que quando for minimizada a distância entre a formação docente e o uso dos recursos tecnológicos neste processo de formação e na sua atuação profissional, deverá se materializar o que Coutinho (2005) denomina de "estímulo à expressão da complementaridade que permanece latente entre a educação e as novas tecnologias", pois segundo ele, são elas que fazem superar a hierarquia imposta pela escola e transformar todos os envolvidos no processo educacional em telespectadores dos mesmos programas, das mesmas imagens e sons e de conhecimentos compartilhados.

Aos alunos cabe se dotarem de espírito curioso e se sentirem motivados de modo a facilitar enormemente o processo da inserção das TICs em sala de aula, pois a grande maioria deles já tem conhecimento com suas ferramentas, por exemplo, a Internet, adequando-a aos seus sistemas de estudo, tornando-se interlocutores lúdicos e parceiros dos sistemas pedagógicos de obtenção do conhecimento motivados pelas TICs (LIMA, 2001).

Considerações finais

A ampla reflexão sobre o futuro da sociedade e da educação, coloca em questão os modelos tradicionais, ainda vigentes, de organizar o funcionamento das escolas e de propor práticas de aprendizagem com os alunos e, assim, constituem desafios aos professores. É possível afirmar que as TICs incorporadas aos processos educacionais, em geral, e à formação de professores, em especial, tem se constituído em "acréscimo para menos".

Dito de outra forma, a simples adição de tecnologias não representa melhoria na qualidade de ensino, na medida em que o treinamento e a capacitação que regulam o seu uso vêm desqualificando e empobrecendo a formação de professores e o trabalho docente. Soma-se a isso o parco salário que recebem.

Finalmente, entende-se que a incorporação das TICs deve ser feita pelo caminho do uso instrumental/utilitarista, em programas de substituição tecnológica parcial ou total, em que as tecnologias estão postas no lugar do professor, primeiro formando-o de forma precarizada, para, a seguir, atuar, já como professor, a partir do modelo de "simetria invertida", prevista no processo de sua formação.

Concluímos, então, que a educação através das TICs oferece novas possibilidades de aprendizagem aberta e flexível. Entretanto, o professorado e o alunado necessitam de boas condições de trabalho, funcionamento adequado da rede, eficácia nas funções que integram o campus virtual, qualidade dos conteúdos, adequação pedagógica das atividades, fluidez na comunicação pedagógica, coerência com os processos de avaliação e acreditação.

O maior desafio ainda é universalizar o acesso às TIC para atingir todo o contingente de alunos, docentes e estabelecimentos escolares, ampliar a compreensão de que o alicerce conceitual para o uso de tecnologias na educação é a integração das TIC ao currículo, ao ensino e à aprendizagem ativa, numa ótica de transformação da escola e da sala de aula em um espaço de experiência, de formação de cidadãos e de vivência democrática, ampliado pela presença das TIC.

Precisamos fornecer aos alunos o acesso ao conhecimento, prepará-los para uma vida de aprendizagem e descoberta, com o domínio das habilidades e ferramentas de pesquisa como parte de sua Educação Básica. Para isso, precisamos criar um ambiente de aprendizagem que integre ensino e pesquisa, em que os alunos exercitem constantemente a comunicação e a colaboração.

Portanto, para mudar essa realidade, é necessário o domínio das tecnologias na educação, o que exige uma formação continuada e um planejamento bem articulado das ações pedagógicas, além do reconhecimento do educador em aceitar que suas aulas precisam ser diferentes.

No que se refere ao uso de tecnologias digitais, a formação continuada é imprescindível. Com o crescente aumento das tecnologias educacionais, cabe ao docente integrá-las como ferramentas pedagógicas. Os professores precisam de preparação e conhecimento para trabalhar com informática na educação, para que não seja um trabalho superficial ou por pura obrigatoriedade curricular. É fundamental uma aprendizagem significativa e contextualizada, assim, os alunos serão capazes de lidar com as demandas e avanços tecnológicos no seu dia a dia e na comunidade em que estão inseridos.

RAINING TEACHERS AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN SCIENCE TEACHING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Abstract

This article analyzes the challenges that information and communication technologies (ICT) pose to teacher education: First, it studies digital technologies as teaching strategies and their

effects on the construction of culture and human identity, considering the advancement of information technologies and its possibilities for use in the classroom. Subsequently, it analyzes what the BNCC says about the use of digital technologies in Science Teaching, whose main objective is the commitment to the development of scientific literacy, which involves the ability to understand and interpret the world (natural, social and technological) . Further on, it presents the training of teachers in the use of information technologies, as well as its phases throughout professional development, which according to García (1999), are divided into some stages. In order to carry out this article, the type of exploratory research, with a qualitative approach of an applied nature, was used as the methodology. As for the technical procedure used, the bibliography was used, using as research material books by several authors that portray the subject, through selected materials.

Keywords: Teacher training. Digital technologies. Science teaching.

Referências

BERTUSSO, F. R.; MACHADO, E. G.; TERHAAG, M. M.; MALACARNE, V. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências: um paradigma a ser vencido. **Research, Society and Development,** [s.l.], v. 9, n. 12, p. 1-18. 2020. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11099.

BITTAR, M. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 157-171, 2011. Disponível em: The instrumental approach for the technology integration in the pedagogical practice of the mathematics teacher study (scielo.br). Acesso em: 11 jun. 2022.

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

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

COUTINHO, L. M. (2005) Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das câmeras, as ideias. In: **Integração das Tecnologias na Educação**/Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED.

CUNHA, Maria Isabel. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

KEARSLEY, G. Education Technology: Does It Work? ED-Tech Review, Spring/Summer, p.34-6, 1996. **Teaching Excellence: The Foundation for Technology Effectiveness**. 1996htpp://www.gwu.edu/~etl/excell.html

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

KENSKI, M. Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Editora: Papirus, 2003.

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

LIMA, P. R. T.(2001) . Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na educação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina. **Dissertação de Mestrado:** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** 1. ed.Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

MARTINS, I. Problemas e Perspectivas Sobre a Integração CTS no Sistema Educativo Português.○**Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,**○[s.l.], v. 1, n. 1, p. 28-39. 2002. Disponível em:○http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_2.pdf. Acesso em: 06 agos. 2022.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.;BEHRENS, Marilda A.; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007. p.133-173.

MUCIN, D.○**As TIC no documento BNCC: a Química nesse contexto.**○2019. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Química) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2019. Disponível em:○http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/15706. Acesso em: 13 agosto 2022.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em . Acesso em 13/Agos/2022.

RUBBA, P.; WIESENMAYER, R. Goals and competencies for precollege STS education: recommendations based upon recent literature in environmental education.○**Journal of Environmental Education**, [s.l.], v. 4, n.19, p. 38-44, 1988.:○https://doi.org/10.1080/00958964.1988.9942772.

SEIBT, I. P. S. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular: a abordagem da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) nas séries finais do ensino fundamental.**○2019. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:○https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200569. Acesso em: 1 setembro. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO ENTRE AS PERSPECTIVAS DO BRASIL E DE PORTUGAL

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom[1]

Resumo
Este estudo objetiva discutir a inserção das tecnologias digitais em currículos de cursos de formação inicial de professores no Brasil e em Portugal. Realizou-se a análise do projeto pedagógico dos cursos de formação docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e da Universidade do Porto. Os principais resultados apontados são: 1) No Brasil, a formação de professores acontece em cursos de Pedagogia enquanto em Portugal ela acontece a nível de mestrado; 2) Em Portugal as disciplinas da matriz curricular são oferecidas nos três turnos e no Brasil, a maioria dos cursos são noturnos; 3) Na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP, encontram-se duas disciplinas que tratam do uso das tecnologias: Alfabetização e Letramento e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica, ambas com 60h. Em Portugal, as disciplinas que compõe o currículo indicam que a formação de professores requer alinhamento com uma concepção social; 4) Quanto ao uso das tecnologias, Portugal adota um referencial de competências para educadores, intitulado Digital Competence of Educators (DigCompEdu), enquanto o Brasil tem apenas duas competências destacadas na base nacional curricular comum (BNCC).

Palavras-chave: Formação de professores. Cultura digital. Currículo.

Introdução

Atualmente, percebe-se que a formação docente para o uso das tecnologias digitais ainda demanda passos importantes em todos os países, essencialmente no Brasil e em Portugal. Entendida como uma teia complexa, a formação inicial de professores vem ganhando espaço nos escritos, pesquisas e análises de profissionais que conhecem a importância do tema para a educação. Resgatando a história dos dois países encontramos avanços e retrocessos quanto ao foco desse debate.

Destaca-se que a problemática percebida é de longa data. No país brasileiro, embora 85,3% dos professores possuíam escolaridade de nível superior, em 2019, ainda são diversas as lacunas encontradas no que se refere à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica docente. Isso traz à baila a tese de que os currículos da formação inicial de grau universitário não têm assegurado, de forma efetiva, o conhecimento e a experiência prática necessários para o exercício do magistério e o uso pedagógico desses aparatos tecnológicos.

[1] Doutoranda da URI. Pedagoga. jacinta.marcom@ifsc.edu.br

No país português, considerando esse paradigma, a realidade, por mais que já tenha tido evoluções significativas, ainda demanda a redefinição do perfil profissional docente desejado pela sociedade.

É importante prestar atenção que estamos vivendo no século XXI, diante de um mundo globalizado, sem fronteiras, dominado cada vez mais pelas mudanças velozes que põe em evidência, além do conhecimento necessário para o exercício da profissão, a necessidade do domínio das tecnologias digitais e da inteligência artificial, competências necessárias ao docente para atuar na sociedade do conhecimento (CASTELLS, 2002). Nesta seara, o estudo propõe discutir a inserção das tecnologias digitais em currículos de cursos de formação inicial de professores no Brasil e em Portugal.

A metodologia utilizada é análise documental, tendo como referência o projeto pedagógico, especificamente a matriz curricular do curso de formação docente das duas instituições de ensino, uma brasileira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP) e outra portuguesa (Universidade do Porto (UPorto). A presente análise dialoga com referenciais teóricos como: Moran (2012), Levy (2010), Nóvoa (2004), Mizukami (2002), Kenski (1998), dentre outros.

Ao longo deste texto, revisaremos brevemente algumas ideias que marcam a importância da inserção das tecnologias nos currículos da formação inicial de professores no Brasil e em Portugal, com o propósito de refletir acerca de alguns aspectos que permeiam o tema. De forma sucinta, a primeira seção trata da importância da inserção das tecnologias digitais na escola e, na segunda parte o debate se instaura em torno da inserção das tecnologias digitais em currículos de cursos de formação inicial de professores no Brasil e em Portugal, buscando elencar alguns elementos que se destacam na comparação entre os dois países. E por último, o texto encerra com alguns encaminhamentos definidos nas considerações finais.

Algumas notas sobre a importância da inserção das tecnologias digitais na formação inicial docente

Na sociedade do século XXI, todos os dias, somos bombardeados por uma gama significativa de informações que chegam até nós em tempo real e precisamos pensar de forma crítica sobre a importância que tem isso para a vida da geração de estudantes que vive nesse século, sem relegar a segundo plano políticas de formação inicial docente. Ademais, os

docentes precisam estar preparados para a mediação de um processo ensino-aprendizagem que permita aos estudantes da geração 3.0 serem capazes de lidar com os novos e complexos problemas definidos pela sociedade. A escola nem sempre anda ao lado com seu tempo. A pandemia mostrou isso e reforçou a necessidade urgente de incorporar recursos tecnológicos para construir aulas diferenciadas e colaborativas. Mas, ainda hoje, de acordo com Moran (2013, p. 09):

> Passando pelos corredores das salas das universidades, o que se vê é quase sempre uma pessoa falando e uma classe cheia de alunos semi-atentos (na melhor das hipóteses). A infraestrutura é deprimente. Salas barulhentas, a voz do professor mal chega aos que estão mais distantes. Conseguir um datashow na maioria delas é uma tarefa inglória. Muitas vezes existe um único equipamento para um prédio inteiro.

A importância das tecnologias digitais também está no fato de que elas favorecem as mudanças. Esses artefatos contribuem para pensar novas formas de aprender, ensinar e avaliar. Nesse contexto, o futuro professor precisa dominar novas competências necessárias para ensinar, avaliar o cidadão do século XXI, os chamados nativos digitais. Não se consegue mais apenas proibir o uso delas na escola, mas se faz fundamental utilizar o potencial delas em prol do processo ensino e aprendizagem dessa geração. Prensky (2001, p. 1) corrobora com a reflexão quando afirma que em função do grande volume de interações com a tecnologia "[...] os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores".

Outro argumento que merece destaque e evidencia a importância do uso das tecnologias, é que estamos na era do conhecimento, na sociedade em rede, conectada 24 horas por dia. A construção do conhecimento é grupal, é colaborativa. A escola ainda continua focada em velhas práticas, mas, a informação chega de forma rápida e instantânea. Moran (2012, p. 44) aponta que "Com a maior oferta de informação, mais fácil é a confusão, a contradição, a cópia, a multiplicação do que já é conhecido. Hoje há uma certa preguiça intelectual, maior facilidade de copiar e colar, de repetir o previsível", ou seja, conhecer, dominar, explorar esses meios, dá suporte ao professor para levar os estudantes a superar essa preguiça intelectual.

Outro elemento que implica a importância da inserção das tecnologias digitais na formação docente, relaciona-se com a sociedade atual. Hoje, essa sociedade, praticamente exige, essencialmente no pós-pandemia, que se integre o presencial com o virtual. Pensando nesse pressuposto e na possibilidade de potencializar esse processo, é mais que fundamental incluir as tecnologias digitais na formação inicial docente. Nessa linha, é, pois, consenso que

a utilização da web e seus aparatos na educação implica mudança de postura. É imprescindível abandonar teorias pedagógicas em que o professor é o centro, substituindo-as por outras, em que o aluno seja o protagonista, utilizando-se modelos mais participativos e colaborativos.

Também ganha sentido trazer à baila, que a rapidez com que as coisas mudam dificultam a formação docente, contudo, essa formação precisa ser uma política de estado. Caso contrário, corre-se o risco de se transformar em penduricalho. Castells (2006, p. 19) contribui chamando atenção que nesse meio, "[...] difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais", se faz mister uma sólida e bem pensada articulação entre a tecnologia e a pedagogia, uma vez que "a tecnologia pode amplificar o bom ensino, mas boa tecnologia não consegue substituir mau ensino" (OECD, 2015, p. 4). Pensar nisso, é com certeza mostrar que a educação valoriza a inserção das tecnologias e acompanha o seu tempo e as mudanças impostas pela era digital.

Inserção das tecnologias digitais em currículos de cursos de formação inicial de professores no Brasil e em Portugal

Sabe-se que a inserção das tecnologias digitais na vida dos estudantes e da docência é um caminho sem volta. Repensar a complexidade desse fazer demanda compreender que a mudança precisa começar pelo currículo da formação inicial. Adentrando nesse contexto, traremos à discussão, alguns elementos que surgem ao comparar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Brasil) e da Universidade do Porto – Uporto (Portugal), que ofertam cursos na área de formação de professores. Essa análise comparativa nos permite registrar algumas reflexões.

A escolha das duas universidades teve como foco a colocação em ranking de avaliação. A instituição de ensino brasileira é a primeira colocada no Enade em 2019 e a Uporto é a primeira colocada no sistema de avaliação a qual Portugal faz parte, o chamado *QS World University Rankings* (2019), que semelhante ao Enade brasileiro classifica as suas universidades em nível de Europa. Com esse parâmetro o estudo chegou a algumas conclusões iniciais, as quais registramos a seguir.

Um primeiro elemento a destacar é de que no Brasil a formação de professores acontece nos cursos de Pedagogia, mas em Portugal ela acontece a nível de mestrado. É possível afirmar que um curso de Pedagogia designa o curso superior de graduação no Brasil,

cuja finalidade é formar professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão do sistema escolar. É importante referenciar que no quadro comparativo, a denominação utilizada em Portugal para curso equivalente chama-se Formação de Professores.

No país lusófono, o preâmbulo do decreto-lei nº 43/2007 destaca que os ciclos de estudo do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, será agora o de mestrado em ensino, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente, com vistas a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional.

Em seguida, o segundo elemento percebido é de que em Portugal, as aulas no ensino superior exigem dedicação exclusiva, pois as disciplinas da matriz curricular são espalhadas entre os três turnos: manhã, tarde e noite, ou seja, em Portugal o estudante do mestrado deve frequentar as aulas e congressos, palestras, conferências e demais eventos que possam enriquecer a formação do profissional. Contudo, no Brasil, conforme aponta a matriz curricular do curso em pauta, a maioria dos cursos são noturnos e os estudantes trabalhadores integrais. Por que isso pode ser um problema? Para Arroyo (1991, p. 29) "[...] é fácil notar que é insuficiente o que oferecem aos alunos do curso noturno". Segundo o mesmo autor,

> Em geral são oferecidos cursos fáceis, centrados numa formação difusa, com baixa densidade teórica. São cursos onde predomina o praticismo [...]. Com um mínimo de atenção às falas dos mestres e com a leitura de algumas apostilas soltas dá para acompanhar esses estudos[1] .

O terceiro ponto, que pauta a reflexão, direciona-se para a matriz curricular que compõe o curso de Pedagogia da UNESP. Inseridas na estrutura encontramos duas disciplinas que tratam o uso das tecnologias: Alfabetização e Letramento e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica, ambas com 60h. Em Portugal, as disciplinas que compõem o currículo do curso de mestrado da UPorto, indicam que a formação de professores requer alinhamento com uma concepção social que dá conta do que o momento histórico vivido exige. Nessa seara, Kenski (2012) acrescenta que a presença das tecnologias digitais induz mudanças na forma de organizar o ensino.

Na edição 2021-2023, em curso, o 2º Ciclo de Estudos em Ciências da Educação está organizado em quatro domínios e um deles é intitulado Escola, Democracia e Tecnologias Digitais. No site da Universidade UPorto, na página das informações do mestrado em

[1] Apontamos ainda o aumento dos cursos à distância.

Ciências da Educação, encontra-se registrado que esse domínio objetiva promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes: I) posicionarem-se criticamente sobre políticas, programas, projetos e práticas educativas mediadas por tecnologias digitais; II) conceber práticas e recursos para a mediação digital em diferentes contextos; III) desenvolver projetos de investigação/intervenção na escola e em outros campos, como a intervenção comunitária, a educação e formação de jovens e adultos, a animação sociocultural, a formação de professores e o desenvolvimento profissional. Nota-se a importância dada às questões da tecnologia na formação docente.

Outro ponto fundamental diante das evidências trazidas pelos documentos em pauta, são as competências que precisam estar claras diante de todas as ações que a instituição de ensino superior desenvolve em suas ementas, em seus conteúdos, quanto ao uso das tecnologias. Nesse quesito, o país português adota um referencial de competências TIC para educadores, intitulado *Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), enquanto o país brasileiro tem apenas duas competências destacadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

Os documentos analisados mostram também, que a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais, ainda é deficitária nos dois países e, por consequência, de acordo com Mizukami (2002), não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação. Levy (2010) complementa que, diante da era digital, os docentes precisam tornar-se animadores de inteligência coletiva. É importante que existam políticas de estado pautando o assunto.

O documento analisado evidencia ainda que mesmo tendo conhecimento da importância das tecnologias digitais na formação docente os currículos continuam lineares, fragmentados, disciplinares. No currículo da UNESP observou-se uma disciplina chamada Práxis Pedagógica, oferecida em todos os semestres, que propõe a integração das demais disciplinas e aborda temáticas relativas ao cotidiano da educação básica.

Nesse sentido, de acordo com Gatti (2014, p. 13) os cursos de formação de professores, responsabilidade da universidade ou das faculdades de educação que não estariam atendendo a uma urgência da contemporaneidade, pois nem sempre conseguem oferecer aos futuros professores "[...] os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência", essencialmente na atualidade.

Da mesma forma, encontra-se registrado em um documento de Trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, intitulado “A formação de professores no Portugal de hoje (ALARCÃO et al, s/d, p. 2), a seguinte afirmação:

> No entanto, há que reconhecer que, em diversas Universidades, não houve preocupação em criar uma organização adequada à realização desta formação nos domínios de ciências e letras e que, só com raras excepções, se considerou seriamente a questão da formação de professores para outras áreas — de que é exemplo flagrante o caso [...] da educação tecnológica.

Certamente, se continuássemos a análise do projeto pedagógico de cada uma das instituições pautadas, encontraríamos mais elementos para seguir a discussão. Entretanto, os pressupostos destacados dão suporte para compreender que as tecnologias digitais estão se tornando cada vez mais acessíveis dentro e fora do espaço escolar. E, como muito bem argumenta Gómez (2015, p. 108), “ As dificuldades e as resistências não são evidentemente de caráter técnico, mas de concepções pedagógicas arraigadas no inconsciente individual e coletivo dos profissionais e da comunidade”. Por isso, a mudança na concepção do currículo oferecido pelos cursos de formação inicial é fundamental.

Considerações finais

Finalizando a discussão da proposta desse estudo, conclui-se que os currículos de formação inicial de professores das escolas brasileiras e portuguesas seguem a linearidade, e se percebe as dificuldades para adaptar-se às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. Nóvoa (2004) enfatiza que não se pode continuar reproduzindo e justificando modelos escolares e pedagógicos que fazem parte de um tempo que já não é o nosso, que se dirigem a jovens que já não pensam, nem agem, nem aprendem como nós.

Os mais diversos argumentos permitiram analisar e comparar duas instituições diferentes, mas que possuem objetivos comuns: formar professores para a contemporaneidade. Mesmo entre muitas diferenças existentes no Brasil e em Portugal, ainda assim, se observa que, na complexa tarefa de formar professores, as tecnologias digitais precisam fazer parte. Se até algum tempo atrás esses artefatos eram pensados apenas como uma alternativa, hoje devem ser vistos como possibilidade para a efetivação da prática pedagógica.

Todavia, ao lidar com a formação docente não basta somente ter as ferramentas tecnológicas ao nosso alcance, mas é preciso conhecê-las para poder desfrutar de suas

funções, abandonando o conhecimento monopolizado, buscando gerar novos conhecimentos colaborativos dentro e fora da sala de aula.

TEACHER EDUCATION: A DIALOGUE BETWEEN BRAZIL AND PORTUGAL PERSPECTIVES

Abstract
This study aims to discuss the insertion of digital technologies in curricula of initial teacher training courses in Brazil and Portugal. The methodology used is an analysis of the pedagogical project of the teacher training courses at the Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho and the University of Porto. The main results pointed out are: 1) In Brazil, teacher training takes place in Pedagogy courses while in Portugal it takes place at the master's level; 2) In Portugal, the subjects of the curricular matrix are offered in three shifts and in Brazil, most courses are offered at night; 3) In the curricular matrix of the Pedagogy course at UNESP we find two subjects that deal with the use of technologies: Literacy and Literacy and Digital Technologies of Information and Communication in Pedagogical Practice, both with 60 hours. In Portugal, the subjects that make up the curriculum indicate that teacher training requires alignment with a social conception; 4) Regarding the use of technologies, the Portuguese country adopts a competence reference for educators, entitled Digital Competence of Educators (DigCompEdu), while the Brazilian country has only two competences highlighted in the common national curriculum base (BNCC).

Keywords: Teacher training. Digital culture. Resume.

Referências

ALARCÃO, I. et al. A Formação de professores no Portugal de hoje. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. s/d. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf Acessado em 15 set. 2022.

ARROYO, M. **A Universidade, o trabalhador e o curso noturno.** Revista Universidade e Sociedade. Ano 1, nº. 1, fev. São Paulo, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação, 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CASTELLS, M. A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A Sociedade em rede. Do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006. p. 17-30.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, nº 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823 Acesso em: 15, set. 2022.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital: a escola educativa.** Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos, 2002.

NÓVOA, A. Educação e formação ao longo da vida. CRE Mário Covas/SEE, SP. **Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP**. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em: nov. 2020.

OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: PISA, OECD Publishing, 2015. DOI: https://doi.org/10.1787/9789264239555-en.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ESPAÇOS VIRTUAIS & EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS NO ENSINO À DISTÂNCIA

Marcelo Amaral-Rosa[1]

Josivânia Marisa Dantas[2]

Fernanda Marur Mazze[3]

Resumo

O tema da pesquisa são os espaços virtuais voltados à experimentação para aquisição de conhecimentos acerca de tópicos/conceitos da Química. Neste ensaio, o objetivo é apresentar algumas reflexões acerca das relações entre os espaços virtuais e a experimentação no ensino de Química, na modalidade à distância, com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Apresenta-se aproximações entre três eixos, a saber: i) características do ensino de Química; ii) tecnologias virtuais voltadas ao ensino de Química; e iii) a experimentação na modalidade à distância. Entre as principais reflexões está que a adoção *per si* da experimentação nas aulas de Química não é suficiente para o sucesso da empregabilidade das tecnologias nas aulas, sendo necessário atenção do professor no processo formativo do estudante, além de uma postura crítica acerca dos recursos didáticos, tendo a clareza que a experimentação em sala de aula é conduzir a aprendizagem com base na ação.

Palavras-chave: Espaços virtuais. Experimentação. Ensino de Química. Ensino à distância.

Considerações Iniciais

O ensino à distância pode ser definido como todo processo de ensino e de aprendizagem em que aquele que ensina está em ambiente espacial diferente daquele que aprende (FAIAD et al., 2017). O ensino à distância é considerado tendo por base a situação quando o professor e o estudante estão separados [no tempo ou no espaço], mas, podem estabelecer [algum tipo] de comunicação, por meio de mecanismos que são desenvolvidos para esse fim (Ibid.).

Devido à natureza do Ensino à Distância, a experimentação merece especial destaque, em função das questões relacionadas ao planejamento, à implementação e à gestão dos cursos de licenciatura à distância. Dentre as possibilidades, destacam-se os laboratórios virtuais que tem como características a disponibilização de produtos multimídia em forma de sons, textos,

[1] Dr. em Educação em Ciências. Professor Visitante no PPG Ensino de Ciências e Matemática, UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. marcelo.pradorosa@gmail.com.

[2] Dra. em Ciências. Professora permanente no PPG em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. josivania.dantas@ufrn.br

[3] Dra. em Química. Professora permanente no PPG em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM), UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. fernanda.mazze@ufrn.br

imagens, vídeos, animações e simulações, ou ainda de filmagens de experimentos considerados de alto risco (GUAITA; GONÇALVES, 2014).

No contexto em questão, insere-se o ensino de Química. No ensino de conceitos específicos, emerge o quê pode ser designado de *virtualização* dos conceitos. Uma situação real, presente na sociedade, é "vista no seu íntimo" com a preocupação em apresentar os fenômenos em diferentes níveis representacionais (JONHSTONE, 1982). A Química, por excelência, é a Ciência responsável por mostrar as "intimidades do mundo" (POZO; CRESPO, 2009), oferecendo explicações para os eventos do cotidiano, como se produz o perfume, por que o mercúrio do termômetro dilata com o aumento da temperatura ou ainda por que um cubo de gelo derrete (Ibid.). A compreensão do mundo está no grau de curiosidade ou necessidade daqueles que desejam ou precisam aprender e os conceitos científicos são a forma de ingressar no íntimo do cotidiano.

O detalhe é que para se aproximar desse tipo de conhecimento, os aprendizes são obrigados a se defrontarem com uma gama de abstrações dos múltiplos conceitos que envolvem os tópicos da Química (Ibid.). Em geral, independente da etapa na qual a Química faz parte da vida das pessoas, ela não causa amor à primeira vista, na maioria das vezes. Para muitos, as escolas matam a criatividade (ROBINSON, 2006) ou ainda consideram que a escola foi uma peripécia inventiva do Diabo (FERRIÈRE, 1928), tudo devido a suas características e *modus operandi* ao longo dos tempos, o qual contribui para a geração de más lembranças pessoais, e as aulas de Química, muitas vezes, contribuem para essas más memórias afetivas (CANIATO, 1983).

A Química é uma ciência experimental por natureza, o que requer atividades práticas para que os fenômenos dos quais trata sejam entendidos. Dessa maneira, na perspectiva de elucidar fenômenos observáveis, procura-se explicações dentro daquilo que se conhece ou sobre o que se vive (RAMOS; MORAES, 2010). Com isso, a experimentação no ensino de Química, pode ser entendida como uma atividade que permite a articulação entre fenômenos e teorias, numa estreita relação entre o fazer e o pensar sobre os fenômenos do mundo real (FAIAD; et al., 2010).

Apesar da Química ser fortemente experimental, possui também um lado microscópico fundamental, que muitas vezes não é bem compreendido pelos estudantes por não poderem visualizar, tornando-se algo extremamente abstrato. Muitos princípios utilizados para esclarecer fatos como reações químicas ou até mesmo uma representação visual de orbitais atômicos, ressonância magnética nuclear ou espectroscopias necessitam de um modelo que

pode ser facilitado com softwares, tendo nas tecnologias possibilidades importantes a favor das explicações voltadas às aulas de Química, sem depender de seu nível ou de sua modalidade de ensino.

A partir do exposto, construiu-se a seguinte questão norteadora: De que modo os espaços virtuais e a experimentação contribuem com o ensino de Química à distância? Logo, o objetivo principal, nesse texto, é apresentar algumas reflexões acerca das relações entre os espaços virtuais e a experimentação no ensino de Química, na modalidade à distância, com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Com relação à estrutura, este texto, apresenta-se em outras duas seções: i) desenvolvimento teórico, na qual o ponto nevrálgico são as características do ensino de Química, conectando as questões tecnológicas com a experimentação na Educação à Distância; e ii) considerações finais, em que se retoma a questão central e se expõe, em síntese, os principais pontos de reflexão acerca da temática.

Breves enlaces entre as características do ensino de química, tecnologias e a experimentação na modalidade à distância

Em geral, o ensino de Química, esteve [ou ainda está?] direcionado à supervalorização da transmissão de modelos, fórmulas e conceitos de elevada abstração (POZO; CRESPO, 2009). De modo histórico, os assuntos são apresentados de forma linear, encadeados e com nível de entendimento necessário, que muitas vezes, extrapola a compreensão dos estudantes. Assim, pode-se considerar que aprender Química é buscar conhecimentos relacionados à "abstração sobre a abstração" (Ibid., p.141).

Essa característica do ensinar Química, independente da modalidade educacional ou subárea específica, apresenta algumas consequências, a saber: i) desmotivação dos professores e estudantes; ii) aulas monótonas e pouco atrativas; e iii) falta de curiosidade e criatividade para com os processos de ensino e de aprendizagem. Não em vão, os verbos que melhor definem aquilo que ocorre nas salas de aula são: i) para os professores, *explicar*; e ii) para os estudantes, *escutar*, *copiar* e *reproduzir* (POZO; CRESPO, 2009), ações justamente opostas à postura desejada na Ciência.

As decorrências desses verbos nas salas de aula são as formações de *ciclos viciosos* (MALDANER, 2013). Por parte dos professores, o ensino fica restrito à transmissão unidirecional pouco colaborativa, de conceitos acabados e imutáveis, a ofertar [e fomentar]

uma Ciência de difícil acesso, “consumível apenas a poucos seres notáveis”. Já por parte dos estudantes, ocorre o medo de errar, formando um sujeito passivo e com pouco entusiasmo no envolvimento com a Ciência.

No dia a dia, situações desse tipo recebem a alcunha de aulas tradicionais. Aliás, vincula-se a isso, as aulas baseadas em recursos didáticos convencionais disponíveis ao professor, como, livros didáticos, lousa, giz e, principalmente, exercícios para fixação de conteúdos programáticos (RAMOS; MORAES, 2010). Esse modo de condução didática apenas reforça outra falácia educacional: a transmissão de conhecimentos. É comum encontrar o discurso, a circular entre professores, da suposta “transmissão milagrosa” de conhecimentos de um sujeito a outro, sem construções e trocas mútuas (Ibid.). Caso isso fosse possível, os problemas da educação, de toda ordem, mas, principalmente, do ensino e da aprendizagem seriam diluídos ou até mesmo não existiriam (MALDANER, 2013).

Aprender é transformar (FREIRE, 2018). É sobre isso que se debruça a Química e todos os seus conceitos: transformações. Por isso, é essencial que a postura no ensino seja a de auxiliar os estudantes a aprender a ler o mundo por meio da construção de argumentos e significados científicos (RAMOS; MORAES, 2010). Aprender Química, seja em sentido *Lato* ou *Stricto*, é (re)construir compreensões anteriormente construídas, em instâncias iniciais, tornando-as mais complexas e consistentes pela gradativa aproximação com os saberes da Ciência (POZO; CRESPO, 2009). Dessa forma, percebe-se a inutilidade da simplória transmissão de informações para uma desejada aprendizagem duradoura e com impacto na vida das pessoas (RAMOS; MORAES, 2010, MALDANER, 2013).

As dificuldades da maioria dos estudantes, na aprendizagem dos conceitos científicos da Química estão relacionadas a acreditar e entender aspectos sobre aquilo que não se pode ver. De tal modo, geram-se conflitos cognitivos, afinal o que vemos das coisas, são as coisas. Por que veríamos uma coisa se houvesse outra?” (PESSOA, 2008). Essa postura está conectada com uma espécie de realismo ingênuo, aproximando a aprendizagem dos conceitos científicos a “atos de fé” em nome da Ciência (CANIATO, 1983), uma vez que nada representam ou não são mais que uma crendice momentânea, exigida em sala de aula. Todavia, é preciso admitir a existência de outros corpos, mesmo que invisíveis (LUCRÉCIO in POZO; CRESPO, 2009).

Quando se inicia o estudo de algum tema ou conceito [seja qual for], começam no indivíduo negociações com aquilo que já se sabe, na tentativa de encontrar nexos (RAMOS, MORAES, 2010). Nesse ponto, vale sublinhar, mesmo que de forma sucinta, a importância

dos níveis de representações do conhecimento Químico, a saber: i) macroscópico; ii) representacional; e iii) microscópico (JONHSTONE, 1982). O primeiro, trata dos fenômenos visíveis; o segundo, dos modelos e fórmulas; e por fim, o terceiro, recai sobre as teorias e conceitos (Ibid.). Frisa-se que a preconização é pela gradual harmonia entre os três níveis (Ibid.).

O desenvolvimento da Química como ciência se deu a partir da alquimia, que era uma atividade essencialmente experimental (GIORDAN, 1999). Dessa forma, essa ciência se desenvolveu, desde o seu início, a partir de interpretações das observações experimentais. A experimentação permitiu a desmistificação da Ciência, a partir da investigação de "verdades científicas", promovendo assim novos conceitos. A partir do século XVII, foram dados os primeiros passos para a Ciência Moderna, na qual a experimentação passou a desempenhar importante papel no desenvolvimento de uma metodologia científica que rompia com os padrões anteriores de que o homem e a natureza tinham relação com o divino, passando a se basear na racionalização, indução e dedução (Ibid.). A experimentação desperta interesse entre os estudantes, independente do nível de escolarização, por apresentar um caráter motivador, lúdico e vinculado aos sentidos. Em decorrência disso, a experimentação pode aumentar a capacidade de aprendizado (Ibid.).

Se uma das principais dificuldades na aprendizagem dos conceitos da Química [independente de suas subáreas] está relacionada ao enxergar, há maneiras de auxiliar a visualização do mundo invisível: a experimentação (CHASSOT, 2006). Ações didáticas experimentais, em sala de aula, são de suma importância para o aprendiz, uma vez que a leitura do "mundo íntimo das moléculas" se dá no nível observável para esse público (GIORDAN; GÓIS, 2005).

O fato é que, costumeiramente, as atividades experimentais no ensino de Química, de modo geral, são voltadas a demonstrações de verdade estabelecidas. Não são usadas para instigar um processo de investigação com vistas à geração de conhecimentos e reflexões por parte dos estudantes, sendo atividades meramente reprodutivas.

Convém destacar que ações experimentais podem servir de *ponte* entre os assuntos próprios da Química e a possibilidade de visualizações e interações dos fenômenos por parte dos estudantes. A analogia de *ponte* associa-se, de forma direta, a teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 2005), a qual aborda, em suma, a passagem do saber sábio ao saber ensinado, passando por todo o sistema de ensino que envolve todos os atores da esfera

educacional, com a intenção em aprofundar compreensões sobre os mecanismos que regem o processo de transformação do conhecimento.

Assim, a experimentação usada em aula enquanto método de entendimento da natureza, pode ser o impulso necessário para o interesse em aprender (CHASSOT, 2006). Ainda, em relação a analogia da *ponte*, uma possibilidade para a experimentação nas aulas de Química é a utilização das tecnologias (LEITE, 2018). Com as tecnologias, não é apenas a técnica de ensino que muda, e sim a concepção do ensino que toma novos rumos (DOWBOR, 2001).

Tendo claras as características do ensino de Química**,** no caso do ensino à distância, com vistas à promoção da experimentação, dentro o universo de possibilidades, apresenta-se exemplos de softwares de simulações e/ou objetos de aprendizagem que são possibilidades de ensino de conceitos da Química Orgânica: *Avogadro* (RIBEIRO et al., 2010), *Cidade do Átomo* (EICHLER et al., 2006) e *Chemsketch* (RAUP et al., 2009). O primeiro, usado com estudantes do terceiro ano do ensino médio, desenvolvendo atividades com a Química Orgânica por meio de simulações, manipulações e visualizações de fenômenos moleculares e de suas representações. O segundo, proporciona o máximo de interatividade aos estudantes com o uso do computador e favorece o controle do estudante sobre a aprendizagem por meio de problematizações (uso da Cidade do Átomo). Por fim, o terceiro, destaca-se o desenvolvimento das habilidades visuais e espaciais, a partir da experimentação, com emprego de ferramentas de manipulação e construção de modelos moleculares no estudo da estereoquímica.

Tornou-se comum encontrar espaços virtuais e softwares na internet cujo objetivo é possibilitar ao estudante e professor imaginar uma situação e testá-la. Esse é o caso encontrado no portal *PhET*, desenvolvido pela Universidade do Colorado (MENDES et al., 2015). O exemplo é sobre balanceamento de equações. No caso, o software recomendado é o *Balancing-chemical-equations*. O objetivo desse software é proporcionar aos estudantes a possibilidade de balancear uma equação química, observando o que acontece com os átomos e seus coeficientes. Com isso, espera-se que o estudante possa desenvolver uma lógica intuitiva de balanceamento de equações químicas. Esse software promove ao estudante, de forma lúdica, uma maneira diferente de praticar o balanceamento de equações químicas. Esse simulador desafia o estudante a passar por diferentes níveis de complexidade e, se o estudante passar por todos os níveis, poderá (re)começar para tentar reduzir o tempo ou melhorar sua compreensão sobre os conceitos envolvidos (Ibid.).

Há também o *Laboratório Didático Virtual* (LabVirt). No entanto, a aplicação do simulador é condicionada ao treinamento do software, uma vez que, antes da sua utilização existe uma base conceitual a ser ensinada. A vantagem do *LabVirt* é que os compostos usados no aprendizado de balanceamento fazem parte do cotidiano do estudante, por exemplo, CO_2 e Fe_2O_3. Assim, o professor pode motivar o aprendizado do estudante com temas como aquecimento global, produção industrial de aço ou sobre o efeito da maresia. O sucesso da simulação com o *LabVirt* está condicionado à habilidade do professor em contextualizar o processo de balanceamento de equações químicas (Ibid.).

Ainda, outro conceito trabalhado com o uso de tecnologia é a eletroquímica (GOMES, 2019). Encontra-se a presença da Eletroquímica em pilhas, baterias, na medicina, ocorrem às reações de óxido-redução em marca-passos, em pacientes com problemas cardíacos; na indústria apresenta-se a galvanoplastia, processo usado para cromar peças de automóveis (para-choques), fabricação de joias e bijuterias; em casa essas reações estão presentes em brinquedos, lanternas, controle de TVs, portões eletrônicos e muitos outros e em todos os dispositivos dão vida a tantos utensílios que são usados em casa, no trabalho e nas horas de lazer (BOCCHI et al., 2000). A prática pedagógica possível é a utilização do simulador *PhET* para a visualização da construção de uma célula galvânica (GOMES, 2019). O simulador permite a montagem de pilhas com os eletrodos de prata, cobre e zinco, bem como possui o recurso para determinar o potencial de redução do cobre, o potencial de oxidação da prata e do zinco com o eletrodo-padrão de hidrogênio (Ibid.).

De modo geral, esses modelos didáticos não favorecem o desenvolvimento da criatividade e nem exercício do pensamento divergente nos novatos (Ibid.). Esse fato conduz para discussão sobre a formação do professor de Química que é um processo complexo, o qual envolve o aprendizado dos conteúdos específicos, princípios educacionais, metodologias de ensino, psicologia de aprendizagem, uso e escolha de meios didáticos, entre outros. Comumente, o curso universitário de Química é considerado dogmático, a-histórico, descontextualizado, baseado somente em conteúdo (CHASSOT, 2006). Fatores que interferem na atividade formadora do licenciando em química principalmente na falta da utilização de ferramentas contemporâneas, como uso de softwares abertos no ensino de conteúdos abstratos não aplicados no cotidiano (EICHLER; DEL PINO, 2000).

Dentre os espaços virtuais, mais populares no ensino à distância, sem dúvidas está o *MOODLE* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que é um sistema de gestão de cursos, desenvolvida em PHP (uma linguagem computacional muito comum em

páginas da WEB) para criar e promover cursos através da internet. É um software que oferece diversos recursos de apoio ao ensino e aprendizagem à distância. Sua principal vantagem é que possui código aberto, permitindo que utilizadores modifiquem e façam adaptações ao ambiente, de acordo com as suas próprias necessidades (PEREIRA et al., 2016).

A interação é uma das principais características nos espaços virtuais. No *MOODLE* é possível a criação de laboratórios virtuais, o qual é definido como ambiente de desenvolvimento interativo para criar e conduzir experiências simuladas. Os laboratórios virtuais utilizam multimédia (som, imagens, gráficos e animações) para simular suas experiências, sendo que seus objetos são representações de coisas reais (JUNIOR; COUTINHO, 2007).

Em pesquisa realizada com professores de Química, acredita-se que o *MOODLE* possui todas as ferramentas necessárias para a condução do ensino e aprendizagem via web. As funcionalidades, quando aplicadas a um laboratório virtual, podem trazer grandes vantagens tanto para quem ensina, como para quem aprende. Com isso, o professor poderá contar com duas ferramentas, uma delas de ensino e a outra de gestão, pois uma das grandes vantagens associadas ao *MOODLE* é a possibilidade de administrar ações junto aos estudantes, por exemplo, quem acessa ao laboratório, quanto tempo permanecem lá os utilizadores, quem realiza os testes, questionários e atividades.

Outro trunfo, que pode atrair até mesmo aquela parcela de professores que ainda podem ter receios quanto ao uso das tecnologias na sala de aula, é a facilidade de acesso à manutenção dos conteúdos na plataforma. Com o *MOODLE*, o professor não necessita de conhecimentos avançados sobre processos informáticos para manter seu laboratório e atividades em dia. O *MOODLE* utiliza a filosofia da WEB 2.0, na qual a construção das páginas é feita on-line e ao fim da elaboração dos conteúdos os mesmos já estão disponíveis para os estudantes acessarem e trabalharem (Ibid.).

Vale salientar que, a experimentação, seja em sala de aula presencial ou na modalidade à distância, não deve ser pautada na característica metodológica simplista e genérica do tipo “receita de bolo”, no qual os estudantes recebem um roteiro e os resultados já estão previstos, desvalorizando o erro, o fazer e a reflexão como forma de aprender (GUIMARÃES, 2009). Ao se ensinar Ciência, precisa-se considerar o erro e a reflexão sobre a ação como parte do processo, pois uma experiência sem falhas, coloca o sujeito diante de uma Ciência imutável e muitas vezes inacessível (GIORDAN, 1999).

Considerações finais

A intenção aqui, foi apresentar reflexões acerca das possibilidades dos espaços virtuais e a experimentação no ensino de Química, na modalidade à distância. De tal modo, buscou-se argumentos para responder a seguinte questão norteadora: *De que modo os espaços virtuais e a experimentação contribuem com o ensino de Química à distância?* Assim, expõe-se, em síntese, os principais pontos de reflexão acerca da temática:

i) ensinar Química é estar atento ao processo de aprender do outro. Esse viés se aproxima de uma atitude emancipatória e reflexiva em comparação ao ensino asséptico desenvolvido na maior parte do percurso formativo dos estudantes. Nesse sentido, a integração da Química com as possibilidades tecnológicas para a experimentação, no ensino à distância, pode servir de elo entre os aspectos dos níveis macro, representacional e micro do conhecimento químico, favorecendo, tanto o processo de ensino, quanto para uma aprendizagem duradoura.

ii) a simples adoção da experimentação por meio das tecnologias no ensino dos conceitos de Química, independentemente da modalidade, não são suficientes para a garantia do sucesso do ensino. A tecnologia traz consigo uma falsa impressão de autonomia pelo seu simples uso, o que não se confirma necessariamente em boas práticas de sala de aula. Em geral, o uso tecnológico, no ensino dos conceitos próprios da Química, assemelha-se a figura mitológica de Pandora. Caso empregada sem critérios, planejamento, avaliação criteriosa e estrutura adequada, passa a ser somente "uma caixa" contendo a esperança de novos ensinamentos e aprendizados. Assim, é fundamental a formação e clareza docente com relação aos objetivos pedagógicos e metodológicos que se deseja alcançar com o emprego das tecnologias em sala de aula, mesmo na modalidade à distância.

iii) faz-se importante uma postura ativa, questionadora e provocativa sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais encoraje os estudantes a conhecer a história de seus contextos e agir sobre suas realidades. Desse modo, a experimentação deve conduzir para a aprendizagem, para que o estudante perceba que conduzir experimentos é aprender com a ação.

Por fim, destaca-se a importância de reflexões acerca dessa temática, na qual, sublinha-se a busca por um ensino de Química contextual, sólido e preocupado com a aprendizagem dos seus conceitos por parte dos estudantes. Portanto, seguir com aprofundamentos acerca da importância da experimentação no contexto do ensino à distância

de Química, com métodos e estratégias focadas em como tornar melhor, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, é e será importante por longo tempo.

ESPACIOS VIRTUALES & EXPERIMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA: REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Resumen
El tema de investigación son los espacios virtuales orientados a la experimentación para la adquisición de conocimientos acerca de tópicos/conceptos de la Química. En este ensayo, el objetivo es presentar algunas reflexiones acerca de las relaciones entre los espacios virtuales y la experimentación en la enseñanza de Química, en la modalidad a distancia, con vistas a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se presentan aproximaciones entre tres ejes, a saber: i) características de la enseñanza de Química; ii) tecnologías virtuales dirigidas a la enseñanza de Química; y iii) la experimentación en la modalidad a distancia. Entre las principales reflexiones está que la adopción per se de la experimentación en las clases de Química no es suficiente para el éxito de la empleabilidad de las tecnologías en las clases, siendo necesaria atención del profesor en el proceso formativo del estudiante, además de una postura crítica acerca de los recursos didácticos, teniendo la claridad que la experimentación en el aula es conducir el aprendizaje con base en la acción.

Palabras clave: Espacios virtuales. Experimentación. Enseñanza de Química. Enseñanza a distancia.

REFERÊNCIAS

BOCCHI, N.; FERRACIN, L.; BIAGGIO, S. R. Pilhas e Baterias: funcionamento e impactos ambientais. **Química Nova na Escola**. n.11, maio, 2000.

CANIATO, R. Ato de fé ou conquista do conhecimento? Um episódio na vida de Joãozinho da Maré. **Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira**, ano 6, n.2, 1983.

CHASSOT, Á. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8ªEd. Ijuí/RS: Editora Unijuí. 2006.

CHEVALLARD, Y. (2005). **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Buenos Aires: Argentina, 2005.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2001.

EICHLER, M.; DEL PINO, J. C. Computadores em educação química: Estrutura atômica e tabela periódica. **Química Nova**, v.23, n.6, p. 835–840, 2000.

EICHLER, M.; DEL PINO, J.C.; JUNGES, F. Cidade do átomo: debate escolar sobre energia nuclear. **Física na Escola**, v. 7, n. 1, 2006.

FERRIÈRE, A. **O diabo e a escola**. Transformons l`école, Portugal. 1928. (https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1982116/mod_resource/content/1/ODiaboeaEscola.pdf)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/RJ: Paz & Terra. 2018.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n. 10, p.43-49, 1999.

GIORDAN, M.; GÓIS, J. Uso de objetos moleculares virtuais no ensino de Química. Educação é cultura, cultura é educação? **Anais** [S.l: s.n.]. 2005.

GOMES, A. O uso de software de simulação no ensino da eletroquímica na química do ensino médio. **Revista Docentes**. [s. l.], SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Ceará. p.43-52, 2019.

GUAITA, R.; GONÇALVES, F. Experimentação na Educação a Distância: Reflexões para a Formação de Professores de Ciências da Natureza. **Anais XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**: Florianópolis. 2014.

GUIMARÃES, C. Experimentação no ensino de Química: caminho e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**. V.31, n.3, agosto, p.198-202, 2009.

JONHSTONE, A. Macro and micro-chemistry. **School Science Review**, 64, n.227, p.377-379, 1982.

JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. Projecto e desenvolvimento de um laboratório virtual na plataforma Moodle. **Anais...** V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. maio, 2007.

LEITE, B. **Tecnologias no ensino de Química**: teoria e prática na formação docente. Curitiba/PR: Appris Editora. 2018.

MALDANER, O. **Formação inicial e continuada de professores de Química**. [Coleção Educação em Química]. Ijuí/RS: Ed. Unijuí. 2013.

MENDES, A.; SANTANA, G.; PESSOA JÚNIOR, E. O uso do software PhET como ferramenta para o ensino de balanceamento de reação Química. **Revista Areté**. v.8, n.16., 2015.

PEREIRA, G.; NASCIMENTO, I.; SILVA, A. **Ambiente Moodle de aprendizagem no ensino da Química para estudantes do ensino médio da rede pública**. SIED. 2016.

PESSOA, F. Poemas de Alberto Caeiro. Porto Alegre/RS: Ed. LP&M, 2008.

POZO, I.; CRESPO, M. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre/RS: Artmed. 2009.

RAMOS, M.; MORAES, R. **Avaliação no Ensino de Química**. In: SANTOS, W.; MALDANER, O. Ensino de Química em foco. Ijuí/RS: Ed. Unijuí. 2010.

RAUPP, D.; SERRANO, A.; MOREIRA, M.A. Desenvolvendo habilidades visuoespaciais: uso de software de construção de modelos moleculares no ensino de isomeria geométrica em química. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 4, n.1, p. 65-78, 2009.

RIBEIRO, W. H. F.; MELO, M. F.; MONTEIRO; S. H. Aplicação de um software educativo para o ensino de química orgânica no 3º ano de uma escola de ensino médio em Mucambo-CE. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010. ***Anais...*** Brasília, 2010.

ROBINSON, K. **As escolas matam a criatividade** (vídeo – Youtube). 2006.

FAIAD, C.; SANTOS, A. L. B. S.; SILVA, G. N. **O desafio do estudo da experimentação química no ensino à distância: um relato de experiência sobre os trabalhos de conclusão de curso da licenciatura em Química**. In: SILVA, A. R. L. Demandas para a Educação a distância no Brasil no século XXI. Ponta Grossa/PR: Editora Atena, 2017.

TECNOLOGIA DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM NOVO CAMINHAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Marijane de Oliveira Soares[1]

Ana Paula Teixeira Porto[2]

Resumo

Compreende-se, que a distância tecnológica entre a formação dos professores e sua prática pedagógica com as tecnologias digitais seja um fator a ser analisado. Desse modo, pondera-se que o problema a ser aqui trabalhado se alicerça na seguinte questão: A formação dos professores lhes permite inserir, de forma produtiva e qualitativa, as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? Assim, o objetivo geral para este estudo foi analisar se a formação inicial e continuada dos professores possibilita a inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Neste momento de uso da tecnologia digital como instrumento essencial na prática pedagógica, a expressão "aprender a aprender" vem fazendo sentido na vida de toda a comunidade escolar, inclusive dos professores, que precisam se reinventar todos os dias para o uso produtivo e qualitativo das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Com os levantamentos realizados para a construção desse artigo, foi analisado que nem a formação inicial, nem a formação continuada dos professores, possibilita a inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, pela superficialidade do desenvolvimento de competências e habilidades na formação inicial e desinteresse dos próprios professores e instituições de ensino em aprimorar os conhecimentos tecnológicos na formação continuada.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Formação Inicial e Continuada. Prática Pedagógica.

Introdução

Não há como iniciar o estudo sem considerar o entendimento de Gonçalves e Kanaane (2021), quanto ao fato de que o progresso tecnológico faz parte do cotidiano na maioria das atividades desenvolvidas pelos seres humanos, de forma especial, no contexto social, profissional e escolar, afinal já não é possível pensar nas escolas sem as tecnologia digitais. As fronteiras e limites da produção de conhecimento foram amplamente modificadas a partir das tecnologias digitais e, essa nova forma de comunicação, informação e construção

[1] Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) campus Frederico Westphalen-Rio Grande do Sul. Professora da Escola Estadual Domingos Aparecido dos Santos de Rondonópolis-Mato Grosso. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1846-7296 - e-mail: jane1442@outlook.com.

[2] Doutora em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira; Mestre em Letras (2005); Especialização em Educação a Distância (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Graduada em Letras (2002) pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Professora dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI câmpus Frederico Westphalen. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2674-8020 – e-mail: anapaulateixeiraporto@gmail.com.

de conhecimento trouxe para as escolas a necessidade de os professores trabalharem suas práticas pedagógicas imbuídos das tecnologias digitais, por isso a essencialidade na discussão deste tema.

É evidente, que existe a necessidade de reescrever ou reinventar as práticas pedagógicas a partir do uso das tecnologias digitais. No entanto, a realidade é que até na contemporaneidade, existe uma realidade de escolas em que o ensino é construído a partir de um sistema prático, com pouca aplicação de dinâmicas interativas entre professores e estudantes, pois, como bem ponderou Freire (2019), as escolas ainda reproduzem uma lógica de transmissão e não de construção de conhecimentos e, as práticas mecanicistas, que se voltam, especialmente, para a memorização de conteúdo, ainda existem. Porém, Silva (2018) em seu estudo "(Re)pensar a formação docente com as tecnologias digitais no ensino fundamental: desafios contemporâneos", escreve que as antigas práticas pedagógicas já não geram o mesmo interesse no aprendizado escolar nos estudantes, além do fato que o avanço das tecnologias digitais, se encontra mais vivas no cotidiano escolar e, dessa forma, os professores precisam estar preparados para o seu uso.

No momento contemporâneo, as tecnologias digitais passam por um processo de evolução em relação aos dispositivos que permitem a comunicação e a informação, desse modo, computadores, *notebooks*, *tablets* ou *smartphones*, fazem parte do cotidiano de professores e estudantes, tanto para a comunicação, quanto para as práticas cotidianas na escola. Segundo Gonçalves e Kanaane (2021), o professor precisa estar preparado para utilizar esta tecnologia em suas práticas pedagógicas, assim, necessita se apropriar do conhecimento tecnológico, tendo como base uma reflexão crítica, que venha trazendo os recursos tecnológicos e a sua atividade escolar cotidiana.

Assim, no decorrer deste artigo serão tratados aspectos relacionados à formação dos professores para utilizar em suas práticas pedagógicas as tecnologias digitais. Neste sentido, consideram Martins e Maschio (2014), que as formações, tanto a inicial, quanto a continuada dos professores são fatores preponderantes no contexto da qualidade de suas atividades nos processos de ensino e de aprendizagem na escola.

Compreende-se assim, que a distância tecnológica entre a formação dos professores e sua prática pedagógica com as tecnologias digitais seja um fator a ser analisado. Desse modo, pondera-se que o problema a ser aqui trabalhado se alicerça na seguinte questão: A formação dos professores lhes permite inserir, de forma produtiva e qualitativa, as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas?

O objetivo geral para este estudo foi analisar se a formação inicial e continuada dos professores possibilita a inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: a) apresentar como a tecnologia digital passou a fazer parte do cotidiano escolar e b) compreender o papel de professores e estudantes para o aproveitamento das tecnologias digitais na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

O alcance dos objetivos traçados foi possível a partir do desenvolvimento da metodologia de estudo, a qual contemplou uma pesquisa bibliográfica, com método dedutivo e análise qualitativa. As pesquisas foram realizadas nos seguintes bancos de dados: SCIELO e Google Acadêmico, tendo como descritores as seguintes palavras: "Tecnologias Digitais"; "Formação Inicial e Continuada" e "Prática Pedagógica".

Segundo Marconi e Lakatos (2013), a pesquisa bibliográfica é a primeira forma de construção de conhecimento do pesquisador, sendo utilizada em todos os estudos científicos. E, no que se refere a pesquisa dedutiva, Gil (2014, p. 9), esclarece que: "Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica." Sobre o uso da análise qualitativa, Severino (2017), esclarece que é um tipo de análise de conteúdo que se alicerça no conhecimento e capacidade interpretativa do pesquisador.

Tecnologia Digital na Formação dos Professores: um novo caminhar na prática pedagógica

A evolução/revolução tecnológica é uma realidade presente no cotidiano de toda a sociedade. Segundo Cutrim e Lima (2015) é vivenciada, nas últimas décadas, como um fenômeno presente em todas as atividades humanas, inclusive nas escolas, trazendo professores e estudantes para uma nova realidade, em que um método dinâmico e tecnológico precisa estar presente em sala de aula, na busca por uma aprendizagem significativa e, neste mesmo contexto, na intenção de alcançar maior qualidade no processo educativo.

Neste processo de evolução/revolução da tecnologia observa-se o desenvolvimento exponencial tecnológico em rede, que trouxe uma nova realidade na comunicação e no aprendizado humano, o que veio em concentrada forma de transformação das/nas escolas. Essa nova forma de ensinar e de aprender a partir das tecnologias digitais vêm reconfigurando as práticas pedagógicas e a forma de construir conhecimento no contexto escolar de professores e estudantes. Contempla-se o fato de que as tecnologias, inseridas no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem escolar, reconfiguraram as salas de aula e podem

tornar mais dinâmico e significativo aos estudantes o aprendizado escolar. Para isso, é preciso que os professores tenham uma configuração atualizada em suas práticas pedagógicas, com o uso das tecnologias digitais (SILVA, 2018).

É interessante trazer, neste momento, o entendimento de que as práticas pedagógicas dos professores e sua funcionalidade e efetividade se relacionam com seu conhecimento. Como pondera Tardif (2012), com o saber de sua disciplina e o domínio das técnicas para suas práticas pedagógicas, ou seja, sua capacidade de oferecer aos estudantes uma aula dinâmica e voltada para o aprendizado crítico, a partir do uso de ferramentas tecnológicas e do próprio vivenciar de professores e estudantes. Para pensar em um professor capaz de atuar em uma aprendizagem significativa, é preciso pensar em sua formação, tanto inicial, quanto continuada, o que possui relação direta com o conhecimento teórico e prático das tecnologias digitais.

Aqui adentra-se no entendimento de Leal et al. (2022), que discutem sobre o fato de que é preciso observar a relação do professor com suas práticas pedagógicas e o uso das tecnologias digitais, bem como, pensar a educação e a tecnologia como elementos de um mesmo contexto, que tem o conhecimento e o trabalho pedagógico do professor como instrumento de criatividade e criticidade e, desse modo, de construção de um saber escolar e social consciente. Nesse sentido, pondera-se sobre a importância do papel das tecnologias na educação, tanto na vida dos professores e suas práticas pedagógicas, quanto na vida cotidiana dos estudantes e seu aprendizado.

A verdade sobre a dificuldade das relações dos professores com a realidade cotidiana no ambiente escolar, se apresenta fortemente na sociedade, há décadas, como bem percebe Belloni (2010), ao analisar que os professores que atuam na educação básica, vivenciam desafios que podem gerar problemas no campo de suas práticas pedagógicas, devido a diferentes desafios, como a defasagem na formação inicial e continuada, quando comparada com a realidade de transformação tecnológica e cultural, perpetuadas no cotidiano escolar.

Entende-se, nas análises de Martins e Maschio (2014), que o uso das tecnologias digitais no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar, quando observado sob uma perspectiva de transformação, se alicerça no fazer novo ou inovador da prática pedagógica, a partir da tecnologia digital. Assim, cabe ao professor, a partir de sua prática pedagógica, reconfigurar o espaço da sala de aula e, com isso, trazer o redimensionamento da sua formação em sua atividade diária, buscando harmonizar suas práticas pedagógicas com as novas tecnologias educacionais. Cabe aqui o entendimento que o

uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores não é somente uma nova ação, que influencia a transformação dos processos de ensino e de aprendizagem escolar, mas, também, um instrumento de desconstrução da forma educativa escolar.

Quando se fala em uso das tecnologias digitais pelos professores em suas práticas pedagógicas é relevante trazer o entendimento de Martins e Machio (2014), de que este processo não ocorre somente com a inserção de novos recursos tecnológicos nas escolas e, ainda menos, quando se busca utilizar de forma técnica alguma dessas ferramentas, sem que o professor tenha o domínio do que está utilizado e da forma que está fazendo as suas práticas pedagógicas.

Cabe aqui ainda trazer o entendimento de Martins e Maschio (2014), de que é imprescindível que toda a comunidade escolar busque conhecer e compreender o potencial existente nas novas tecnologias educacionais e sua capacidade transformadora para o aprendizado escolar. Para que isso ocorra, é pertinente que o professor tenha uma formação tecnológica inicial e continuada, de forma que possa utilizar-se destes instrumentos no aprimoramento de suas práticas pedagógicas e na consolidação do ensinar e do aprender escolar. Neste mesmo contexto, cabe à escola oferecer aos professores um projeto pedagógico com objetivos claros, fazendo a ponte entre a necessidade de aprendizagem dos estudantes e a capacitação dos professores em construir conhecimento em uma sociedade cibercultural.

Entende-se a necessidade de observar atentamente os desafios que precisam ser enfrentados pelos professores no uso das tecnologias digitais. Segundo Leal et al (2022), isso requer a formação dos professores para usar esses instrumentos tecnológicos e, com isso, gerenciar qualitativamente o ensinar e aprender dos estudantes. Analisa-se que a formação inicial e continuada do professor, precisa auxiliar para que o mesmo tenha conhecimento e domínio das tecnologias digitais, de modo a gerar perspectivas para suas competências e habilidades no contexto da construção do conhecimento e aprendizado escolar. Desse modo, os autores discutem a necessidade de inclusão tecnológica na formação inicial e continuada dos professores, de modo que tenham a possibilidade de compreender e trabalhar a partir da importância da inovação educativa, com base no uso das tecnologias digitais para a construção de conhecimentos pedagógicos, de forma que o professor tenha consciência dos desafios do uso das tecnologias digitais em sala de aula, a partir de seu conhecimento tecnológico em sua formação inicial e continuada.

Como explica Silva (2018), faz-se de extrema importância, que as práticas pedagógicas a partir das tecnologias digitais possam ter visibilidade na formação inicial e

continuada dos professores, de forma que possam qualificar os processos de ensino e aprendizagem, a partir do uso consciente e habilidoso das tecnologias, gerando conhecimento escolar a partir destes instrumentos tecnológicos que fazem parte cotidiana da vida nas escolas e na sociedade. Para que a inserção das tecnologias digitais, no ambiente escolar, seja produtiva é importante que os professores tenham em sua formação inicial e continuada a inserção das tecnologias digitais, que possam qualificar a sua prática pedagógica, bem como, as escolas possam disponibilizar para professores e estudantes tais instrumentos tecnológicos e, ainda, que os estudantes compreendam as tecnologias digitais como instrumentos de aprimoramento de seu aprendizado escolar.

Nesse sentido, é pertinente esclarecer que:

> O uso de tecnologias digitais em sala de aula, como ferramenta de estímulos educacionais, implica a identificação dos atuais e futuros professores, e se estão aptos para utilização das tecnologias. Quando se concebe a capacitação de docentes frente às tecnologias digitais em seus planos de cursos, é preciso considerar que estas tecnologias digitais estão em constantes transformações, apresentando-se como possibilidades para a interação, comunicação, busca de informações, entretenimento e construção do conhecimento. Constitui-se, pois uma necessidade constante destes docentes adotarem posturas flexíveis em suas atitudes em sala de aula, de modo a posicionar-se e praticar a colaboração entre os envolvidos, propiciando a todos da unidade educacional uma interação com as ações realizadas (GONÇALVES; KANAANE, 2021, p. 258).

Como se observa na citação de Gonçalves e Kanaane (2021), é relevante que futuros e atuais professores, tenham a consciência de que a efetividade do uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, depende do seu nível de conhecimento sobre as tecnologias digitais e de seu emprego para o cotidiano escolar, considerando ainda, diversos fatores como a disponibilidade dos instrumentos tecnológicos pela escola e o interesse dos estudantes em usar tais tecnologias como elemento facilitador do aprendizado escolar.

Para Martins e Maschio (2014) se existe falha na formação inicial dos professores com relação ao uso da tecnologia é ainda mais evidente, que na formação continuada, os professores possam atribuir maior aquisição de algum conhecimento tecnológico, nem mesmo nos cursos de aprimoramento não preparam os professores para usar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas cotidianas. Inclusive, em pesquisa realizadas pelos referidos autores, os professores citaram que nos cursos de capacitação oferecidos pela mantenedora, o aprendizado sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, se limitavam ao aprendizado do uso de alguns recursos tecnológicos disponíveis no espaço das salas de aula, ou seja, limitado era o acesso e o aprendizado.

De acordo com a compreensão de Tripoli (2019), no Brasil, especialmente, em nível de estudo universitário existe o oferecimento de ambientes informatizados para o aprimoramento de seus estudantes, no entanto, ainda existe um processo de resistência dos professores em fazer uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas cotidianas. Isto ocorre, segundo Kenski (2012, p. 70) devido ao fato de que: "O avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional".

Na interpretação de Real et al. (2013), a maioria dos cursos superiores no Brasil não conseguem inserir na formação dos professores o conhecimento e preparação tecnológica, que lhes permitam vencer os desafios em utilizar as tecnologias digitais de forma qualitativa em suas práticas pedagógicas cotidianas, assim, ainda existe um longo caminho a ser percorrido na formação inicial e continuada dos professores, para o uso adequado e comprometido das tecnologias digitais, de forma a influenciar positivamente os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, percebe-se que, mesmo na contemporaneidade, após dois anos de pandemia e a necessidade frenética de uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, ainda um longo caminho precisa ser percorrido, pela fragilidade de formação inicial e continuada dos professores.

Ao trazer sua concepção, Silva (2012), faz a ponderação de que é preciso que as tecnologias digitais possam, efetivamente, beneficiar o aprendizado escolar e, para isso, os professores e estudantes devem ser atores principais deste palco do aprendizado escolar, necessitando assumir seus papéis de protagonistas. Deixando de lado o modelo tradicional em que o professor assumia papel de transmissor da informação e o estudante de receptor, construindo um ambiente favorável para o aprendizado escolar, em que os professores se tornam mediadores da aprendizagem e os estudantes buscam a construção de seu conhecimento de modo autônomo sob, o alicerce das tecnologias digitais.

O que se observa, na contemporaneidade, em todo o país, segundo Tezani (2017) é que a lousa, continua sendo um dos recursos didáticos mais utilizados nas práticas pedagógicas e, por isso, ainda existe a falta de aprimoramento dos professores em seu conhecimento tecnológico. Em alguns casos, o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas é falha ou complexa, devido à falta de habilidades e competências dos professores para isso. Isto ocorre, tendo em vista que de acordo com Barros (2009, p. 62): "além de competências técnicas, exige também as competências pedagógicas, as mais importantes para a gestão das tecnologias para o ensino. [...]". Neste sentido, Costa e

Fradão (2012), trazem a inexistência de aprimoramento tecnológico dos professores, especialmente, em sua formação inicial e, com isso, a falta de prática pedagógica com o uso destas tecnologias.

Para Tripoli (2019), os professores precisam ter uma formação tecnológica inicial e continuada mais específica, com a qualificação de suas capacidades e desenvolvimento de habilidades para o uso de práticas pedagógicas a partir das tecnologias digitais, sendo importante, que tais conhecimentos possam ser desenvolvidos desde a formação inicial de modo a possibilitar o aprimoramento deste conhecimento tecnológico na formação continuada. No entanto, a realidade é que na graduação a formação tecnológica dos professores é superficial e não gera suporte para o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, tampouco fomentam o desejo de continuar seu aprimoramento tecnológico na formação continuada. O que se percebe é um distanciamento dos professores e de sua prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais.

Compreende-se que as instituições de ensino superior que oferecem a formação para professores, precisam auxiliar no contexto do aprimoramento tecnológico do saber docente, de forma a agregar qualidade de ensino a partir do conhecimento tecnológico e do desenvolvimento de capacidades e habilidades em usar tais ferramentas nas práticas pedagógicas. Para isso, segundo Kenski (2012) é imprescindível garantir uma educação de alto nível a todos os docentes para que eles movimentem a roda do tempo, ampliando infinitas vezes as possibilidades de ensinar com qualidade a todos, indistintamente é a aspiração maior de todos os educadores.

Essa garantia de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e habilidades tecnológicas dos professores, de forma que possam aprimorar suas práticas pedagógicas, se encontra intimamente relacionada com a formação inicial e continuada e o desenvolvimento do saber tecnológico dos professores, com a possibilidade de aplicar em sala de aula.

Considerações finais

Neste momento de uso da tecnologia digital como instrumento essencial na prática pedagógica, a expressão “aprender a aprender” vem fazendo sentido na vida de toda a comunidade escolar, inclusive dos professores, que precisam se reinventar todos os dias para o uso produtivo e qualitativo das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Com os levantamentos realizados para a construção desse artigo, foi analisado que nem a formação inicial e nem a formação continuada dos professores, possibilita a inserção das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, pela superficialidade do desenvolvimento de competências e habilidades na formação inicial e desinteresse dos próprios professores e instituições de ensino em aprimorar os conhecimentos tecnológicos na formação continuada.

Observou-se que a tecnologia digital entrou no contexto da sociedade e, também das escolas, fazendo parte das atividades cotidianas dos processos de ensino e de aprendizagem escolar, porém, o que se percebe é que nem professores, nem escolas e, também, estudantes estavam preparados para o uso adequado e produtivo das tecnologias digitais no contexto cotidiano de aprendizado.

Concluiu-se que, o papel dos professores para o aproveitamento das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e no aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, é de mediador do conhecimento dos estudantes, a partir desse caminhar tecnológico e, também que, o papel dos alunos é compreender a importância em utilizar as tecnologias digitais como instrumentos de aprimoramento de seu aprendizado escolar. Porém, para que essa qualidade ocorra, professores e estudantes precisam estar conscientes de que é necessário o desenvolvimento de capacidades e habilidades tecnológicas no cotidiano da sala de aula.

TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN NUEVO CAMINAR EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Resumen

Se entiende que la distancia tecnológica entre la formación de los docentes y su práctica pedagógica con tecnologías digitales es un factor a analizar. De esta forma, se considera que el problema a abordar aquí parte de la siguiente pregunta: ¿La formación docente les permite insertar, de forma productiva y cualitativa, las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas? Así, el objetivo general de este estudio fue analizar si la formación inicial y continua de los docentes permite la inserción de las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. En este momento de utilizar la tecnología digital como herramienta fundamental en la práctica pedagógica, la expresión “aprender a aprender” está cobrando sentido en la vida de toda la comunidad escolar, incluidos los docentes, quienes necesitan reinventarse cada día para el aprovechamiento productivo y cualitativo. de las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. Con las encuestas realizadas para la construcción de este artículo se analizó que ni la formación inicial ni la formación continua de los docentes, permite la inserción de las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas, debido a la superficialidad del desarrollo

de competencias y habilidades en la formación inicial y el desinterés de los docentes e instituciones educativas por mejorar los conocimientos tecnológicos en la formación continua.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Formación Inicial y Continua. Práctica Pedagógica.

Referências

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BELLONI, Maria Luísa. Mídia e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. (Org.). **Educação a distância desafios contemporâneos.** São Carlos-São Paulo:.EduFScar, 2010.

COSTA, Fernando A.; FRADÃO, Sandra. Desafios e competências do e-formador. In: BUTTENTUIT JÚNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara. P. (Orgs.). **Educação online:** conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações. Curitiba: CRV, 2012.

CUTRIM, Raylson dos Santos; LIMA, Francisco Renato. Educação e tecnologias: inter-relações entre teoria e práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental. **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v. 8, n. 2, p. 148-165, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GONÇALVES, Adriana de Marchi; KANAANE, Roberto. A prática docente e as tecnologias digitais. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 29, p. 256-236, jan./abr. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas-São Paulo: Papirus, 2012.

LEAL, Willany Palhares; DOZZA, Marcos Antônio; NASCIMENTO, Alcides Moreira do. Formação de professores para inclusão digital: perspectiva de qualidade na prática pedagógica do ensino médio. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-TO, v. 9, n. 08, p. 33-45, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Revista Electrônica "Actualidades Investigativas em Educación"**, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2014.

REAL, Luciane M. Corte; TAVARES, Mara Noble Rosane; PICETTI, Jaqueline dos Santos. Formação de professores para o uso educacional de tablets no ensino médio: possíveis

mudanças na prática pedagógica. **II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013). Workshops (WCBIE 2013).** p. 657-666, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Denise Maria Alves Pinheiro da. **Formação docente em tecnologias digitais:** em busca do caminho. 2012. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-CINTED/UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2012.

SILVA, Wagna Andrade. (Re)pensar a formação docente com as tecnologias digitais no ensino fundamental: desafios contemporâneos. **Redoc – Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 106-117, maio/ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 295-307, jul./dez. 2017.

TRIPOLI, Maria Juraci. **Tecnologias digitais na formação docente.** 2019. 48f. Relatório de Pesquisa (Especialização em Linguagens e Educação a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2019.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE PÓS GRADUAÇÃO OFERTADO PELA URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – RS EM PARCERIA COM A FACULDADE IBG - RONDONÓPOLIS – MT: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sara Correia de Paula[1]

Resumo
Com este trabalho almejamos apresentar um relato de experiência sobre a oferta do curso de Mestrado Minter pela Faculdade IBG- Rondonópolis -MT em parceria com a URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Ultimamente a busca pela experiência profissional vem crescendo exponencialmente, tentando acompanhar as diversas mudanças provocadas pela globalização, junto a isso, surgiram enormes desafios na sociedade, especialmente na área educacional. Conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Brasil, 1996 no seu artigo 205, retrata que a finalidade da educação é promover o desenvolvimento pleno do educando preparando-o para o pleno exercício da cidadania e também qualificando-o para o ingresso no mercado de trabalho. A Faculdade IBG-Rondonópolis em parceria com a URI- Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões democratiza o ensino ao permitir que os professores possam qualificar-se e buscar melhorias no enfrentamento dos desafios escolares, como também elevar a autoestima pessoal na promoção do ensino de qualidade.

Palavras chaves: Conhecimento. Multidisciplinaridade. Didática.

Introdução

Este trabalho tem como princípio expor um relato de experiência, no nível de pós graduação, mestrado, e assim, mostrar como a união entre duas instituições de ensino, a URI-Universidade Regional da Alto Uruguai e das Missões, em parceria com o IBG-Rondonópolis proporciona aos professores Mato-grossenses, a oportunidade de almejar novos patamares e aprimorar os conhecimentos por meio do curso de mestrado oferecido pelas instituições.

Sabe-se que o sucesso da aprendizagem é um fator de suma importância no ambiente escolar e depende da boa relação construída entre professor-aluno, como também da didática e domínio dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula. Para almejar esse sucesso é preciso haver comunicação na relação entre os professores e os alunos, essa comunicação

[1]Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado AEE e Educação Especial. a102129@uri.edu.br.

parte do princípio da conduta como das trocas de experiências em relação aos conteúdos educacionais explanados em salas.

De acordo com Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Essa aproximação interpessoal, tem como objetivos atender às expectativas escolares e extraescolares, que tem como princípio formar cidadãos críticos e reflexivos que sejam atuantes na sociedade.

O objetivo deste relato é descrever a experiência da autora na inserção da turma de mestrado na instituição de ensino do IBG-Rondonópolis em parceria URI- Universidade Regional da Alto Uruguai e das Missões, desenvolvido com metodologia descritiva, na qual é relatada a identidade social e cultural da escrevente.

Contudo, este relato descreve a experiência como um processo de práticas inovadoras, inserido na proposta de visão construtivista, voltada para a formação acadêmica de curso superior em nível de mestrado, vivenciando processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender, materializando a aprendizagem com atuações práticas, que nos tornam, em parceria com nossos estudantes, aprendizes eficientes, em que o elemento de estudo agrega-se em todas as dimensões pessoais e educacionais: financeiras, cognitivas, emotivas, sociais, éticas.

A emoção faz parte do bom desenvolvimento do ser, e um aspecto importante da educação emocional é a possibilidade de proporcionar atitudes mais construtivas, e ainda promover o desenvolvimento integral do sujeito. De acordo com Cardeira, 2012 um indivíduo com competências pessoais e sociais é capaz de refletir sobre suas experiências e o modo de ir melhorando ao longo de toda sua vida. Este é um dos fatores para ser emocionalmente inteligente. A construção das habilidades socioemocionais está diretamente ligada a busca pelo aperfeiçoamento profissional, uma vez que quando a pessoa se sente realizada seu auto estima eleva e ela consegue oferecer um melhor resultado do seu trabalho.

A formação profissional insere-se no contexto desafiador de ajudar a tornar a informação mais significativa, e assim sendo, vivenciar a experiência de um curso superior é escrevê-la, viver memórias, voltados conscientemente sobre si mesma, para análise do seu próprio teor, cuja profissionalização e aperfeiçoamento, entrelaçam-se num só ideal, buscando uma aprendizagem de qualidade, em que, futuramente, o professor/aluno seja capaz de intervir criticamente na realidade que vivencia, conseguindo ressignificar a unidade entre

aprendizagem e ensino e poder fazer parte da sociedade como ser pensante e capaz de defender seus próprios ideais.

Desenvolvimento

A reflexão da prática é um momento único e coletivo, em que o professor estudante pensa e discute informações no seu ambiente de trabalho, assim, coloca seus pensamentos sobre sua ação em análise, e decide buscar sua qualificação profissional em prol de si mesmo e pelos seus alunos, sua decisão em construir novos conhecimentos e buscar ações e soluções para os desafios. É no ato de refletir sobre a ação desenvolvida e prestada a comunidade escolar que se ganha consciência do processo, que se identifica as necessidades e que se desenvolve o próprio pensamento, estabelecendo a ligação entre teoria e prática na sua rotina.

Os incômodos e conflitos vivenciados no meio escolar fizeram parte tanto na perspectiva pessoal, quanto institucional. A cultura empregada no ato de ensinar os alunos, especialmente àqueles com alguma necessidade, fez presente a autoavaliação, na premissa de buscar a qualificação e permitir adquirir novos saberes e experiências para continuar no atendimento aos estudantes de maneira mais eficaz.

O modelo tradicional de ensino já não cabe mais no universo escolar, pois visa a continuidade de métodos focados na transmissão de conteúdos, sendo assim, busca-se novos elementos formadores, na perspectiva de que somente o domínio dos saberes específicos possam dar conta das incertezas das ações em situação de trabalho e promover segurança na promoção e realização das atividades.

É fato que o conhecimento é um processo construído ao longo do tempo, por meio das experiências vividas e através das reflexões críticas de si mesmo e de todo o público envolvido. Assim, partindo do pressuposto da autoavaliação pessoal e profissional, buscou- se uma tentativa de ingressar em curso de ensino superior a nível de mestrado para aprimorar as habilidades e garantir as mudanças de práticas no cumprimento dos deveres profissionais no ambiente escolar.

Devido às diversas mudanças que vêm ocorrendo no mundo inteiro, surgem também os desafios nos mais diversos segmentos sociais, entre eles no meio educacional, há inúmeras defasagens no ensino e na aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas, agravada recentemente pela infestação da doença Covid-19. As lacunas e preocupações educacionais é uma realidade, percebida através do convívio entre os pares, como também da própria atuação

no ambiente escolar e por meio de múltiplos relatos de docentes nos mais diversos meios de comunicação e veiculação.

Na busca de uma verdadeira mudança no campo educacional quanto a formação profissional para a aprendizagem significativa, os educadores precisam levar em conta sua formação/especialização e reconsiderar seu saber, usar de forma eficaz as tecnologias disponíveis no âmbito educacional que visam atender a realidade dos alunos e permitir o entendimento dos conteúdos preenchendo as lacunas que estão presentes no cotidiano escolar deles.

Mas não basta aprender, é necessário a arte de traduzir todo o conhecimento aprendido em ação, posteriormente. Essa ação gerencial é uma expressão de autonomia, de reflexão de uma segurança profissional de conhecimento e de seu papel na organização de sua vida profissional e pessoal. Ela se traduz, ainda, pela capacidade de negociação entre interesses e demandas múltiplas da sociedade e de integração de fatores organizacionais cada dia mais ambíguos e diversos que aparecem rotineiramente.

Assim, os critérios da formação profissional a serem adotados pelos educadores devem ser direcionados, motivadores, inspiradores, planejados, compromissados e positivos, de modo que consigam possibilitar diferentes oportunidades e direcionamentos assertivos a sua turma escolar. Este trabalho optou por apresentar, por meio de um relato pessoal, trazer um enfoque sobre a democratização das ofertas de vagas de pós graduação no município de Rondonópolis no Estado de Mato Grosso em cooperação com a URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, sendo oferecidos na modalidade presencial on-line com aulas síncronas devido a pandemia da Covid-19 e a alta taxa de contaminação da doença.

A denominação em relação a democratização de ensino se dá porque, as ofertas de curso de mestrado no Estado de Mato Grosso não atendem à demanda social que busca a qualificação profissional, pois existem diversos fatores negativos que implicam nessa demanda, podemos citar algumas como; as limitações das vagas, exigências de temas específicos, longitude das instituições ofertantes dos cursos, poucas instituições que oferecem as oportunidades, dentre outras. Nessa direção, Azevedo (1997) sustenta que esse modo de fazer política pública é algo inerente e específico para determinado grupo, ou seja, direcionada somente para aqueles que, de certa forma, estão dentro dos padrões exigidos pelas instituições. Poucos profissionais conseguem ingressar e permanecer nos cursos oferecidos devido a seleção impostas supracitadas.

Ainda sobre a falta de oportunidades de ingresso em cursos superiores, cito que, existem outros casos importantes que acontecem no meio educacional para aqueles professores que buscam cursar o ensino de pós graduação. Há muitos professores, que em busca do aperfeiçoamento profissional, procuram estudar por meio de instituições particulares que ofertam vagas para o mestrado, porém muitas delas sem a validação junto ao MEC, e os professores que estudam por meio dessas instituições precisam travar batalhas para conseguir a revalidação e poder usufruir do título de mestre. Existem casos em que os professores nunca conseguiram revalidar o diploma para ser reconhecido, o que acaba gerando grandes frustrações nos docentes, que dedicaram seu tempo e dinheiro em busca de qualificação. Também, casos de profissionais que se deslocam do país para realizar o curso de mestrado em países vizinhos, e que, muitas vezes, ao terminarem o curso não conseguem o reconhecimento no seu país de origem, não podendo elevar seu nível de graduação e nem receber bônus conforme seu título de mestre ou doutor, sem contar os transtornos vivenciados por esses guerreiros, que fazem de tudo em busca de qualificação profissional e vêem todo seu esforço e sacrifício não serem reconhecidos.

Sabe-se que o ingresso no curso de mestrado oportuniza melhoramentos nas escolas bem como, nas comunidades em geral, que desfrutam de melhores resultados escolares por meio de suas pesquisas e novos conhecimentos que são adquiridos na construção das pesquisas. É preciso ser pensado em processos para ingresso nas IES (Instituição de Ensino Superior) um sistema como um todo, estudado o contexto sociopolítico do país.

Conhecendo todos esses percalços que permeiam o sistema de ofertas de vagas para o mestrado no Estado de Mato Grosso, ressalto a importância e visão construtivista humanizada da URI- Universidade Regional da Alto Uruguai e das Missões em parceria com o IBG-Rondonópolis que oportunizam aos educadores brasileiros, neste caso, aos Mato-grossenses, poderem vivenciar e concretizar a tão sonhada ascensão na sua carreira profissional por meio do ingresso no curso de mestrado ofertado pelas instituições.

O curso de pós graduação em nível de Mestrado Acadêmico, credenciado pela Capes/MEC, desde 2011 e, o curso de Doutorado, desde o ano de 2019, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (PPEGDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) em parceria com a Faculdade IBG-Rondonópolis -MT. Uma união que deu certo e que promove a desburocratização do ensino através de ofertas de vagas destinadas a muitos professores que buscam qualificar-se.

O PPGEDU tem como objetivo preparar recursos humanos qualificados na área da educação para pensar e propor novas estratégias de ensino e atuar na pesquisa com a perspectiva do desenvolvimento científico, sociocultural e tecnológico da região e do país.

A Faculdade IBG Business School- Rondonópolis – MT, é uma escola consolidada em promover negócios, atua intensamente na educação superior e na área executiva, promovendo o desenvolvimento de pessoas, como também organizacional. Atua com qualificações de alto nível, tanto no modelo presencial, quanto na modalidade mista (presencial/distância), ofertando cursos de graduação, pós-graduação (especialização/MBA e Mestrados), como também treinamentos corporativos. Tem como missão promover o desenvolvimento das pessoas e organizações, por meio da educação superior, capacitando-as para o exercício profissional e da cidadania, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação ética na sociedade.

A união e parceria do IBG-Rondonópolis e a URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões ao meu ver, promove a democratização de ensino por meio das ofertas de vagas no curso de ensino superior em nível de mestrado, pois oportuniza aos educadores de Mato Grosso em especial àqueles que estão situados na região norte do Estado.

Assim, é possível afirmar que a URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões promove humanização educacional por meio da desburocratização do ensino através de suas ações propositivas destinadas aos cursos de mestrado em parceria com a Faculdade IBG-Rondonópolis- MT, permitindo que muitos professores possam ingressar no ensino superior a nível de mestrado e assim criar expectativas, adquirir novos olhares, conhecer novas bagagens pedagógicas, clarear as ideias, construir novos saberes e poder trilhar novos horizontes, com perspectivas de trabalhar na desconstrução ou (re)construção de opiniões apropriadas, gerando novas possibilidades estruturadas mentalmente claras e concisas, buscando envolver os processos de aprendizado científico, articulando os saberes, com a finalidade de formação de seres atuantes nos diversos segmentos da sociedade em que vive.

Atualmente, vivo essa experiência escolar, pois tive a oportunidade de pleitear uma vaga no curso de mestrado ofertado pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, e estar desfrutando de momentos inexplicáveis, repletos de conhecimentos, adquirindo novas experiências e com expectativas enormes a cada disciplina estudada. Cada encontro no polo é um verdadeiro aprendizado, troca de saberes, com professores renomados e competentes, palestrando sobre diversidades e conteúdos pertinentes

que nos fazem pensar e repensar nossas práticas e assim nos permitem construir novos olhares em relação a promoção da educação nos âmbitos escolares que atuamos.

Para Tassoni (2000) é a partir de um claro método de influência mútua com o meio social e através da mediação feita pelo outro, que ocorre a assimilação dos objetos culturais e, o objeto de conhecimento ganharia significado. Assim é possível considerar que, além dos processos cognitivos, também se insere para a construção da aprendizagem, a afetividade gerada no convívio entre professores e alunos, permitindo o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Esse pensar me motivou para esta escrita, pois acredito que somente por meio do conhecimento é que se pode vivenciar uma prática bem desenvolvida, clara e concisa, assim poder relatar as vivências através dos diálogos gerados nesses contatos com os outros professores formadores e outros colegas de trabalho e gestores. Para Arroyo (2000, p. 41) "pensar e mexer com formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso". Caminho escolhido que defendemos e prosseguimos, no andamento do processo de escolarização e aperfeiçoamento escolar, para dar sequência aos ensinamentos defendidos pela formação a qual jurou atuar de modo operante e eficiente, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária em que todos possam fazer parte do processo da história de modo atuante.

Considerações finais

A busca pelo aperfeiçoamento profissional deve estar presente na vida dos educadores, porém existe um entrave que dificulta essa aprimoração, que são as ofertas de vagas e as burocratização existentes para o ingresso nas universidades públicas, bem como outras exigências.

Assim, considero que a URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões em parceria com o IBG-Rondonópolis tem uma visão assertiva quando passou a oferecer aos professores a oportunidade de cursar um mestrado e buscar enriquecer sua formação, construindo saberes e conhecimentos adequados para poder ajudar seus alunos a se tornarem pessoas pensantes e atuantes na sociedade em que vive.

No entanto, os desafios enfrentados com este relato estão alicerçados no compromisso e no imperativo ético de contribuir com a educação do país e usufruir de uma melhor remuneração salarial. Findo, ressaltando que é preciso resistir aos percalços negativos

e sermos persistentes e proativos, mesmo em contextos difíceis, como o cenário que enfrentamos sob a paralisação por conta da infestação da doença COVID-19. Também na área da educação vivenciamos a desvalorização dos profissionais por parte dos governantes e também pela sociedade em geral. É preciso resistir para garantir que o desejo de uma sociedade melhor seja vivenciado por aqueles que depende de nós e de nossa atuação.

DEMOCRATIZATION OF POSTGRADUATE EDUCATION OFFERED BY URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRATED DO ALTO URUGUAY AND MISSIONS – RS IN PARTNERSHIP WITH THE FACULTY IBG-RONDONÓPOLIS – MT: AN EXPERIENCE REPORT

Abstract
With this work we aim to present an experience report on the offer of the Minter Master's course by the IBG-Rondonopolis-MT College in partnership with the URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Lately, the search for professional experience has been growing exponentially, trying to keep up with the various changes brought about by globalization and together enormous challenges have arisen in society, especially in the educational area. According to the LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Brazil, 1996 in its article 205, it portrays that the purpose of education is to promote the full development of the student, preparing him for the full exercise of citizenship and also qualifying him for the entry into the labor market. Faculdade IBG-Rondonópolis in partnership with URI- Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões democratizes teaching by allowing teachers to qualify and seek improvements in facing school challenges, as well as raising personal self-esteem in promoting teaching Of Quality.

Keywords: Knowledge, Multidisciplinary, Didactics.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 5. ed. Petropólis, RJ:Vozes, 2000.

AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno**: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRANDÃO, Z. O processo de seletividade social e o vestibular. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Seminários vestibular hoje**. Brasília, DF, 1987. p. 165-175.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 939. Brasília, 1996.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**. A relação professor – aluno. Psicologia, analise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.

A DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Sara Correia de Paula[1]

Daniella da Silva Lopes[2]

Resumo

O presente artigo investiga como a estruturação didática contribui para a prática educativa docente no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos estudantes. Inicialmente, o estudo relata sobre o entendimento do conceito da didática e suas múltiplas facetas metodológicas no ato de ensinar. Em seguida, explicita a didática como fator de qualidade na formação dos professores e apresenta os instrumentais metodológicos essenciais e transformadores que devem constar na formação docente. Por último expõe a importância de usar métodos adequados e eficazes que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem significativa nos estudantes. Para a construção deste artigo foi utilizado quanto à metodologia a pesquisa exploratória, por meio do método hipotético dedutivo, de abordagem qualitativa. Utilizando do procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica, com estudos em livros de vários autores especialistas no assunto didática e suas contribuições.

Palavras-chave: Didática. Professores. Aprendizagem significativa.

Introdução

Este artigo trata-se da didática como instrumento fundamental para a aprendizagem significativa. A estruturação e instrumentais referem-se a procedimentos metodológicos que podem ser usados nos processos de aquisição do conhecimento. Parte da hipótese que o aprendizado só é completo quando o professor consegue oferecer um ensino eficaz, utilizando de métodos que favorecem a aprendizagem dos alunos.

Assim, o objetivo geral consiste em analisar como a estruturação didática contribui para a prática educativa no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos estudantes. Tem como objetivos específicos compreender os fundamentos constitutivos da didática, identificar os processos didáticos que permeiam a formação dos professores bem como conhecer elementos metodológicos e instrumentais didáticos que influenciam na construção do processo da aprendizagem significativa.

[1] Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado AEE e Educação Especial. a102129@uri.edu.br.

[2] Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, possui Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Pós Graduação em Educação. a102162@uri.edu.br

As discussões pautar-se-ão em estudos desenvolvidos por autores pesquisadores da didática, com ênfase em evidenciar a disciplina como ferramenta necessária para a promoção de um ensino significativo, permeando o entendimento os conceitos, os processos que compõem a formação dos professores, os métodos de ensino na construção do processo ensino-aprendizagem.

A relevância do estudo consiste no conhecimento da aplicação da concepção pedagógica da didática e de práticas educativas, que concorrem para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Proporciona entendimento sobre o método de ensino que pode fazer a diferença no aprendizado das crianças, como o desígnio de promover a transformação educacional e social.

Os resquícios do tradicionalismo que persistem em muitos ambientes escolares precisam ser repensados e assim pensar em propostas pedagógicas diversificadas, por meio do uso de tecnologias educacionais, analisar o conhecimento de vários ângulos, por meio da interação, compartilhamento de saberes, dentre outros.

Sabe-se que as metodologias vêm sendo discutidas e modificadas ao longo do tempo, através de grandes pensadores da área educacional. Assim, todos os dias nos são apresentadas formas diferenciadas e inovadoras de como instruir os alunos em sala de aula, instigando-os a desvendar os mistérios implícitos nos conteúdos e na sociedade.

Nos dias atuais, com o avanço das tecnologias e o turbilhão de informações surgindo de todos os lados, o trabalho docente no ambiente escolar esbarra em desafios, sendo necessário que o professor tenha uma visão construtivista e inovadora, compreenda as diferentes formas de aprendizagem e valha-se de propostas eficazes que contemplem uma educação promissora. Nesse sentido, a problemática da pesquisa é: como a estruturação didática contribui para a prática educativa no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos estudantes?

Para desenvolver este artigo fora utilizado quanto à metodologia o tipo de pesquisa exploratória. O estudo deu-se através do método hipotético dedutivo, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Quanto ao procedimento técnico empregado foi a bibliográfica, utilizando como material de pesquisa livros que contemplam o assunto.

Entendendo os conceitos de didática

Apesar de saber que houve evolução do significado, é sempre importante retomar a origem etimológica de determinados termos. Segundo (ANTOLÍ, 2006, p. 80), o termo "didática" provém do grego e é derivada do verbo didasko, que significa "ensinar, instruir, expor claramente, demonstrar". Vejamos outro registro sobre a didática, agora na visão de Piletti que a define como:

> [...] uma disciplina técnica e que tem como objeto especifico a técnica do ensino (direção técnica da aprendizagem). A didática, portanto, estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida como: "a técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem". (PILETTI, 1989, p. 42).

A didática analisada como uma disciplina técnica oferece ao professor um caminho a ser seguido, pois ela contempla as técnicas práticas que permitem a construção da aprendizagem de forma interativa com o ensino, favorecendo assim a formação humana.

Para Libâneo (1994), a didática é vista como um dos ramos de estudo da Pedagogia e dá especial ênfase ao processo de ensino. Ainda se refere ao trabalho docente como modalidade ampla da vida em sociedade em razão de seus interesses e necessidades. Define didática como sendo "uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim uma disciplina pedagógica". (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Pode-se dizer, então, que a didática é uma disciplina pedagógica que ensina através de seus diversificados elementos, os quais têm a missão de formular diretrizes orientadoras da atividade prática dos professores.

No entendimento de Melo e Urbanetz (2008, p.15), a didática "significa arte ou técnica de ensinar". Isso nos leva a compreendê-la como uma ciência que tem como principal objetivo fundamentar as estratégias de ensino, as práticas pedagógicas e os métodos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Outro importante entendimento sobre a didática é apresentado por Ghiraldelli Júnior, que trata a didática como:

> [...] Mediadora entre o polo teórico (pedagogia) e o polo prático (educação) da atividade educativa. O como ensinar, o que ensinar e quando ensinar e o para quem ensinar, quando ligados a pedagogia, estão impregnados dos pressupostos e diretrizes de uma determinada concepção de mundo que, por sua vez, nutre tal pedagogia. (GUIRALDELLI JUNIOR, 1987, p. 9-10).

Assim, pode-se dizer que a didática entende a ação docente como a correlação da teoria com a prática, elucidando a maneira de como deve acontecer a educação no âmbito escolar. O professor deve fazer a transposição didática do conteúdo sabendo de fato que sua ação refletirá em um ensino significativo.

A didática discute também temas metodológicos que proporcionam o conhecimento de diversos métodos, possibilitando o professor escolher qual o mais indicado para trabalhar determinado assunto. De acordo com Malheiros,

> A didática está orientada a discutir questões metodológicas do ato de ensinar. É comum que as disciplinas pedagógicas, como matemática ou biologia, por exemplo, quando ensinadas em um curso de graduação, sejam divididas em conteúdo e método. A parte que cabe ao conteúdo faz a explanação técnica do assunto, enquanto a parte metodológica analisa as melhores formas de se transmitir este conteúdo. É esta forma de transmitir um conteúdo que interessa a didática. (MALHEIROS 2013, p. 46).

Considerando que a didática orienta os procedimentos metodológicos, sua função tem como ênfase estudar a melhor forma a ser utilizada para apresentar um conteúdo, e possibilitar a compreensão dos estudantes perante os assuntos escolares. A didática busca caminhos para solucionar os problemas quanto ao entendimento dos conteúdos. Nota-se que os estudos acerca da didática ao longo do tempo, e por meio de diferentes autores, fundamentam a prática do professor no que diz respeito a como os conteúdos serão trabalhados com os aprendizes, para que verdadeiramente seja efetivada a aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que vista como uma disciplina, a didática estuda os meios que baseiam o processo de ensino, norteando o professor entre a teoria e a prática em sala de aula, oferecendo formas de se ensinar um conteúdo escolar que possa ser assimilável de forma mais eficiente pelos alunos. Considera-se então que a didática é um “artifício universal para ensinar tudo a todos”. (COMÊNIO apud ANTOLÍ, 2006, p.82). Sendo assim, a didática é uma disciplina pedagógica que oportuniza ao professor técnicas de ensino capazes de promover a formação integral do homem para sua inserção na sociedade, sabendo posicionar-se em todo tipo de situação que encontrar.

A didática como fator de qualidade no processo de formação dos professores

A modernização impõe ao professor a necessidade de buscar qualificar-se continuamente. Sabe-se que o processo de ensino não consiste somente em proporcionar às crianças uma gama de conhecimentos sem fundamentos. Torna-se necessária uma

estruturação de procedimentos confiáveis e viáveis no currículo do docente tendo em vista a necessidade de serem bem preparados, adquirindo saberes e habilidades suficientes para promover um ensino de qualidade aos seus alunos.

Para Candau (2004), todo processo de formação de professores deve inculcar necessariamente componentes que sejam capazes de orientar o sistema do "que fazer", ou seja, a base do ensino deve fundamentar-se nesse princípio orientador. Para tanto, a autora destaca que a didática é a chave fundamental desse processo.

Sendo a didática uma forma de se chegar ao aprendizado, a promoção do conhecimento deve permear uma visão construtivista, descaracterizando a visão tradicional de um detentor do saber. Para ressaltar este aspecto, Candau explica que

> Formar o educador, [...] em síntese, e, a meu ver, não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo. (CANDAU, 2004, p. 29).

Além do professor ter conhecimento do "que fazer" é preciso conhecer outros fatores que auxiliam a formação de docentes. Candau (2004) comenta que o ensino da didática atualmente vem subsidiando a formação dos professores no que tange ao "saber fazer", e também ao "como" fazer, métodos que integram a solução de problemas através de um entendimento melhor e uma aprendizagem mais significativa.

Seguindo com a contribuição de Candau (2004, p. 34), "a didática, ao exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais". O exercício teoria e prática trabalhados em unidade, conduz a caminhos enriquecedores do ensino, podendo atender aos anseios sociais. Segundo Malheiros,

> O processo de formação do professor deve contar com três aspectos, inter-relacionados: formação teórico-científico, formação didática e formação prática. Formação teórico-científica: trata do conhecimento específico da disciplina que o futuro professor lecionará. Formação didática: visa capacitar o professor a utilizar e/ou desenvolver metodologias adequadas para o ensino do conteúdo. Formação prática: tem o objetivo de iniciar o professor no ambiente escolar, familiarizando-o com a sala de aula. (MALHEIROS, 2013, p. 46).

Cada uma das dimensões apresentadas cumpre um papel importantíssimo na formação do educador, devendo conviver inseparáveis e articuladas no exercício das funções práticas, acreditando que "a identificação e relação entre teoria e prática, como unidade, revela sempre um ato criativo e reflexivo e, portanto, consciente". (RESENDE, 2006, p. 21).

O conhecimento é fonte primordial do professor. Malheiros (2013) revela que “o conhecimento da didática possibilita ao professor a compreensão de relações que transcendem o ensino de disciplinas”.

E ainda pode ser entendida, portanto, como uma ciência capaz de preparar cidadãos para saber que o trabalho pedagógico deve ter como orientação que a aprendizagem se dá “[...] pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.32), isso porque segundo o autor é preciso transmitir aos alunos que o mundo é um processo de construção e representação, e não algo que se encontra pronto e acabado.

Assim, faz-se necessário que o professor seja sempre pesquisador. Para Perrenoud (2000, p. 158), “todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas na formação contínua”. A autocrítica na progressão da formação deve partir de cada pessoa, pois cada um conhece suas deficiências, e a formação contínua serve para suprir essas deficiências e lacunas relativas ao saber.

Seguindo com as contribuições de Perrenoud (2000), conclui-se que a busca incessante pelo conhecimento vai muito além do que simplesmente escolher entre diversos cursos, ela tem que ser muito bem administrada, integrando novos paradigmas como:

> Saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede), envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo, acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

São fatores terminantemente relevantes que propiciam aos educadores a adaptação aos novos procedimentos de ensino, visando o aprimoramento do conhecimento e das práticas, sustentando sua autoformação.

Nesse sentido, a inquietude pelo novo sempre permeará a vida do docente, uma vez que a cada dia surgem novas perspectivas em termos de conhecimentos que precisam ser refletidos do ponto de vista pedagógico, e incluídos no planejamento, de modo a instrumentalizar o ensino e, por consequência, dar significado à aprendizagem das crianças. “O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática”. (CANDAU 2004, p. 29).

O ensino e a aprendizagem não são estáticos, estão em constantes mudanças. Por meio de pesquisas e novas descobertas estão sempre em pauta inovações que evidenciam formas novas de ensinar e de aprender. A reflexão é um caminho que busca novos horizontes e

determina o rompimento do ensino mecânico. Permite-nos [...] “ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento”. (PIMENTA, 2006, p. 146).

É preciso pensar que com o avanço da ciência e da tecnologia sempre há algo que precisa ser estudado e melhorado. Essa questão, certamente tem impacto na didática, “pois a escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicação, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”. (PERRENOUD, 2000, p.125).

Conforme descreve PERRENOUD, 2000, as crianças desde muito cedo estão em contato com o meio tecnológico, cultura imersa na sociedade, assim, sendo imprescindível que o professor realize suas atividades realizando as mediações inserindo essas crianças no mundo digital mostrando as formas de uso e as contribuições que esse universo proporciona no desenvolvimento das habilidades acadêmicas escolar.

Trabalhar com os meios tecnológicos nos ambientes escolares é fazer com que os alunos possam conseguir fazer correlação do seu aprendizado com outros contextos. Ainda é possível constatar que usar as tecnologias diminui as desigualdades sociais, uma vez que os alunos que não as possuem em casa, ou que as usam de maneira inadequada, tenham a oportunidade de aprender a manusear diferentes ferramentas e mídias de forma correta na escola.

O trabalho educativo e a importância do método de ensino

Não há como ensinar sem adoção de algum tipo de método para a transposição didática dos conteúdos e obrigatoriamente deve ter como objetivo construir um ensino significativo aos alunos. O estudo dos métodos de ensino é essencialmente necessário para que o professor possa realizar suas atividades em sala, pois não há como ensinar sem ter um método definido, porque

> Podemos ser metodológicos sem ser didáticos, mas não podemos ser didáticos sem ser metodologistas, pois não podemos julgar sem conhecer. Por isso, O estudo da metodologia é importante por uma razão muito simples: para escolher o método mais adequado de ensino precisamos conhecer os métodos existentes. (PILETTI 1989, p. 43).

Esse pensamento nos leva a refletir sobre a necessidade dos estudos metodológicos para compreender os diversos tipos de métodos existentes bem como adotar a postura didática de verificação de suas contribuições e finalidades.

Toda aula mediada pelo professor contempla algum tipo de procedimento. Existem diversos métodos, a escolha do mais adequado influencia no sistema do ensino-aprendizagem. Ele se dá conforme o tipo do conteúdo a ser ministrado e de acordo com os objetivos que se quer atingir com determinado grupo de alunos. Malheiros (2013 p. 106) ressalta que essa escolha "[...] deve considerar o objetivo de aprendizagem, o conteúdo a ser trabalhado, as características dos alunos, o espaço físico e o tempo disponível". Todo esse processo é construído visando um resultado positivo ao final do conteúdo trabalhado.

Percebe-se que o método de ensino não é simplesmente escolher uma forma de desenvolver a aula, vai muito além. Ele tem a capacidade de contemplar todos os elementos do âmbito escolar com propósito de englobar a realidade em que o aluno está inserido, atendendo suas necessidades e possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Compreende ainda que o método contempla uma ação conjunta entre professor e aluno, ambos têm seus objetivos com o ensino, cada um em suas particularidades utiliza dessa ferramenta para atender suas necessidades. Para Libâneo,

> Os métodos correspondem, assim, à sequência de atividades do professor e dos alunos. Supõem objetivos do professor e os meios e formas de organização do ensino de que dispõe, e concomitantemente, os objetivos dos alunos e a ativação das suas forças mentais. Mediante a combinação dessa ação conjunta realiza-se o processo de assimilação ativa pelos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 153).

Segundo Malheiros (2013, p.104), as duas figuras mais visíveis que permeiam a relação pedagógica dentro do recinto escolar são o professor e o aluno, sendo o primeiro responsável pela oferta da aprendizagem e o segundo pela apreensão dessa aprendizagem. Nesse processo o método de ensino tem a missão de fazer acontecer a aprendizagem. Pode-se dizer, então, que o método serve de conexão que envolve a relação entre professor e aluno no desenvolvimento de um novo aprendizado.

Para certificar-se que houve o aprendizado, Malheiros (2013, p.104) acrescenta que "a utilização de métodos e técnicas de ensino deve acontecer junto a um processo de avaliação e certificação eficazes, que garantam uma aprendizagem significativa".

Os métodos utilizados na atualidade, segundo Piletti (1989), podem ser denominados de métodos ativos, cujo princípio é acabar com os resquícios do método tradicionalista. Estes métodos têm a concepção de que a criança age espontaneamente e com naturalidade, comportamentos que afloram o seu desenvolvimento. E as descobertas dos alunos na sala de aula ocorrem devido à sua participação ativa durante o ensino-aprendizagem. A utilização do método ativo deve ser promovida pelo docente buscando estimular o raciocínio dos alunos.

Há a necessidade do envolvimento do aluno com a atividade promovida. A reflexão deve partir do professor, pois

> Quando o professor aplica métodos ativos de ensino (solução de problemas, pesquisa, estudo dirigido, manipulação de objetos etc.), deve ter clareza de que somente são válidos se estimulam a atividade mental dos alunos. Ao invés de adotar a máxima "Aprender fazendo", deve adotar esta outra: "Aprender pensando naquilo que faz". (LIBÂNEO, 1994, p. 158).

A finalidade dos métodos de ensino, baseados na descrição acima, visa proporcionar aos estudantes a aquisição de conhecimentos e habilidades indispensáveis à aprendizagem reflexiva, porque ao invés de promover somente o aprendizado através do fazer, acrescenta-se a este o tempo para a reflexão sobre o elemento estudado, fazendo com que o aluno tenha um compromisso pessoal com o que aprende.

Considerações finais

O estudo realizado demonstrou que a disciplina didática e sua forma de organização é primordial na prática docente, um elemento essencial e transformador da aprendizagem. Foi possível constatar que por meio da didática os professores conseguem realizar a transposição dos conteúdos e promover o ensino significativo aos estudantes.

É possível promover uma educação significativa, com fundamentação por meio dos métodos e técnicas que compõem a disciplina didática contemplando o contexto educacional e social dos alunos.

Quanto à formação de professores, há muito que ser trabalhado ainda, devem estar em constante busca pelo conhecimento, procurarem atender os alunos em todas as suas dimensões.

O conhecimento de elementos metodológicos e instrumentais que subsidiam o trabalho docente é essencialmente necessário. São mecanismos de conexão dos estudantes com os seus objetivos, expande a percepção da realidade e da inserção no mundo através de novas descobertas. Torna-se extremamente indispensável o conhecimento dos métodos existentes, pois os conteúdos e objetivos planejados só serão significativos se o professor souber definir qual o método mais eficaz para desenvolver o conteúdo selecionado e alcançar o objetivo previamente intitulado.

A educação é um caminho único, no sentido de elevação do ser como cidadão consciente e o professor é o mediador dessa propositura. Sendo assim, deve haver

comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, através da reflexão dos seus atos e, consequentemente, estimular os alunos através de intervenções e mediações didáticas a desenvolverem e aprimorarem diferentes capacidades para garantir a aprendizagem significativa aos alunos, tornando-os seres críticos e reflexivos para atuar na sociedade, e assim construir um mundo mais justo e solidário.

TEACHING AS A FUNDAMENTAL INSTRUMENT FOR SIGNIFICANT LEARNING

Abstract
The present article investigates how the didactic structuring contributes to the educational teaching practice in the development of a meaningful learning of the students. Initially, the study reports on the understanding of the concept of didactics and its multiple methodological facets in the act of teaching. Then, it explains didactics as a quality factor in teacher training and presents the essential and transforming methodological tools that must be included in teacher training. Finally, it exposes the importance of using adequate and effective methods that contribute to the development of meaningful learning in students. For the construction of this article, exploratory research was used as a methodology, through the hypothetical deductive method, with a qualitative approach. Using the technical procedure, the bibliographic research, with studies in books by several authors specialized in the didactic subject and their contributions.

Keywords: Didactics. teachers. Meaningful learning.

Referências

ANTOLÍ, Vicenç Benedito. A didática como espaço e área do conhecimento: Fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática Em Questão**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

COMENIUS, Jan Amos.○**Didáctica magna**. Ediciones Akal, 1986.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem, na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

GUIRALDELLI JR, P., **O que é pedagogia**? São Paulo, SP: Brasiliense, 1987

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: Itceditora, 2013.

MELO, Alessandro de. URBANETZ, Sandra.T. **Fundamentos da didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 10. ed. São Paulo: Ática, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido**. Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Paradigma e Trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In. TACCA, MARIA Carmen Vilela Rosa. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO TEMA A PEDAGOGIA DA CONEXÃO: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CIBERCULTURA NA INFÂNCIA

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida[1]

Elisabete Cerutti[2]

Resumo

O presente trabalho intitulado "Estado do conhecimento acerca do tema A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância", tem como objetivo ilustrar o estado do conhecimento neste campo de investigação. Através deste estudo, foi possível perceber a relevância do tema e quais as pesquisas existentes na área, buscando conhecimento sobre compreender a cibercultura, investigar os impactos gerados sobre o uso das tecnologias na infância, bem como analisar o uso dos recursos tecnológicos pela família e escola.

Palavras-chaves: estado do conhecimento. Cibercultura. Uso das tecnologias. Infância.

Introdução

Quando se fala de infância, já vem em mente as crianças brincando livremente, correndo, sorrindo e gritando. No entanto, as crianças nascidas no século XXI nem sempre estão assim tão postas. O que vemos são estes pequenos infantes focados em telas e, antes mesmo de serem alfabetizados, dominarem o acesso às tecnologias digitais. Este novo cenário faz refletir sobre as possíveis implicações que isso pode causar às crianças e como fazer com que essas tecnologias digitais sejam usadas em favor do desenvolvimento infantil.

Esta preocupação levou ao tema da pesquisa: "A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância". Para isso, precisa-se construir o estado do conhecimento sobre o que já se sabe sobre o assunto em questão. Segundo Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento trata-se da identificação, registro, categorização que, em determinado espaço de tempo, juntando periódicos, teses, dissertações e livros a respeito de uma temática específica, leva à reflexão e síntese sobre produção científica de uma determinada área.

Através do estado do conhecimento, após fazermos uma análise, leitura flutuante dos textos, identificação da relevância com nossa pesquisa, podemos ter uma visão ampliada da mobilidade do objeto da investigação. Este rastreamento é possível através dos catálogos

[1] Mestranda em Educação PPGEDU URI-FW. Professora Municipal de Educação Infantil. E-mail: a100683@uri.edu.br

[2] Doutora em Educação. Professora PPGEDU URI FW. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

produzidos pelas universidades e disponíveis em vários repositórios. De acordo com Ferreira (2002):

> Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas (FERREIRA, 2002, p. 261).

A realização deste estudo bibliográfico teve metodologia de análise quantitativa e qualitativa e com enfoque descritivo. Pesquisou-se dissertações e teses através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e também artigos nos Periódicos CAPES/MEC, no período de 2017 a 2021, utilizando os seguintes descritores: Cibercultura; Educação Infantil; Tecnologias digitais na Infância.

Construção da ideia sobre o tema de pesquisa

Levando em conta todo o contexto das novas tecnologias e o fato de estarem cada vez mais cedo presente na vida das crianças, é necessário um olhar especial sobre o assunto. É muito comum assistir à cena em restaurantes, *shoppings*, na casa de amigos e familiares, onde os adultos estão à mesa ou em sua roda de conversa, e a criança, mesmo bebê, está fixada assistindo a vídeos ou jogando jogos no celular. Isso leva a questionarmos se este novo cenário está correto. Talvez o acompanhamento dos pais para melhor uso das tecnologias digitais na infância seja um grande fator a ser considerado, mas também precisamos levar em consideração a relevância da contribuição ou não destas tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo das crianças, se desconsiderar que isso faz parte do mundo que as rodeia.

Em 2021, sob orientação da Academia Americana de Pediatria (AAP) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) lançou uma nota com recomendação de zero uso de telas para crianças até os 18 meses e mais uma série de recomendações de tempo para etapas seguintes.

Ao fazer a leitura destas recomendações, é possível perceber a preocupação em estimular a preferência por interação física para os bebês de até 18 meses e, se realmente for usar telas, que sejam conteúdos educativos. Destaca-se a importância de os adultos assistirem junto com o bebê para fazer intervenções se necessário. Para crianças entre 3 e 5 anos, é recomendado somente uma hora por dia, acompanhado por adultos, lembrando que nesta fase

eles gostam de personagens que também existem na versão impressa, então incentivar a leitura utilizando os personagens preferidos deles é possível. Entre 6 a 10 anos, é recomendado até 1 hora e meia, porém sempre revisando os conteúdos e colocando limites, aproveitando este momento como uma espécie de recompensa para tarefas cumpridas, observando o horário para que não ocupem horas de sono. Para crianças entre 11 a 13 anos, o tempo de tela recomendado é de até 2 horas e o papel dos pais ou responsáveis está em ajudar a distribuir o tempo ao longo do dia. As orientações às famílias enfatizam a convivência, o exemplo e o uso do tempo juntos em atividades saudáveis.

No campo da educação, o documento orientador implantado recentemente no Brasil é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este documento possui 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Dentre essas competências, duas têm como foco o desenvolvimento das diferentes linguagens e o uso das tecnologias digitais.

> **Competência 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 (BRASIL, 2018).¶
> **Competência 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 (BRASIL, 2018).

A Competência 4, citada acima, faz refletir sobre o que se precisa proporcionar aos alunos da Educação Básica, incluindo a Educação infantil, como o uso de diferentes linguagens, entre elas a digital. Na Competência 5, enfatiza-se que é preciso levá-los à compreensão e ao uso das tecnologias digitais. É importante destacar que para que isso aconteça é preciso oportunizar o acesso a estes meios tecnológicos e construir uma maneira de fazer bom uso deles.

Levando em consideração os fatos citados até aqui, há preocupação com o uso excessivo de tecnologias pelos infantes e, também, em como fazer o bom uso delas, já que estão tão presentes no cotidiano de todos. Assim, construiu-se a ideia da pesquisa.

Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados

Para a realização da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com enfoque descritivo, houve a necessidade de definir o local de busca para que o trabalho fosse o mais

amplo e confiável dentro das possibilidades existentes. Por oferecer um banco de dados amplo e qualificado é que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Artigos nos Periódicos CAPES/MEC foram os escolhidos para a pesquisa.

A busca foi realizada no período de setembro de 2021 a outubro de 2021, abrangendo teses, dissertações e artigos armazenados nestas bibliotecas virtuais entre 2016 a 2021. Para delimitar a pesquisa, utilizou-se o sistema de Procura Avançada, em que se atribuía o nome do descritor no item Busca, selecionava-se o período de tempo e, em seguida, a área de educação. Este procedimento foi realizado com todos os descritores definidos pela mestranda e sua orientadora.

Considerando a breve explanação da proposta de pesquisa, pode-se considerar necessário explorar os seguintes descritores:

1) Cibercultura;

2) Educação Infantil;

3) Tecnologias na infância.

Assim, o método de seleção das obras vinculadas deu-se na seguinte ordem:

1ª) Leitura individual de todos os títulos de teses e dissertações que apareciam no resultado da pesquisa na página de Busca Avançada do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e artigos nos Periódicos CAPES/MEC.

2ª) Seleção do trabalho cujo título mostrava estar vinculado ao tema de pesquisa para uma análise mais detalhada.

3ª) Análise do resumo do trabalho.

4ª) Leitura da introdução, da metodologia e de parte do referencial teórico do trabalho para comprovação do vínculo com a pesquisa.

Análise total dos dados pesquisados

Segue abaixo o quadro com os descritores e número de teses e dissertações totais pertinentes com a pesquisa, encontradas na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

QUADRO 1 – Teses e dissertações na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

DESCRITOR	TOTAL	REFINAMENTO 5 ANOS	REFINAMENTO ÁREA DA EDUCAÇÃO	TESES PERTINENTES COM A PESQUISA
Cibercultura	1433	357	108	03
Educação Infantil	6528	1521	968	01 Refinei para novas tecnologias (03)
Tecnologias na Infância	02	02	02	02

Fonte: ALMEIDA (2021)

Observando o Quadro 1, percebe-se que o tema em questão é novo, mesmo tendo uma ampla quantidade nos descritores “Cibercultura” e “Educação Infantil”. Ao refinar para que fique dentro da área de pesquisa há pouco retorno. Quando feita a leitura sobre os trabalhos em si, muito se encontra sobre formação de professores no contexto da cibercultura, uso das tecnologias com jovens, adultos e no Ensino Fundamental, formação de professores da educação infantil e adaptação das crianças na escola, porém, pouco conteúdo sobre o uso das tecnologias na Infância.

Percebendo a importância e atualidade da pesquisa na área, mestranda e orientadora decidiram procurar mais nos Periódicos CAPES/MEC. Segue abaixo o quadro da pesquisa nesta plataforma.

QUADRO 2 – Periódicos CAPES/MEC

DESCRITOR	TOTAL	REFINAMENTO 5 ANOS	REFINAMENTO ÁREA DA EDUCAÇÃO	ARTIGOS PERTINENTES COM A PESQUISA
Cibercultura	2723	451	09	03
Educação Infantil	8320	2034	44	02
Tecnologias na Infância	10	06	06	04

Fonte: ALMEIDA (2021)

Ao observar o Quadro 2, também se pode notar que mesmo com número elevado de artigos com os descritores "Cibercultura" e "Educação Infantil", quando delimitado para o tema da pesquisa, há pouca oferta de textos. Dos 9 artigos encontrados sobre o descritor "Cibercultura", um é sobre territórios docentes na cibercultura, um sobre musas fitness da cibercultura, três sobre memes de cibercultura e um sobre *software*. Já no descritor "Educação Infantil", dos 44 artigos encontrados cerca de 10 são sobre as fases das crianças e o restante variou entre os temas: normatizações, AEE na Educação Infantil, formação de docentes da educação infantil, contextos das escolas de Educação Infantil, práxis psicanalíticas, saúde dos professores, valorização dos profissionais da Educação Infantil, leis sobre Educação Infantil, políticas de inclusão, racismo, brincadeiras e educação indígena e quilombola, sendo que apenas dois aproximaram-se do tema de pesquisa. Sobre o descritor "Tecnologias na Infância" a principal dificuldade foi conseguir acesso aos artigos, sendo que os dois que se conseguiu acesso eram sobre museus digitais.

Estamos chegando ao fim de uma pandemia[1] que, devido ao afastamento social gerado em função dos riscos causados pela infecção pelo coronavírus, levou ao uso diário das tecnologias digitais para comunicação. Para que a educação seguisse com menos prejuízos,

[1] A pandemia de COVID-19 é uma pandemia em curso desde o ano de 2019, se trata de uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional.

consequentemente, todos passaram a fazer uso das tecnologias digitais também no contexto educativo. Essa circunstância incluiu as crianças, que aprendem, particularmente, pelo exemplo, e passaram a conviver diariamente tendo este cenário ao seu redor. Desta forma, nota-se a relevância do tema da pesquisa, cujo olhar está para a primeira infância e seu contexto pedagógico.

Dos conteúdos dos trabalhos encontrados

Dando sequência a construção de saberes a respeito do estado do conhecimento, foi realizada a leitura integral dos trabalhos selecionados para então verificar a ligação com o objeto da pesquisa. Depois de feito isso, mais um foi descartado, pois, apesar de ser sobre uso das tecnologias pelos docentes, seu foco era mais sobre Educação Física e dança. A seguir será apresentada uma síntese de cada trabalho selecionado.

Perseu Silva em sua dissertação "Fisionomias das infâncias contemporâneas: crianças em vídeos virais", da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019), contextualiza sobre a cibercultura, focando no uso do computador e na "diluição" do mesmo em vários artefatos. O pesquisador também nos lembra que, antes das tecnologias da comunicação, as pessoas saíam do trabalho e retornavam a ter contato com ele somente durante seu expediente, já agora continuamos conectados ao trabalho, recebendo e-mails e mensagens pelas redes independentemente de onde estivermos. Além disso, chama a atenção quando ele diz: "[...] vivemos tudo ao mesmo tempo e o tempo inteiro, em qualquer lugar." (SILVA, 2019, p.24). Sobre as tecnologias na infância, ele faz um paralelo sobre como a burguesia via a infância como um lugar frágil e distante de tudo, uma separação do adulto e do infantil, e que na cibercultura essa separação cai por terra, as crianças assim como jovens e adultos estão nas redes participando, produzindo.

O trabalho em questão aborda como vemos a infância nos dias atuais, o protagonismo das crianças que têm seus minutos de fama no ciberespaço e o quanto é difícil se manter *off-line* nos dias de hoje, afinal em todos os espaços sempre tem alguém fazendo uma selfie e, mesmo que não queira, pode-se aparecer ao fundo. Além do mais, o autor discorre sobre as fisionomias das crianças, que, ao verem suas imagens ou filmagens feitas pelos adultos, percebem que nem sempre a legenda condiz com os acontecimentos. Ainda, autores que investigaram sobre cibercultura, infância, educação e cultura do mundo, como Foucault, Jenkins, Lipovetsky, Silva, Sibilia, entre outros, foram citados pelo autor.

Débora Cavalcante de Figueiredo, em sua dissertação "*Playground* virtual e indústria cultural", da Universidade do Ceará, em 2017, fez uma análise das estratégias utilizadas pela indústria cultural para estimular o uso das novas tecnologias na infância e, também, uma reflexão das implicações psicossociais desse contato precoce com as tecnologias, utilizando como eixo teórico-metodológico os pensadores da Escola de Frankfurt. A autora faz um resgate histórico sobre a visão da infância perante a sociedade, até chegar em como se vê a criança hoje. Sobre a experiência infantil em meio a um mundo conectado Figueiredo (2017) diz que:

> Em face do modo como as grandes corporações têm estimulado nas crianças o interesse pelo uso dos dispositivos móveis, consideramos de grande importância que façamos uma reflexão acerca das consequências desse uso para a experiência infantil. (FIGUEIREDO, 2017, p.97)

Destaca-se, também, que o trabalho da autora leva em consideração a sobrecarga de atividades a que as crianças são submetidas, sobrando pouco tempo para brincar livremente. O excesso de conteúdo midiático a que são expostas deixa livre para que grandes corporações invistam neste público, tornando-o um alvo de consumo para este mercado. A riqueza do trabalho ratifica-se pelos autores citados, entre eles, Adorono, Horkheimer, Galeano, Lipovetsky, etc.

Na tese para Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2016, intitulada "Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança!", de Joana L. Freire, a mesma realizou pesquisa de campo para investigar as produções infantis na internet, buscando focar nas possibilidades de autoria das crianças na cibercultura, em todos os tipos de redes sociais. Sobre as produções das crianças na web, a autora salienta que:

> Acreditamos que a produção de narrativas online já seja uma forma de criação de si pelas crianças. É uma forma de criação que utiliza a web para compartilhar suas criações pessoais ao mesmo tempo em que se mostram/se relacionam com o mundo e vão criando sua subjetividade. É onde elas podem dizer: eu sou assim, afirmar-se, eu gosto disso, autoconhecimento. "Eu tenho tédio", "Eu não tenho tempo" são formas de se relacionar com o mundo, de construir subjetividades. Essas formas de participação destacadas, o tédio, o reclamar da falta de tempo, fazem parte das regras atuais do jogo: mostrar-se como alguém comum, tornar-se visível na internet mostrando o cotidiano, transformando a realidade em entretenimento. (FREIRE, 2016, p. 68)

A autora defende a criatividade e produções das crianças na *internet*, lembra a importância da tutoria de um adulto para segurança dos infantes, analisa as estratégias de

determinadas crianças que têm seus blogs para serem vistos e o crescimento pessoal deles. Utiliza bases teóricas nos autores Arendt, Bakhtin, Lévy, Santos, entre outros.

O artigo "Tecnologias digitais na educação infantil: representações sociais de professoras" de Oliveira e Marinho (2020), apresenta os resultados de uma pesquisa que identificou as representações sociais de professoras sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica na Educação Infantil. Uma colocação interessante aparece quando os autores dizem que:

> Contudo, compreende-se que reconfigurar o espaço educacional infantil a partir da inserção das TDIC requer novas maneiras de ensinar e novas formas de aprender. Um novo fazer que vai se impondo exige da Educação Infantil um constante adaptar-se à realidade social, tanto em relação aos papéis do educador e dos educandos, como na relação entre eles e na maneira de utilização das TDIC no contexto educacional infantil. (OLIVEIRA, MARINHO, 2020)

O artigo em questão contribui na pesquisa, pois reconhece a importância do uso do computador na Educação Infantil, pelo grupo pesquisado, como recurso pedagógico válido, em que todos reconhecem que a cultura digital faz parte do universo infantil contemporâneo. Todavia, a utilização das TDIC como ferramenta pedagógica exige mais conhecimento de uso por parte dos professores para que seja bem utilizado. As autoras utilizam teorias dos autores Arruda, Behrens, Brasil (BNCC, CF), Britto, Lévy, Marinho, Pérez Gomez, etc.

Conclusão

Portanto, ao pesquisar em trabalhos sobre o uso das tecnologias digitais na Infância, percebe-se a pertinência do assunto, pois pouco se tem pesquisado na área. Além disso, com a pandemia da COVID-19, as tecnologias estão ainda mais presentes na vida das crianças e precisamos saber os impactos do uso delas e como utilizá-las em favor de seu crescimento pessoal.

Após mais de dois anos de vivências e novos processos delineados pelas novas dinâmicas de vida social, cultural, educacional e econômica, em virtude da pandemia da COVID-19, entende-se que a situação sanitária caminha para uma possível resolutividade diante do avanço da imunização.

Passa a ser necessário um olhar para o que foi ressignificado em meio a pandemia e o que nasce após ela. Mesmo neste cenário de resolução, já se assinalam outras perspectivas na educação. Tendo como foco a Educação Infantil, foi possível perceber que há um parco

número de trabalhos científicos no Brasil, também se percebe um alerta sobre o quanto o tema educação e tecnologias digitais não tem sido discutido com amplitude nos aspectos políticos e didáticos do trabalho docente, neste segmento de ensino.

O fato de a pandemia da COVID-19 ter, de alguma forma, acelerado a inserção das tecnologias digitais para todo o alunado, configura-se uma necessidade de todos os segmentos seguirem discutindo e aprofundando cientificamente os referenciais que vão abarcar esse futuro: do ensino, da aprendizagem e do alunado, que neste trabalho está compreendida a criança de 0 a 5 anos.

STATE OF KNOWLEDGE ABOUT THE SUBJECT THE PEDAGOGY OF CONNECTION: MULTIPLE VIEWS ON CHILDHOOD CYBERCULTURE

Abstract
The present work entitled "State of knowledge about the theme The pedagogy of connection: the multiple perspectives on cyberculture in childhood", aims to illustrate the state of knowledge in this field of investigation. Through this study, it was possible to perceive the relevance of the theme and the existing research in the area, seeking knowledge about understanding cyberculture, investigating the impacts generated on the use of technologies in childhood, as well as analyzing the use of technological resources by the family and school.

Keywords: state of knowledge - cyberculture - use of technologies - childhood

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educ. Soc. vol.23 no.79 Campinas Aug. 2002. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300013&script=sci_arttext

FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de. **Playground virtual e indústria cultural: um estudo frankfurtiano acerca do consumo das novas tecnologias na infância** / Débora Cavalcante de Figueiredo. – 2017. 158 f.: il. color. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FREIRE, Joana L. **Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança!** Rio de Janeiro, 2016. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação e Humanidades - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

OLIVEIRA, N. M. de; MARINHO, S. P. P. **Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,

Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI:https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.1406

Recomendação sobre uso de telas na infância – ABOPe – ACADEMIA BRASILEIRA DE OTORRINO PEDIÁTRICA. Disponível em: <https://www.abope.org.br/recomendacao-sobre-uso-de-telas-na-infancia/>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Perseu. **Fisionomias das infâncias contemporâneas: crianças em vídeos virais.** 2019.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ALGUMAS REFLEXÕES[1]

Wesley Emannuel Ribeiro de Freitas[2]

Giovanna Pezarico[3]

Resumo

Os rápidos avanços das Tecnologias Digitais (TD) e sua inserção no cotidiano dos sujeitos têm promovido diferentes percepções acerca dos limites e possibilidades de sua utilização na Educação Matemática. Neste cenário, este artigo contempla os diálogos estabelecidos nas relações entre educação e tecnologias, proporcionando olhares sobre os processos de usos e apropriações das TD no âmbito do ensino de Matemática. Para isto, foi desenvolvida uma revisão de literatura entre autores relevantes ao tema e documentos orientadores para o ensino de Matemática. Com esta pesquisa, foi possível observar a existência de movimentos educacionais promovidos por docentes e discentes que visam transformar o ensino de Matemática com o uso das TD, ressaltando a importância da reorganização do pensamento para produzir e disseminar conhecimentos com as TD nos processos de construção do coletivo seres-humanos-com-mídia. Entretanto, a utilização de novas tecnologias em sala de aula não garante sozinha a motivação e melhores condições de aprendizagem dos estudantes, reforçando a importância da pessoa docente e suas escolhas metodológicas para o ensino da Matemática.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Educação Matemática. Formação de Professores.

Introdução

O presente artigo está inserido nos diálogos em torno das temáticas estabelecidas entre a educação e as tecnologias. De modo mais específico, objetiva estabelecer algumas reflexões em torno dos processos de usos e apropriações de Tecnologias Digitais – TD, no âmbito do ensino de Matemática. Para tanto, é importante considerar algumas premissas introdutórias. As relações entre os avanços tecnológicos e formação de docentes de Matemática já ocorre no Brasil há um pouco mais de duas décadas, uma vez que a utilização das novas tecnologias na formação desses profissionais já estava prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (BRASIL,

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

[2] Bolsista de Mestrado CAPES. Mestrando da linha de Educação e Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da UTFPR. E-mail: wesleyfreitas.2016@alunos.utfpr.edu.br

[3] Doutora em Tecnologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da UTFPR. E-mail: gpezarico@utfpr.edu.br

2001), que dispõe sobre o uso e apropriação de computadores para o trabalho, para o ensino, para a formulação e resolução de problemas por parte dos licenciandos.

Neste cenário, tornou-se recorrente em pesquisas sobre Educação Matemática o ato de questionar os modos de conceber educação para o século atual. No momento vigente, um pouco após um quinto do início do século XXI, os debates acerca dos papéis desempenhados por docentes de matemática encontram-se envoltos de escolhas didático-pedagógicas e da pluralidade de métodos pelos quais discentes aprendem conteúdos diversos. Neste cenário, a pedagogia tradicional sustentada pela instrução vertical em sala de aula, onde o professor leciona e o aluno "absorve" os conteúdos para reprodução fidedigna com caneta e papel em momentos avaliativos, encontra problemas para competir com uma conexão planetária de pessoas e informações, na qual os conteúdos antes apresentados em sala de aula podem ser acessados em casa ao utilizar de um aparelho digital que possua conexão com a internet.

Como exemplos, a autora D'Ambrosio (1993) propõe perceber no século passado que, como parte dos desafios para a formação de professores de Matemática no século atual, novos docentes teriam de desenvolver visões do que constituem os processos de aprendizagem da Matemática, tal como ambientes propícios para seu desenvolvimento. Sob esta ótica, as atividades docentes se constituem em um processo participativo não-autoritário no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, com a participação do(a) docente nos grupos de trabalho em seus processos de investigação e descoberta da Matemática.

Por sua vez, D'Ambrosio (2012) discorre sobre as dificuldades geradas pelas barreiras temporais entre a Matemática enquanto ciência e tecnologia de tempos passados, desenvolvida para solucionar problemas inerentes de cada período histórico vivenciado pela humanidade, para estudantes que buscam soluções para problemas modernos, atuais. Assim, torna-se necessário reconhecer a rápida difusão do conhecimento e a necessidade de utilizar as tecnologias na educação. Do mesmo modo, manifesta-se como necessário o reconhecimento do desafio da educação em estabelecer relações entre os saberes/fazeres historicamente acumulados (teorias) e os efeitos de suas presentes aplicações (práticas). Neste contexto, práticas docentes efetivas exigem que o(a) professor(a) também seja pesquisador(a), reconhecendo as demandas presentes nos contextos de seus discentes para, com a Matemática, proporcionar meios para resolvê-los.

Logo, percebe-se que as implicações dadas por alguns autores sobre as transformações na Educação Matemática sugerem que os seres humanos devem aprimorar-se no sentido de utilizar das técnicas e dos novos aparatos tecnológicos disponíveis em cada

período histórico para promover novas formas de produzir e disseminar os conhecimentos matemáticos. Por exemplo, Borba e Penteado (2019) proporcionam reflexões sobre como o ser humano, detido das técnicas de seu respectivo período histórico, tem seu raciocínio transformado pelas técnicas ao passo que se utiliza destas transformações para também modificá-las.

Por essas razões, outro diálogo necessário de profundidade diz respeito às distintas formas pelas quais as tecnologias (em sentido amplo) são utilizadas para a práxis educativa. Kenski (2007) alerta sobre a utilização de tecnologias enquanto instrumento auxiliar na educação, constantemente atrelado à dimensão teórica (planejamento e certificação) mas distante da prática (docência em sala de aula). Neste conjunto amplo das tecnologias, encontram-se também as Tecnologias Digitais (TD), como os computadores utilizados para elaboração de planos de aula, de atividades avaliativas e outros recursos que podem ser disponibilizados impressos ou em arquivos digitais no exercício da docência.

Nesta perspectiva, o presente artigo exercita algumas reflexões acerca da utilização de tecnologias em aulas de Matemática, orientando, especificamente, para uma breve observação sobre o estado atual de algumas formas do trabalho docente mediada por Tecnologias Digitais (TD). Em termos metodológicos, o estudo realizou uma revisão de literatura entre autores relevantes na produção intelectual sobre o tema, em diálogo com documentos orientadores para o ensino de matemática, com especial dedicação à Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Ensino de Matemática e os diálogos com as tecnologias digitais

Em sentido amplo, uma definição atribuída à tecnologia refere-se ao conjunto de técnicas atribuídas no desempenho de qualquer atividade humana. Neste sentido, as técnicas configuram-se como os modos de lidar ou as habilidades necessárias para o desempenho de ações humanas. Kenski (2007) discorre sobre a variabilidade e temporalidade com que abordam as Novas Tecnologias, uma vez que estas agora apresentam-se em rápidos processos de transformação, dos meios e das finalidades pelas quais os seres humanos delas se apropriam. Neste sentido, tecnologias mais ou menos atuais dependem da forma como a sociedade as utiliza e delas se apropria.

Como exemplo, os computadores e smartphones são amplamente utilizados para desenvolvimento de atividades acadêmicas, de práticas de entretenimento com jogos on-line, do compartilhamento de informações por meio de revistas digitais e blogs e para comunicação

entre seres humanos em diferentes localizações geográficas. Parte constituinte das Novas Tecnologias, a categoria atual das TD usualmente está atrelada ao aprimoramento da velocidade e da capacidade que estes recursos apresentam na conexão com as redes, no armazenamento, na análise e na disseminação de dados. São englobadas nesta categoria: a computação, as comunicações e os conteúdos on-line em suas diversas estruturas (KENSKI, 2007).

Atualmente, são indissociáveis as atividades desempenhadas por determinadas profissões e o uso das TD para sua realização, desde a utilização de *softwares* como o Microsoft 365 para a transcrição, modelagem e apresentação de dados, até o uso de linguagens de programação para a criação de modelos preditivos que são utilizados na economia, na saúde, nas pesquisas estatísticas, entre outros. Graças aos meios digitais, hoje é possível criar mecanismos que analisam comportamentos humanos e utilizam experiências sensoriais para tomada de decisões.

Este resgate à realidade dos sujeitos tem movimentado a produção/disseminação das TD para atender demandas sociais. A demanda por habitações temporárias instiga os aplicativos de hotéis e alojamentos, assim como a necessidade de transporte imediato é atendida por motoristas através de aplicativos de smartphone. Não obstante, a demanda por modelos educacionais em um universo digital de rápida circulação de conhecimentos e informações questiona a verticalização hierárquica da transmissão de saberes escolares.

Neste sentido, Tajra (2019) dialoga que toda práxis educacional que considere a realidade dos discentes como fator fundamental para sua realização hoje deve resguardar a presença das TD na vida dos estudantes. Segundo essa última autora, a automação originária das inovações tecnológicas detém potencial para promover autonomia e desenvolver a criatividade dos indivíduos na criação de novas realidades virtuais.

Para Frota e Borges (2004), a incorporação de novas tecnologias em sala de aula pode ocorrer por dois níveis de entendimento: o primeiro diz respeito à percepção docente quanto ao acúmulo das experiências de práxis educativas mediadas por tecnologias, que tem por consequência a acentuada incorporação das tecnologias pelo educando, transformando os modos de aprender e utilizar a Matemática, o que implica também uma mudança nos desafios propostos aos estudantes. Em segundo nível, a incorporação das novas tecnologias em aulas de Matemática modifica seu status de recurso didático para instrumento cognitivo, reorganizando o pensamento e as formas de resolver problemas.

Essa reorganização do pensamento com a utilização das tecnologias situadas no presente momento histórico traz semelhantes percepções às de Borba & Villarreal (apud BORBA et al, 2020) dos seres-humanos-com-mídia:

> Nessa visão o conhecimento é gerado e moldado por humanos e por tecnologias que são situados historicamente. São coletivos de humanos e tecnologias disponíveis que produzem novas tecnologias e novos conhecimentos e caracterizam o que significa ser humano em um dado momento histórico (Borba, 2012). Assim, a demonstração em Matemática se desenvolveu de forma mais completa com a disponibilidade de papel barato, da mesma forma como simulações foram incentivadas pelos computadores. Humanos criam essas tecnologias e são influenciados por elas, gerando um conhecimento historicamente datado. Entendemos que isso se dá também no conhecimento construído em sala de aula. (BORBA et al., 2020, p. 24)

Kalinke et al. (2015) apresenta uma pesquisa realizada com licenciandos em Matemática e a utilização de Lousas Digitais (LD) em suas formações como futuros docentes, reconhecendo que o grupo pesquisado já tinha familiaridade com maior diversidade de ambientes virtuais, mas não necessariamente com as LD. Nesta última pesquisa foi possível observar que os licenciandos demonstravam interesse em aprender a utilizar este recurso digital, reconhecendo posteriormente sua utilidade para lecionar conteúdos Matemáticos. Com o crescente tempo de utilização e familiarização das LD, a autora destaca "indícios da existência dos coletivos seres-humanos-com-LD [...] por exemplo, no trabalho de construção do *smile* e nas discussões sobre a construção de polígonos regulares" (KALINKE et al., 2015, p. 178).

Essa mesma reconfiguração do pensamento e a percepção sobre novos horizontes de possibilidades com o uso das LD pode ser pensada com a reflexão proposta por Nóvoa e Vieira (2017) em sua comparação com a reconfiguração dos ambientes educacionais mediados por "quadros negros" e *tablets*. Para o autor, o quadro negro é um dispositivo fixo que necessita de um docente para utilizá-lo com a finalidade de transmitir conhecimentos, verticalizando o processo educacional. O *tablet* transforma as percepções sobre essa estrutura organizacional da educação, visto que este último dispositivo pode ser utilizado em qualquer espaço, detendo informações e conhecimentos de fácil acesso e provocando maior interação entre discentes, docentes e sujeitos externos aos ambientes educacionais. Assim como as LD, os *tablets* também podem implicar novas formas de ser-com-mídias. Entretanto, a utilização de TD na educação não constitui um processo natural a todo docente, tal como sua mera utilização sem mudanças nas metodologias de ensino implica apenas a reprodução de pedagogias tradicionais de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem.

Exemplo da constatação anterior é apresentada na pesquisa de Silva (2022) realizada em um curso de licenciatura em Matemática na Universidade do Estado do Pará (UEPA),

onde maioria dos estudantes participantes da pesquisa confirma que durante o ensino remoto (período que compreendeu a pandemia do coronavírus) os docentes utilizavam dos meios virtuais para realização de aulas expositivas, com reprodução dos conteúdos previstos no cronograma das disciplinas que seriam utilizados para futuros momentos avaliativos. Utilizar de TD na práxis docente de Matemática implica processos de transformação e engajamento de docentes e discentes para criticamente perceber os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem como espaços investigativos (SCHAFFER, 2012).

Lima & Rocha (2022) destacam a importância do docente como peça central para realização deste movimento da mudança de postura do estudante com relação aos conteúdos, tornando-os ativos em seus processos de aprendizagem com a utilização de TD. Na visão destes autores, a captação de informações e saberes em tempo real realizada através de computadores é acompanhada das tecnologias de comunicação provenientes dos corpos humanos (como os gestos e a fala), da escrita, e outras formas de fazer docência já utilizadas por professoras e professores em sala de aula.

Possivelmente uma das maiores dificuldades encontradas na incorporação destes novos recursos em sala de aula seja não somente a falta de familiaridade de alguns docentes com as TD, mas de processos de formação para o ensino e aprendizagem de Matemática sob mediação destes processos. O passo inicial de aprender a utilizar das TD na educação passa por processos de conhecer as capacidades dos dispositivos, posteriormente reconhecendo e extraindo suas potencialidades pedagógicas para exploração da Matemática (RICARDO, MAFRA & CAVALCANTE, 2022).

Pode-se então destacar pelo menos duas perspectivas para compreender alguns modos do fazer docente no âmbito da Matemática. A primeira perspectiva direciona olhares para a educação mediada por documentos governamentais. Neste sentido, sem provocar maiores questionamentos acerca da confiabilidade do documento a ser referenciado, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2020) apresenta os conteúdos à serem trabalhados na educação básica, as competências a serem desenvolvidas em alunos, tal como suas finalidades para o desenvolvimento pessoal, para o mercado de trabalho e para o uso das tecnologias.

A criação da BNCC provocou novas tensões na formação de docentes de toda disciplina escolar, uma vez que exige maior transformação dos espaços e agentes educacionais para atender às novas finalidades nacionais. Desse modo, a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Curricular Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, ou BNC-Formação, surge como novo orientador da formação de futuros docentes com a finalidade de formar professores para o contexto da educação básica com a implementação da BNCC.

Neste último documento (BNC-Formação), cabe aos docentes usar e apropriar-se de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para produção crítica dos conhecimentos, trabalhando-a nas dimensões da (i) prática profissional, ou seja, no planejamento e aplicação das ações de ensino para potencializar a aprendizagem dos discentes e do (ii) engajamento profissional, garantindo o bem-estar e dignidade de todo ser humano em ambientes físicos e virtuais, engajando-se nas relações entre comunidade escolar e civil mediante uso de TDIC (BRASIL, 2019).

Vale ressaltar que a BNC-Formação e a BNCC não se constituem como documentos que instituem metodologias únicas para toda práxis docente nacional, apenas estabelecem o modelo de habilidades e competências para orientar as atuais necessidades formativas nacionais para participação social presente e futura de crianças e adolescentes. Logo, ainda compete aos futuros docentes de Matemática visualizar as possibilidades e limites das TD na Educação Matemática.

A segunda perspectiva pode promover maior compreensão da práxis docente mediada por TD que o vislumbre apresentado na primeira perspectiva. Sob este raciocínio, é necessário estabelecer conexões entre o passado e o presente, possibilitando estabelecer percepções únicas sobre práticas futuras. Desta forma, o que está sendo proposto é compreender a história das relações entre TD e Educação Matemática. Borba et al. (2020) realiza este trabalho e separa os processos da relação em quatro fases.

A primeira fase nasce com a terminologia das Tecnologias Informáticas (TI) designadas à computadores ou *softwares*, em particular com a criação do *software* LOGO, que utilizava de comandos (programação) simples para movimentação de uma tartaruga digitalmente desenhada que tornava possível a construção de formas geométricas bidimensionais. Embora pouco explorado, a criação do LOGO e a percepção construída sobre a utilização de TI na educação proporcionou importantes debates acerca da criação de laboratórios de informática em escolas (BORBA et al., 2020, p. 19-22).

A popularização das TI introduzem a segunda fase, marcada por incentivos governamentais e científicos para o desenvolvimento de *softwares* educacionais com o

objetivo de facilitar os processos de ensino-aprendizagem. Este período apresenta novos desafios e percepções acerca da construção do coletivo docentes-com-mídias, uma vez que novos *softwares* capazes de resolver problemas algébricos e criar representações geométricas mostravam grande potencial para exercício da docência de Matemática (BORBA et al., 2020, p. 22-32).

Talvez um dos momentos mais importantes para a conexão dos seres humanos ao redor do planeta tenha advindo da criação da *internet*, que possibilitou o tráfego de informações em tempo real e as comunicações entre duas ou mais pessoas que não precisariam estar situadas sequer no mesmo continente. Neste cenário, as linguagens de programação possibilitaram novos diálogos sobre espaços educacionais *online*, não-presenciais, e a docência foi marcada pela maior utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com o aprimoramento de *softwares* para o ensino da álgebra e da geometria, da participação em fóruns e criação de videoaulas, além do manuseio de ambientes virtuais de aprendizagem conjunta em tempo real. Estes processos constituem a terceira fase (BORBA et al., 2020, p. 32-35).

Por consequência da terceira fase e das inovações que com ela surgiram, o séc. XXI é marcado por avanços na velocidade de conexão e na amplitude de acesso à internet. As TD nunca estiveram tão presentes no cotidiano dos sujeitos, transformando os modos de relacionar-se, produzir e disseminar conhecimento, trabalhar mediante remuneração, gravar memórias, entre outras interações possíveis. Neste século se encontra a quarta fase, na qual *softwares* gratuitos como o GeoGebra são utilizados por docentes de Matemática para trabalhar com imagens 2D e 3D, resolver problemas algébricos, construir matrizes, entre outras aplicações matemáticas. Docentes também se tornam influenciadores digitais, produzindo conteúdo online em vídeos e materiais escritos para jovens que realizam acesso simultâneo nas redes (BORBA et al., 2020, p. 35-37).

É perceptível observar que no decorrer da história dessa relação (Educação Matemática e TD), a docência tem se adaptado a progredir junto das inovações e dos contextos dos sujeitos situados historicamente. No atual momento em que nos situamos historicamente enquanto sujeitos, no qual as TD progridem aceleradamente e as potencialidades da linguagem de programação expandem horizontes da competição econômica, da automação de manufatura, de tecnologias utilizadas na saúde e na segurança pública, a educação é igualmente transformada enquanto “navega” entre os limites e potencialidades proporcionadas pelas inovações digitais.

Algumas considerações...

Observa-se que no cenário contemporâneo das interações entre TD e Educação Matemática os meios virtuais por si só, de forma autônoma, não são suficientes para promover mudanças das práxis educativas, como não são suficientes para estimular e melhorar os processos de formação de futuros professores. Inovar a práxis educativa não é equivalente apenas à implementação abrupta das TD nos diversos espaços formativos, mas de processos de planejamento e preparação de forma que o docente possua familiaridade com os recursos que deseja utilizar em suas linguagens e estruturas, reconhecendo as potencialidades destes recursos, para então utilizá-los como recurso e mediação da/na práxis pedagógica.

Com as reflexões proporcionadas no diálogo entre os autores apresentados no desenvolvimento desta escrita, fica nítido que pensar a matemática para a realidade do estudante implica reconhecer a presença de TD em suas vidas. *Smartphones* e computadores tornaram-se meios de entretenimento através dos jogos digitais, dos filmes e séries em serviços de *streaming*, da constante interação e aprendizagem em línguas nativas e não-nativas nos jogos de *Massive Multiplayer Online* (MMO). Novos campos de trabalho surgiram, como o da programação, da ciência de dados, do *design* e do marketing digital. Dessa forma, a Educação Matemática já não pode mais dissociar-se deste cenário em que as TD e suas inovações que se tornaram uma necessidade para o desenvolvimento das interações, do desenvolvimento social e econômico, da melhoria na qualidade dos serviços de saúde e da manutenção da vida.

TEACHERS TRAINING, MATHEMATICS EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES: SOME REFLECTIONS

Abstract
The fast advances of Digital Technologies (DT) and their insertion in the daily life of the subjects have promoted different perceptions about the limits and possibilities of their use in Mathematics Education. In this scenario, this article contemplates the dialogues established in the relations between education and technologies, providing insights about the processes of uses and appropriations of the DT in the context of Mathematics teaching. For this, it was developed a literature review among authors relevant to the theme and guiding documents for Mathematics teaching. With this research, it was possible to observe the existence of educational movements promoted by teachers and students that aim to transform the teaching of Mathematics with the use of DT, highlighting the importance of reorganization of thought to produce and disseminate knowledge with the DT in the processes of collective construction

of human beings-with-media. However, the use of new technologies in the classroom does not guarantee alone the motivation and better learning conditions for students, reinforcing the importance of the teacher and their methodological choices for the teaching of mathematics.

Keywords: Digital Technologies, Mathematics Education, Teachers Training.

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho. **Fases das tecnologias digitais em educação matemática: sala de aula e internet em movimento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf> Acesso em: 16 de set. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, 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). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões** [online]. 2007, v. 34, n. 6 [Acessado○15 Setembro 2022], pp. 428-431. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Epub 18○Jan○2008. ISSN 1809-4546. https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012.

D´AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: **Da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2012.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. . Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 35–41, 1993. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670626. Acesso em: 16 set. 2022.

DA SILVA, José. Matemática e o uso das tecnologias digitais em tempos de pandemia: implicações nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na educação superior. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, v. 19, n. 1, p. 1-18, 2022.

FROTA, Maria Clara Rezende; BORGES, Oto. Perfis de entendimento sobre o uso de tecnologias na Educação Matemática. **Anais da 27ª reunião anual da Anped**, 2004.

KALINKE, Marco Aurélio et al. Tecnologias e Educação Matemática: um enfoque em lousas digitais e objetos de aprendizagem. **Educação Matemática: pesquisas e possibilidades.** Curitiba: UTFPR, p. 159-186, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LIMA, Marta Gomes; DA ROCHA, Adriano Aparecido Soares. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 5, p. 729-739, 2022.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 21–49, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.217. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217. Acesso em: 16 set. 2022.

RICARDO, José; MAFRA, Souza; CAVALCANTE, Márcio Darlen Lopes. O ensino de matemática por meio das tecnologias educacionais na educação matemática: The teaching of mathematics through educational technologies in mathematics education. **Revista Cocar**, n. 14, 2022.

SCHEFFER, N. F. A ARGUMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA NA INTERAÇÃO COM TECNOLOGIAS. **Ciência e Natura**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 23–38, 2012. DOI: 10.5902/2179460X9352. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/9352. Acesso em: 16 sep. 2022.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas**. 10. ed. São Paulo: Érica, 2019.

GT13 – FORMAÇÃO LEITORA E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

MULTIMODALIDADE EM OBRAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2021 PARA O ENSINO MÉDIO

Carolina de Ribamar e Silva[1]

Resumo
No âmbito dos estudos da Educação, a pesquisa encontra-se inserida na área de processos educativos, linguagens e tecnologias. Nesse contexto, aborda a análise crítica acerca do enfoque multimodal presente ou não nos livros didáticos aprovados pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021. O objetivo central do estudo é discutir a importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem de LI na configuração do Novo Ensino Médio e mapear a existência ou não da multimodalidade nas obras específicas selecionadas pelo PNLD. Como objetos de pesquisa, são selecionadas cinco obras: *Take Action* das autoras Richte e Larré (2020); *Anytime*, de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso (2020); *English and more*, de Weigel e Reschke (2020); *Moderna Plus*, de Ricardo Almeida (2020) e *Joy*, de Oliveira (2020). Para tanto, recorre-se à pesquisa bibliográfica centrada em referências de Paiva (2018), Morais (2020), Kress e Leeuwen (2001), Hashimoto (2020) e Arnt (2018). O desenvolvimento da pesquisa mostra que a multimodalidade se faz pouco presente nos livros didáticos. Além disso, assinala que o professor precisa (re)conhecer a multimodalidade, saber selecionar materiais didáticos ofertados e, também, desenvolver a habilidade de criar suas próprias sequências didáticas ancoradas nos preceitos da multimodalidade.

Palavras-chave: Multimodalidade. Livro didático. Língua inglesa.

Introdução

Nesta época de transformação rápida da sociedade e de grande extensão da formalização do processo educativo, é importante que se compreenda que há várias maneiras pelas quais uma pessoa pode atuar como professor. Isto quer dizer que há muitos modos, métodos, recursos diferentes que ocorrem no ensino e seu conceito de aprendizagem.

Com todas as mudanças que vêm despontando no mundo contemporâneo, nas atuais circunstância das aulas remotas, a escola e seus modelos pedagógicos estão ultrapassados, e é essencial que o educador tenha uma qualificação específica na sua área de atuação. Nesse entendimento, Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 18) discorrem que o docente deve rever suas práticas pedagógicas frente às necessidades apresentadas e que "a mudança na forma de trabalho dos professores é um bom exemplo", uma vez que houve mudanças substanciais a

[1] Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora efetiva de Língua Inglesa – SEDUC MT. E-mail: carolina.ribamar@gmail.com.

partir do ensino on-line que contribuiu para uma análise crítica em relação ao livro utilizado em sala de aula.

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

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

Nesse sentido, Silva e Souza (2020) consideram que nas últimas décadas surgiram professores de línguas e outras disciplinas dispostos a serem criativos e inovadores que incorporaram práticas ou materiais multimodais ao ensino para aumentar a criatividade dos alunos. Para Santos (2021), uma breve consideração das práticas de sala de aula de professores e alunos mostra muito rapidamente, porém, que a multimodalidade é algo que os professores de línguas entendem intuitivamente há muito tempo. Segundo Müller (2015):

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

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

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

Partindo-se do pressuposto de que a multimodalidade é um conceito a ser amplamente discutido, a proposta deste estudo é, portanto, analisar as obras específicas de Língua Inglesa do PNLD de 2021 para o Novo Ensino Médio, com o intuito de averiguar a presença ou não da abordagem multimodal, discutindo a importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e na configuração no Novo Ensino Médio.

Para tanto, tem como objetos de análise as obras: *Take Action* de Carla Richte e Julia Larré, 2020; *Anytime*, dos autores Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, 2020; *English and more*, de Adriana Weigel e Tatiana Reschke, 2020; *Moderna Plus*, do autor Ricardo Almeida, 2020 e *Joy*, da autora Denise Oliveira, 2020.

A importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem e a escolha do Livro Didático

Definir multimodalidade não é somente discorrer sobre os múltiplos modos de transmitir mensagens e conhecimento através de imagens, músicas e filmes. A multimodalidade também está na língua/linguagem, como afirma Kress e Van Leeuwen (2001):

> [...] Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001).

Os livros didáticos não ignoram a comunicação mais intensamente multimodal em que estamos atualmente imersos, razão pela qual neles se costuma representar uma grande diversidade de gêneros considerados multimodais, como textos diversos acompanhados de fotos ou infográficos, além de diversas ilustrações, desenhos animados, cartões postais, pôsteres, etc., além de outros gêneros próprios do ambiente digital, como páginas e sites da

web, blogs, mensagens em redes sociais, etc., que também mesclam elementos textuais e visuais.

Por outro lado, não é incomum verificar nas atividades e exercícios que, em grande parte, acompanham as imagens nos livros didáticos um enfoque apenas a algum ponto gramatical ou léxico, sem explorar os significados da relação entre imagem e texto, como argumenta Paiva (2018, p. 111).

> [...] A multimodalidade ocorre quando diferentes modos semióticos são utilizados na construção de um texto e cada modo contribui com suas próprias características para completar o sentido deste. Entre os diferentes modos semióticos podemos citar a escrita, a imagem, a cor, a tipografia e o som, entre muitos outros. Até mesmo a organização composicional destes modos interfere na construção de sentido de um texto multimoda (PAIVA, 2018, p. 111).

Segundo o autor, o texto e a concepção dos livros didáticos devem incorporar outros recursos semióticos mais "modernos", como cores e fotografias, porém o potencial narrativo da imagem e suas possibilidades de trabalho para a observação e análise da linguagem visual, com o intuito de desenvolver as capacidades de descrição e expressão intertextual, ainda não fazem parte dos critérios de seleção e aplicação de elementos visuais na maioria das coleções didáticas (SAWADA, 2018, p. 169).

É fato que os textos hoje vêm em diferentes formatos e fazem uso de diferentes modos de comunicação, portanto, a compreensão de leitura em LI não pode mais ser pensada apenas a partir da perspectiva de textos planos ou monomodais. Desse modo, a multimodalidade pode ser definida de forma simples como a diversidade de formas de fazer ou conceber uma ação comunicativa. Adicionalmente, podemos afirmar que, no contexto da sala de aula, observam-se vários modos de comunicação que atuam, seja oralmente, seja por escrito, durante o desenvolvimento das várias atividades de ensino e aprendizagem. Além disso, a partir da abordagem comunicativa das línguas, a multimodalidade supõe a utilização de diversos recursos didáticos e o estímulo dos próprios alunos como um importante recurso linguístico. Essa concepção multimodal de sala de aula tem grande repercussão para a aprendizagem (SAWADA, 2018, p. 57).

Gatti e Barreto (2016), colocam do ponto de vista semiótico, a dimensão sintática expressa “como a mensagem é apresentada” no meio, ou seja, a forma como o conteúdo é estruturado, organizado e simbolizado. Por sua vez, esse auxílio sintático contribui substancialmente para a qualidade semântica dos conteúdos, uma vez que um “design

adequado contribui para uma navegação acessível que facilita o entendimento ao revelar de forma transparente a estrutura e a relação entre as partes" (GATTI E BARRETO, 2016).

Como os livros didáticos, pelo menos no contexto brasileiro, constituem uma importante fonte de input nas aulas de línguas, neste trabalho nos interessa observar o papel dos elementos visuais presentes nos livros didáticos mais recentes, que foram aprovados pelo "Livro Educacional Nacional Programa de 2021" para o ensino do LI no Ensino Médio.

Portanto, o estudo procura conhecer elementos visuais e multimodais que possam contribuir para a navegação dentro da obra e integrar-se aos demais conteúdos existentes da LI para contribuir com a construção do conhecimento e pela importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e na configuração no Novo Ensino Médio.

Mapeamento da existência ou não da abordagem de multimodalidade nas obras específicas de Língua Inglesa selecionadas pelo PNLD 2021

De acordo com Vieira (2015, p 43) a multimodalidade tem se aliado à diversidade de instrumentos utilizados na área da educação, sendo textos, imagens, vídeos e sons. O autor destaca a importância de analisar o uso da multimodalidade e como ela "pode colaborar na reflexão através dos textos e imagens a realidade ou a omissão da mesma" (VIEIRA, 2015, p. 45).

Nesse contexto, para o desenvolvimento do trabalho será realizado um mapeamento dos livros didáticos da disciplina de Língua Inglesa. Esse material faz parte do conjunto de livros autorizados e aprovados pelo PNLD de 2021. Os livros didáticos que serão mapeados são: *Take Action* - Ensino Médio volume único, das autoras Carla Richter e Julia Larré, 1ª edição, São Paulo, editora Ática, no ano de 2020, *Anytime* - Ensino Médio volume único, dos autores Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, 1ª edição, São Paulo, editora Saraiva; no ano de 2020, *English and more* - Ensino Médio, das autoras: Adriana Weigel e Tatiana Reschke, 1ª edição, São Paulo; editora Richmond, no ano de 2020; *Moderna Plus Inglês* - Ensino Médio, do autor Ricardo Luiz Teixeira de Almeida; 1ª edição, São Paulo; editora Moderna; no ano de 2020; *Joy* - Ensino Médio volume único, da autora Denise de Andrade S. Oliveira; 1ª edição; São Paulo; editora FTD; no ano de 2020.

Por ser um recurso de grande importância para os docentes e discentes, é indispensável a revisão por parte do professor de todos os conteúdos oferecidos neste instrumento de

trabalho, antes de ser escolhido para ser admitido nas escolas para alicerçar o trabalho do professor.

O livro *Take Action* do Ensino Médio (volume único), das autoras Carla Richter e Julia Larré, traz conteúdos multimodais que estão distribuídos nas 14 Unidades, apresentando temas atuais e globais. Evidencia situações do cotidiano dos alunos contendo uma versatilidade linguística através de textos, músicas, vídeos e atividades propostas para que os alunos reforcem e aprendam sobre os desafios que encontrarão em sua vida acadêmica e profissional. O objetivo proposto por cada unidade do livro é encorajar os alunos a se tornarem cidadãos críticos, responsáveis pelas suas ações frente às situações diárias que podem surgir no decorrer do seu trajeto como estudantes.

É perceptível no cotidiano escolar que o livro didático é utilizado como único responsável pelo aprendizado do aluno e como metodologia dos professores. Segundo Soares (2002), quando se refere ao papel ideal que representa o livro didático, seria a sua utilização em forma de apoio ao trabalho do professor e assim reafirma que:

> [...] O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, [...] por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 78).

Diferentemente de Soares (2002), Davies (2017) discorre sobre a maneira ideal de se trabalhar com os livros didáticos e fala das diversas mídias e materiais que não estão ao alcance das escolas, que seriam uma forma de apoio, pois, dessa maneira, os alunos continuarão utilizando apenas o livro didático como um suporte do ensino. Porém, a partir do momento que esses livros são utilizados apenas como apoio, o professor permanece em uma posição deficiente, em que necessita de materiais para se apoiar. Acredita-se que o livro didático pode servir como orientação ao educador sobre determinados assuntos, mas deve ser utilizado de forma dinâmica e questionadora, de tal forma que o professor e o aluno se reconstruam diante do modelo tradicional cheios de verdades prontas e inquestionáveis

Anytime Ensino Médio volume único, dos autores Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, foi redigido para ser usado durante os três anos subsequentes do Ensino Médio. Ele possui 18 unidades compostas de textos de diferentes gêneros com as quais o aluno aprenderá a se expressar de várias formas, de maneira clara e objetiva.

Os temas abordados permitirão a formação de jovens críticos em várias áreas do conhecimento, dentre elas: redes sociais, meio ambiente, cultura e saúde. Os autores ressaltam a importância do conhecimento e aprendizado da língua inglesa, que abrirá portas no presente e caminhos para o futuro.

Em se tratando do material da Língua Inglesa, o livro didático escolhido para trabalhar, embora esse conteúdo esteja constando no planejamento da maioria dos professores, parte importante que deve tratar dos conceitos não são apresentados ou apenas tratados de modo superficial. Ao analisar a situação do professor e o método empregado para utilização do livro didático, seu uso constante, pode haver grande perda e desestímulo por parte do aluno em relação a esses conteúdos que aparecem de maneira resumida.

No livro *English and more*, Ensino Médio, das autoras Adriana Weigel e Tatiana Reschke, podemos encontrar nas orientações gerais 8 tópicos e nas orientações didáticas 3 tópicos e doze capítulos. Segundo as autoras, o livro tem como meta garantir um modo de aprendizado em que o aluno, de forma significativa, irá expressar por meio da língua inglesa suas experiências adquiridas no processo de desenvolvimento escolar. Os alunos aprenderão a trabalhar em grupo e desenvolver suas capacidades pessoais e interativas.

Na averiguação realizada nesses livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2021, constata-se que determinados assuntos expostos são muito vagos, o conteúdo disponível não faz relação com as situações reais. A visão do professor em relação a essas falhas é de primordial relevância, uma vez que o ensino dessa matéria deve desenvolver-se abrangendo tais conteúdos, pois estes são muito importantes para a vida prática dos educandos, bem como para entender e interpretar a realidade, assim como em relação aos outros conteúdos.

O livro *Moderna Plus Inglês* Ensino Médio; volume único, do autor Ricardo Luiz Teixeira de Almeida, é composto de 18 unidades com objetivo de dar aos estudantes condições de compreender e produzir textos e diálogos em diferentes meios de comunicação. Através das tarefas sugeridas os alunos são conduzidos a pensar de forma contundente sobre variados assuntos e a assumir um lugar de cidadão que objetiva exercer o seu papel na sociedade contemporânea. Também poderão contar com atividades voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O livro *Joy* Ensino Médio, volume único, da autora Denise de Andrade S. Oliveira, é dividido em 18 unidades e cada uma é iniciada com uma abertura na qual encontramos uma imagem relacionada ao tema que será abordado. Desenvolver habilidades e aprimorar as diversas competências dos alunos é uma meta desse livro.

É importante ressaltar que com a prática se alcança a perfeição, e a leitura diária, a escrita e os meios de comunicação ajudarão o estudante a conseguir atingir um excelente nível de aprendizado.

Segundo Ramalho (2020), um livro didático é um livro de recortes de textos e essa é a leitura que a maioria das escolas vem oferecendo aos seus alunos: textos incompletos, interpretações pré-concebidas e respostas prontas, pouco reflexivas. Isso sem levar em consideração a seleção desses textos: normalmente, pobres e sem muitos desafios para o leitor.

Conclusão

No atual contexto educacional, deve ser cobrado um posicionamento importante por parte dos educadores, em conhecer a importância do ensino multimodal em salas de aula no Ensino Médio, reconhecer e criar atividades utilizadas para promover a multimodalidade na disciplina de Língua Inglesa, atentar para as habilidades que são adquiridas com elas e conhecer a opinião dos alunos sobre esse tipo de ensino (HASHIMOTO, 2020). A principal questão que norteia este estudo é, portanto: É visível a multimodalidade em coleções de livros didáticos da LI aprovados pelo PNLD do Ensino Médio?

Nessa perspectiva, estudar a configuração dos livros didáticos e sua relação com a multimodalidade é o que se faz fundamental para o professor no atual cenário da educação. Tal tema parte do pressuposto de que, na área das linguagens, a linguagem não se constitui como todo e qualquer recurso adotado para a interação social e manifestação de pensamento, ideias e sentimentos, e a multimodalidade, expressa em diversos “textos” disponíveis em materiais didáticos, pode ampliar a interação destes textos através de recursos digitais e midiáticos, podendo transformar o ensino e aprendizagem e, por consequência, a atuação docente.

O professor, nesse sentido, precisa conhecer a multimodalidade bem como saber selecionar materiais didáticos que lhe são ofertados. Por isso, a discussão central desta pesquisa é a multimodalidade em livros didáticos, tendo como objeto de análise livros didáticos de língua inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio de 2021. O intuito é contextualizar a proposta do Novo Ensino Médio e a (in)adequação dos livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação em relação à multimodalidade como forma de exposição de temas, atividades e orientações didáticas aos professores.

MULTIMODALITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING WORKS FROM PNLD 2021 FOR HIGH SCHOOL

Abstract
Within the scope of Education studies, this research is inserted in the area of educational processes, languages and technologies, focusing on the multimodality in English language textbook for public high schools. In this context, this research addresses the critical analysis about the multimodal approach present or not in the English language textbooks of the new high school approved by the MEC through the National Textbook Program (PNLD) of 2021. The main objective of this study is to discuss the importance of multimodality in the English Language teaching-learning and in the new High School configuration and to map the existence or not of the multimodality approach in the specific textbooks of English Language selected by the PNLD 2021. bibliographic research centered on references by Paiva (2018), Morais (2020), Kress and Leeuwen (2001), Hashimoto (2020) and Arnt (2018). The development of the research shows that multimodality is not present in high school textbooks. In addition, it points out that the teacher needs to recognize multimodality, know how to select didactic materials offered and, also, need to develop the ability to create their own didactic sequences anchored in the precepts of multimodality.

Keywords: Multimodality. Textbook. English language.

Referências

ARNT, Janete Teresinha. **Representações da língua inglesa e da multimodadiade no ensino médio integrado:** implicações para uma pedagogia de multiletramentos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, 2018.

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

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

KRESS, G. & Van Leeuwen, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.

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

MORAIS, Cybele Ruana Ferreira de. **Letramento visual na prática de um professor de língua inglesa e na perspectiva leitora de alunos:** um estudo à luz do signo da

receptividade. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. **Transformações Educativas em Tempos de Pandemia:** do confinamento social ao isolamento curricular. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, jul. 2020.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As pesquisas sobre o "estado do conhecimento" em relações étnico-raciais.** Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; **MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS**, Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v.6, n. 2, p.108-123, jul. / dez. 2018.

SANTOS, Pricila Kohls;. Marília Costa Morosini. **O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021.

SAWADA, Bianca Danielle VILKEVICIUS (UTFPR) Andressa BRAWERMAN-ALBINI (UTFPR); **A VISÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL**, 2018.https://revistas.ufpr.br › article › downloadSuppFile. Acesso, 2021.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. Educação. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e 37452, set. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 25 jul. 2022.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental:** investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente, Universidade Estadual Do Ceará, 2016.

SOARES, M. B. **Um olhar sobre o livro didático.** Presença Pedagógica, v. 2, nº 12nov/dez. 2002.

SOUSA, Joilma Barbosa Ferreira de. **O Livro Didático de Língua Inglesa: percepções e implicações no exercício da docência.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

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

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Cléia Cristina da Silva[1]

Resumo
Este artigo apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa do estado do conhecimento sobre a temática da inclusão na Educação Básica para professores que ensinam Língua Inglesa, considerando a formação docente destes. A abordagem metodológica qualitativa de pesquisa bibliográfica buscou realizar uma revisão de literatura dos últimos 5 anos em uma base de busca visando identificar os principais desafios e demandas indicadas pelos autores sobre a inclusão e a formação dos docentes de língua inglesa em suas práticas pedagógicas. Os achados apontam que a formação dos docentes em Língua Inglesa ainda se apresenta incipiente aos desafios do cotidiano escolar e à oferta e acesso aos cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Língua Inglesa. Inclusão. Educação Básica

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, onde nota-se a prevalência de um ambiente de dificuldades e barreiras na formação docente, principalmente no atendimento dos estudantes que necessitam de inclusão escolar ou diagnosticados com algum transtorno/necessidade especial, que ainda sofrem com as barreiras relacionadas ao processo de inclusão escolar e suas aprendizagens escolares.

A finalidade foi i**dentificar os principais desafios e demandas indicadas pelos autores sobre a inclusão e a formação dos docentes de língua inglesa em suas práticas pedagógicas**, sobretudo no ensino de língua estrangeira aos estudantes que fazem parte, em alguma medida, dos processos de inclusão por apresentarem laudos indicando alguma necessidade especial. As buscas foram efetivadas a partir de trabalhos produzidos e disponibilizados na base do Google Acadêmico nos últimos cinco anos.

A questão que impulsiona este estudo passa por questionar como a inclusão e a formação docente para o ensino de língua inglesa são apresentadas nos trabalhos e pesquisas na educação básica e as percepções dos autores sobre a questão. Cabe considerar que um dos principais desafios enfrentados nas salas regulares pelos docentes de língua inglesa é a

[1]Cléia Cristina da Silva. Graduada em Letras/inglês pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2000. Especializada pela Faculdade Afirmativo no Ensino da Língua Inglesa em 2009, e-mail: cleiaespanhol13@outlook.com

precária formação pedagógica e lidar com a inclusão educacional, atendendo com qualidade os discentes.

Não é objetivo discorrer sobre os tipos e características de transtornos, dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais e seus aspectos relacionados, mas sim considerar a inclusão escolar e a formação dos professores de língua inglesa. Dessa forma, o recorte se relaciona à premissa de que o ensino desse idioma é um assunto relevante e discutido por professores, coordenadores, diretores e linguistas, porém de forma incipiente, cercada por dúvidas que pairam sobre a questão, pelas fragilidades relacionadas à educação inclusiva, sobretudo no que tange à formação do professor.

Por conseguinte, destacamos que o artigo está organizado em quatro partes: a primeira apresenta um panorama sobre as concepções e princípios da educação inclusiva; a segunda versa sobre a educação inclusiva em língua inglesa; em seguida, apresenta-se o percurso metodológico e seus resultados; por fim, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação inclusiva: um desafio dos tempos presentes

Os debates acerca da Educação Inclusiva não são recentes. Eles tiveram início em 1975, nos Estados Unidos, que estabeleceram legalmente programas e projetos, e iniciaram uma política visando revisões curriculares, atendimentos de crianças portadoras de deficiência (termo utilizado à época), estímulo às pesquisas e estudos. Movimentos parecidos foram implementados pela UNESCO (MRECH, 1998).

Por outro lado, cabe considerar os estudos de Sánchez (2003), que destacou o movimento Regular Education Iniciative (REI), nos Estados Unidos nos anos 1970 a 1980, que promoveu ações iniciais para os processos de inclusão na esfera educativa. As defesas realizadas nesse movimento incentivam a promoção de um ensino que buscava unir a educação especial e a educação regular.

Outro evento importante, a Convenção de Salamanca, em 1994, foi um marco que indicou as individualidades das crianças, a necessidade de respeitar seus processos de aprendizagem e que programas educativos deveriam atender e reorganizar em turmas regulares o acesso a crianças e jovens, combatendo atitudes discriminatórias com comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva. Esta convenção

rompe barreiras históricas ao propor a mudança do paradigma médico (classificação pela «deficiência») para o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das "necessidades educativas especiais").

No Brasil, a Constituição de 1988 e a LDB avançaram em virtude da inclusão nos textos oficiais de garantias ao público da educação especial, e assim, incentivando a inclusão. Na LDB, a Educação Especial, no Art. 58, é definida como: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...]" (BRASIL, 1996).

Este recorte legal imprime a condição de acesso, permanência e igualdade destes estudantes, garantindo-lhes, juridicamente, uma educação inclusiva. Entretanto, a norma por si ainda não se efetivou nacionalmente em termos de qualidade, formação docente, estruturas de acessibilidade, entre outras.

Segundo Carvalho (2013), apesar dos textos legais, ainda existe uma distância entre os desafios e as realidades das escolas e de seus professores na inclusão. Muitos fatores estruturais, pedagógicos e culturais impedem a garantia do direito apesar de uma base jurídica forte (Resoluções CNE/CEB Nº 2/2001 e Nº4/2009, o Decreto Nº 7.611/2011, Lei Nº 12.764/2012, entre outras).

Ademais, a título de esclarecimentos, cabe destacar que, no Brasil, com base nos estudos de Mantoan (2002, p.5)

> [...} Ministério da Educação usa o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

Cabe refletir que a inclusão, na perspectiva de Mantoan (2015), mostra-se como um incluir que sempre foi impregnado pelo ato de romper paradigmas na escola, no currículo e na formação docente. Incluir é criar oportunidades para o estudante e para o professor. Desta forma, ao discorrermos sobre a formação de professores pensando a inclusão, extrapola uma visão simplista. A formação precisa e deve ser democrática, criativa e inovadora, condições que ainda são necessárias na educação inclusiva (BAPTISTA; MANTOAN, 2018).

Por conseguinte, pensar a educação inclusiva é considerar a formação de seus professores. A formação inicial e continuada dos profissionais passa por assegurar uma preparação voltada para uma inclusão que respeite o estudante e suas características.

Relacionando a inclusão com a questão deste trabalho, ao refletirmos sobre a Língua Inglesa e seus desafios na escola inclusiva, convém destacar a necessidade de romper com a "velha e conhecida formação que é necessária para manter a ideia de que a escola-clínica é a que resolve os problemas das deficiências e, em consequência, da inclusão escolar" (MANTOAN, 2002, p. 8).

Formar os professores para atuarem em várias vertentes, aperfeiçoando sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, descortina um desafio histórico que justifica esta pesquisa. Um movimento que passa por diversos fatores, entre eles a formação dos professores.

Como nos ensina Mantoan (2002, p. 4): "a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular. Formar nossos docentes expõe-se como um caminho diante destes desafios".

Considerando as reflexões expostas e ainda conscientes da amplitude do termo inclusão escolar, neste trabalho, estamos alinhados ao termo "inclusão escolar" como aquele que indica as políticas e as práticas de escolarização do referido público em salas de aula regular, na educação básica, conforme Mendes (2018, p.64).

Educação inclusiva e a área de linguagens

No Brasil, as decisões relativas ao ensino de língua inglesa são evidenciadas em duas instâncias: a primeira é a federal. Nessa instância há três documentos fundamentais: a Constituição Federal, que garante o acesso à educação e a universalização do ensino básico; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que regula a estrutura e define a oferta do ensino ao nível nacional, estadual e municipal, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000), que orientam as secretarias estaduais e municipais quanto ao conteúdo a ser ensinado.

A instância federal também é responsável por ofertar materiais didáticos, gratuitamente, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Até o início de

2017, estava em vigor o Art. 26, § 5º da LDB de 1996, que estabelecia que, na parte diversificada do currículo, era obrigatório, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. No entanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou esse parágrafo e instituiu a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano.

Hoje se avolumam estudos preocupados com a transformação técnico/pedagógica da escola de tal forma que esta seja, de fato, o local de acesso do saber socializado e inclusão. A língua inglesa, além de fazer parte da inclusão voltada para a educação especial, insere-se em uma inclusão que ultrapassa esta vertente e carrega aspectos de sua influência nos processos de comunicação no mundo globalizado onde o inglês é falado. Dois desafios grandes que reforçam a necessidade de uma formação intensificada aos docentes.

Com a obrigatoriedade da disciplina de inglês no ensino fundamental II e no ensino médio, o idioma foi escolhido pela BNCC pelo seu caráter de comunicação internacional. A língua inglesa é a que possui mais influência e relevância dentre todas as faladas ao redor do mundo em diversas situações de comunicação. Sobre aprender a língua inglesa, a BNCC diz que

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

O documento reforça que a justificativa pela escolha da língua inglesa, e não de outro idioma, está relacionada com o seu papel na comunicação mundial. A língua é vista como franca e é utilizada por falantes espalhados por todo o mundo, com diferentes repertórios culturais e linguísticos.

Contudo, para que a LDB e a BNCC sejam colocadas em prática, é necessário que a instituição de ensino adeque o seu processo de ensino/aprendizagem e prepare o corpo docente, sendo a formação de professores de língua inglesa importante, reforçando o que nos diz a LDB em seu Art. 59, Parágrafo II: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2018).

No processo de inclusão, a necessidade de capacitação mostra-se urgente para contemplar as propostas da BNCC e atender os desafios e perspectivas na educação inclusiva. Docentes formados e qualificados podem desenvolver processos de aprendizagem significativa e impacto cultural visando a possibilidade de mudança de postura pela comunidade e na aprendizagem dos estudantes, superando, através das linguagens, situações de exclusão e silenciamento.

PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS

A pesquisa do estado do conhecimento é consolidada entre uma das metodologias que visam explorar as produções sobre determinada temática e lançar um olhar sobre elas, buscando identificar lacunas, realizar análises e explorar um tema relevante. As buscas não são realizadas sem critérios e elas utilizam princípios metodológicos com base na perspectiva descritiva da produção acadêmica. Pode-se obter as informações em banco de dados ou catálogos e a elaboração do catálogo pode ser o próprio objetivo do estudo (MULLER, 2015).

Levando em conta o exposto, este trabalho teve como diretriz a revisão bibliográfica e a análise descritiva dos dados para selecionar as percepções e implicações dos estudos realizados na última década. O *corpus* de análise foi constituído por textos coletados do Portal Google Acadêmico com recorte dos últimos 5 anos. Este espaço é consolidado em trabalhos de buscas acadêmicas e reconhecida qualidade científica.

Foram utilizadas as seguintes palavras e um conector booleano: “formação de professores” and “educação inclusiva” and “educação básica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Considerando o objetivo da pesquisa, foram encontrados 24 trabalhos. Com filtro de produções em língua portuguesa, destacamos, selecionados a partir dos títulos e resumos, cinco artigos que correspondem à leitura em profundidade. Os textos foram primeiramente separados a partir de seus títulos e, em seguida, resumos. A seleção tomou como base os objetivos da pesquisa e aderência ao tema. As análises dos conteúdos dos textos lidos em profundidade foram realizadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), definindo as categorias de interpretação. O Quadro 1, abaixo, mostra a seleção realizada.

Quadro 1- Critérios de seleção do texto¶

Descritores nos títulos, palavras-chave e resumos	Artigos ou periódicos	Selecionados
1. Contendo as palavras, inclusão, língua inglesa e formação de professores	24	2
2. Contendo as palavras, inclusão, língua inglesa e formação de professores, transtornos de aprendizagem	15	2

Fonte: a autora

Quadro 2- Títulos selecionados

Trabalho e Autor	Tipo
Mas eu não fui formado para isso": poesia, acessibilidade e tecnologia (assistiva) na formação de professores de língua inglesa e literaturas– experiência durante o ensino remoto. Juliana Cristina Salvatori	Artigo 2020
A formação de professores de línguas e de língua inglesa para a educação inclusiva.○ Carla Cristina Gaia dos Santos	Artigo 2020
Ensino de Inglês para Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade Ane Caroline dos Santos Fábio Henrique Rosa Senefonte	2021
Inclusão de alunos com necessidades específicas nas aulas de língua inglesa em escola regular Maiana Monteiro Gonçalves Dias	2021

Fonte: a autora

Duas categorias de análise foram organizadas a partir da leitura dos textos. A primeira integra as práticas de formação docentes ofertadas aos professores e a segunda a percepção das formações experimentadas pelos docentes. Neste sentido, o trabalho de Salvadori (2020) integra o primeiro grupo, a partir de um relato de experiência de práticas em que a acessibilidade, juntamente com o uso de poesias, puderam contribuir para o exercício da tradução e uso de recursos da Comunicação Alternativa Ampliada e tornar as aulas mais acessíveis não apenas para estudantes com necessidades educacionais e comunicativas específicas, mas para as próprias proponentes da atividade.

A experiência apontou ser possível ampliar a dimensão comunicativa em sentido amplo e de acessibilidade, na qual a professora pode explorar os poemas com as estudantes de modo a aprofundar sua leitura e explorar o ensino da língua inglesa com mais intensidade. A autora conclui que deixar os poemas trabalhados acessíveis para conhecer os softwares e

ferramentas digitais foi um diferencial. A experiência foi formativa, um exercício de comunicação, interação e aprendizagem de língua e tradução, para os estudantes e professoras em formação (SALVADORI, 2020). O segundo grupo está composto pelos demais trabalhos descritos na sequência do texto.

Santos (2020) destaca a carência de formações de docentes em língua inglesa e a educação inclusiva, mesmo que discussão se apresente ainda mais precária para os setores privados de ensino. O trabalho teve por propósito destacar as pesquisas desenvolvidas dentro da linha de formação de professores de língua, formação de professores de língua inglesa e formação para atuação na educação inclusiva.

O estudo de Santos (2020) revelou ainda que parece ser um crescente pesquisas vinculadas às identidades surdas incluídas nas salas de ensino regular e ampliação no nível superior de estudos da língua brasileira de sinais e suas respectivas literaturas. Nota-se, segundo a autora, que na formação de professores, de maneira geral, a preocupação com a formação crítico-reflexiva do professor de línguas para atuar em contextos inclusivos ainda não é um tópico que tem recebido grande destaque ou interesse de investigação e que avanços são necessários.

Santos e Senefonte (2021), a partir de uma pesquisa qualitativa, investigaram a realidade e as possibilidades em relação ao ensino de inglês para alunos Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em Andirá-PR. A pesquisa aponta uma falta de sistematização e dificuldades metodológicas no ensino de língua inglesa, bem como que o atendimento desses estudantes no contexto escolar é complexo. Assim, deve atender variáveis, como infraestrutura escolar, material didático e outros recursos didático-pedagógicos, formação docente, questões psicossociais para promoverem a inclusão escolar.

Dias (2021) destaca os desafios da formação docente e da prática pedagógica para estudantes que estão em inclusão escolar. A autora revela que as lacunas na formação e nas orientações ao docente dificultam a rotina escolar e a aprendizagem dos estudantes e que existe, também, a ausência de diretrizes específicas em documentos oficiais e os principais para o dia a dia do professor. Para um efetivo sucesso da inclusão do aluno com deficiência e o atendimento das necessidades específicas existe a necessidade de envolvimento do grupo docente, da comunidade e todos os setores da escola.

Os textos analisados vão em direção ao que Mantoan (2015) e Mendes (2018) apontam como desafios ao processo de inclusão escolar. Os autores reforçam as lacunas na

formação docente, no despreparo da escola e das práticas de sala de aula, alinhando as teorias e as pesquisas com os escritos destacados neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho percorreu, a partir de uma pesquisa do estado do conhecimento, a temática da inclusão na Educação Básica para professores que ensinam Língua Inglesa, considerando a formação docente destes com o objetivo de identificar os principais desafios e demandas indicadas pelos autores sobre a inclusão e a formação dos docentes de língua inglesa em suas práticas pedagógicas.

Os achados não têm a amplitude em abarcar todo o tema, mas indicam que os desafios são muitos e a formação docente é um aspecto importante nesse processo de inclusão. Diante do resultado, a falta de formação específica é um fator que interfere muito na dificuldade para atingir a inclusão escolar. Ainda percorremos o entendimento do processo de inclusão, seja na esfera legislativa, seja na formação, seja na escola, e não atingimos uma organização suficiente para atender aos estudantes. Nas palavras de Mantoan (2015, p. 24): "é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe".

Conclui-se que a educação de crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagem e/ou com necessidades especiais tem acontecido em grande parte nas escolas regulares, mas de forma ainda precária. Um caminho para garantir, de fato, a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, seria repensar os currículos, as propostas pedagógicas e sistemas de avaliação e investir na formação dos professores, tornando-os capazes de compreender as práticas pedagógicas inclusivas como necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens. Cientes de que o recorte deste estudo não tem todas as dimensões que envolvem a temática, recomenda-se ampliar o escopo deste estudo para aprofundar a questão e avançar nas possibilidades que integram a formação docente.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN SCHOOLS AND INCLUSIVE EDUCATION: SOME CONSIDERATIONS

Abstract
This paper presents the results obtained from a survey of the state of knowledge on the theme of inclusion in Basic Education for teachers who teach English Language, considering their teacher training. The qualitative methodological approach of bibliographic research aimed at conducting a literature review of the last 10 years in a search base in order to find the main

challenges and demands indicated by the authors about inclusion and the training of English language teachers in their pedagogical practices. The conclusions indicate that the formation of English language teachers is still incipient to the challenges of the school daily life and the offer and access to courses.

Keywords: Teacher Training; English Language; Inclusion; Basic Education

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva.○**Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 763-777, 2018.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed. 70, 2011.

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). Acesso em 05/03/2022.

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, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais, Códigos e suas Tecnologias**. Língua Estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. p.49-63.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica,** 2013. Disponível em: file://C:/Users/mfratz/Dowloadas/diretrizes_educacao_basica_2013.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Versão final. 2018. P. 9-10.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, documento de 2008, do Ministério da Educação. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: https://brasa.org.br/a-atualizacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva. Acesso em 04/03/2022

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro.○**Revista educação especial**, v. 26, n. 46, p. 261-275, 2013.

DIAS, Maiana Monteiro Gonçalves. INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA REGULAR.○**Revista CBTecLE**, v. 2, n. 1, p. 326-340, 2021.

SANTOS, Ane Caroline; SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. Ensino de Inglês para Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.○**Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 170-177, 2021.

DOS SANTOS, Ane Caroline; SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. Ensino de Inglês para Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.○**Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 170-177, 2021.

SANTOS, Carla Cristina Gaia. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.○**Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.
MANTOAN, Maria Teresa Egler 2015.–Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? Novas Arquiteturas Pedagógicas Reimpressão São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**.○Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** Summus Editorial, 2015.

MENDES, E. G. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.;

OLIVEIRA, I. M. Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

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.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva.○**Revista Integração**, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o" estado do conhecimento" em relações étnico-raciais.○**Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 164-183, 2015. Disponível em : https://www.scielo.br/j/rieb/a/cwjzvNd8dTSc8wKBfXRn6xh/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 14 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

SALVADORI, Juliana Cristina. “Mas eu não fui formado para isso”: poesia, acessibilidade e tecnologia (assistiva) na formação de professores de língua inglesa e literaturas–experiência durante o ensino remoto.

SÁNCHEZ, P. A. **Educación inclusiva: una escuela para todos**. Espanha: Aljibe, 2003.

RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA E DIREITOS HUMANOS: PROPOSIÇÕES

Grazilaine Marques de Oliveira Tonin[1]

Resumo
O presente estudo versa sobre as relações entre formação do leitor de literatura e Direitos Humanos trazendo algumas proposições. A Literatura tende a possibilitar o espaço para encantamento e reflexão sobre cidadania, direitos humanos e ampliação do repertório cultural. Para tanto, como suporte metodológico, recorre-se a pesquisas bibliográficas centradas em referências de Zilberman (2009), Candido (2012), Solè (2012), Bonfim (2016), Rösing (2015) sobre o papel da literatura na escola, sua função social, bem como estratégias de leitura e formação leitora. A pesquisa objetiva ampliar reflexões sobre as interconexões entre literatura e Direitos Humanos sob o viés educacional, com foco na educação básica, para apresentar possibilidades de uma educação humanizadora por meio da leitura literária no contexto do Ensino Médio. O desenvolvimento da pesquisa mostra que se faz necessário reunir esforços para garantir um ensino de qualidade em uma perspectiva emancipatória, a partir de práticas leitoras relacionadas às novas tecnologias ou não, que leve os sujeitos envolvidos a sentirem-se protagonistas do processo e que a aprendizagem seja significativa tanto dentro como fora da vida escolar do educando. Esperamos contribuir com a formação de uma sociedade civil participativa, superadora do individualismo possessivo, da exploração, das desigualdades e das violações dos direitos humanos.

Palavras-chave: Literatura. Direitos Humanos. Formação leitora.

Introdução

O presente estudo pretende abordar, no campo das práticas educativas, inter-relações entre dois campos – o da Literatura e o do Direitos Humanos na escola - considerando o papel fundamental da literatura na formação integral do educando do Ensino Médio enquanto instrumento humanizador e sensibilizador para efetivação dos Direitos Humanos. Com base nessa delimitação de investigação, o problema de pesquisa consiste no seguinte questionamento: "Como as práticas mediadoras de leitura no contexto do Ensino Médio podem ser propícias para conexão entre Literatura e Direitos Humanos para formação crítica e humanizada dos alunos?" A pesquisa objetiva ampliar as possibilidades de reflexão sobre as interconexões entre literatura e Direitos Humanos sob o viés educacional, com foco na educação básica, para apresentar possibilidades de uma educação humanizadora por meio da leitura literária no contexto de Ensino Médio. Para tanto, como suporte metodológico, recorre-

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, (URI), campus de Frederico Westphalen-RS,graduada em Letras/espanhol e respectivas Literaturas (2004) e Pós Graduada em Literatura e Cultura, pela mesma Universidade e também cursou Especialização em Orientação Educacional pela Faisa -Faculdade Santo Augusto. E-mail:grazitonin@mail.com

se a pesquisas bibliográficas centradas em referências de Zilberman (2009), Candido (2012), Solè (2012), Bonfim (2016), Rösing (2015) sobre o papel da literatura na escola, sua função social, bem como estratégias de leitura e formação leitora.

Diante do contexto educacional brasileiro, que busca uma democratização social e cultural mais efetiva em todos os níveis de ensino, entendemos que investigar as linguagens e seu funcionamento é meio para estudar a própria constituição do sujeito, a qual se dá via linguagem, e sua atuação como ser social capaz de superar, através de leituras literárias, situações de exclusão e opressão.

Sentimo-nos motivadas a pesquisar e esperamos contribuir com a ciência a partir de hipóteses e proposições da necessidade de promover ações de incentivo à leitura no Ensino Médio, estimulando a criticidade através da literatura. Pressupomos que o conhecimento a respeito dos Direitos Humanos em estudos literários contribui para a formação do educando, examinando o espaço da literatura na escola e o que está previsto na matriz do Novo Ensino Médio, sua relação com a formação do leitor, literatura na escola no Ensino Médio e de que forma podem ser abordados direitos humanos para a formação crítica do sujeito no espaço escolar.

Além disso, pesquisaremos diferentes práticas leitoras ligadas ou não às novas tecnologias digitais que podem ser direcionadas ao Ensino Médio para estabelecer elos entre literatura e direitos humanos em uma perspectiva de formação leitora crítica e humanizada. Com proposição de práticas leitoras, análise e interpretação dos dados, pretendemos ressaltar a importância da mediação de leitura e, principalmente, o poder transformador que a leitura, em especial a literatura, possui na vida de jovens estudantes, tornando-se capaz de modificar sua forma de ver e viver o mundo atual.

1.Literatura na escola e sua função social

A partir de estudo realizado e análise em periódicos e artigos, bem como outras leituras afins, encontramos relevância em vários autores e críticos contemporâneos da literatura reconhecidos pela relevância de seus trabalhos, tais como Zilberman (2009), que relata que a discussão acerca da importância de se trabalhar com literatura na escola iniciou-se entre os anos 70 para os anos 80, década em que houve uma grande discussão com o intuito de reforma na educação uma vez que o modelo vigente não apresentava resultados

satisfatórios. “A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (p. 13).

Segundo a autora a leitura está presente nas escolas desde seu surgimento, porém inicia voltado para outras linguagens e outros suportes

> Hoje a leitura tem por objetivo formar o leitor, para tanto é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Já o importante crítico da literatura Antonio Candido. enquanto pesquisador dos direitos humanos, defende que para termos um equilíbrio social é necessário que a população tenha acesso à literatura, uma vez que esta causa inquietações ao trazer problemas relacionados com a sociedade geral. O confronto dialético entre a leitura realizada com a realidade vivida leva o leitor a pensar criticamente sobre sua realidade e agir sobre ela. Nessa perspectiva, toda obra literária tem o poder de humanizar, pois pressupõe a superação do caos. “O processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo.” (CANDIDO, 2008, p. 6).

Acreditamos que essa humanização se dá pelo fato de a literatura proporcionar um efeito duplo no leitor em que este o remete à fantasia ,trazendo situações não reais que instigam o leitor a um posicionamento intelectual. Assim, mesmo distante de sua rotina, a literatura leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e incorporar novas experiências. Compreendemos que é durante o processo de leitura, seja ela por meios digitais, seja por meios físicos, que o leitor entra em contato com diferentes culturas instigando, assim, a compreensão de seu papel como sujeito histórico.

Deste modo, acreditamos que trabalhar assuntos pertinentes à realidade do aluno a partir de situações literárias pode ser uma forma eficaz e prazerosa para o educando.

Em nossa pesquisa traremos propostas de práticas leitoras voltadas ao ensino médio que instiguem a formação do leitor e direcionem a verificar o quanto pode ser inspiradora e construtiva uma análise literária que contribua na formação cidadã e na efetivação de direitos humanos.

A exemplo disso, tratando-se de literatura, conhecemos autores renomados que trazem em suas histórias um pouco da realidade vivenciada em torno de uma comunidade com a identidade específica de cada participante onde todos se respeitam e conseguem viver

em harmonia, que serve de base para discussões em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, acerca da individualidade e características específicas do sujeito, o respeito à diferença e o preconceito, formando, assim, o cidadão que respeita a seus semelhantes, repudia a opressão e a violação dos direitos humanos e compreende seu papel de cidadão na vida em sociedade.

Por isso, a autora, em sua obra *O Papel da literatura na escola*, afirma que

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo". (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Antonio Candido (2012) considera que a literatura tem uma função social e uma função psicológica afirmando que todo ser humano em algum momento de sua vida necessita da fantasia e a literatura vem suprir essas necessidades de variadas formas com o conto, a parlenda, o trocadilho ou, ainda de forma mais complexa, com as narrativas populares, as lendas e os mitos. A fantasia, porém, não é pura, ela nos remete a uma realidade, fenômeno natural, sentimento, fato desejoso de explicações, costumes, problemas humanos, fazendo, assim, um elo entre a fantasia e a realidade.

2. Literatura: um instrumento de efetivação dos Direitos Humanos

Nessa concepção, a literatura pode atuar em nosso subconsciente de forma que não percebemos, trazendo situações que nos remetem refletir sobre determinados assuntos, construindo caminho de superação e de reavaliação de nossas atitudes, promovendo evolução enquanto pessoa humana e luta pela garantia dos próprios direitos humanos.

Segundo Candido (2012), a Literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Assim, compreendemos que ela serve a todas as áreas e aí entra o papel mediador da escola entre a obra e o leitor em potencial. A percepção que temos é que a leitura realizada nas escolas, muitas vezes, tem um cunho impositivo e não de descoberta e de crescimento por parte do aluno.

Acreditamos que a Literatura possui o poder humanizador, o qual não pode ser sonegado na vida e, por isso mesmo, na escola. A literatura tem o potencial de trabalhar com a construção da memória dos acontecimentos na sociedade e esse constante reviver gera um sentimento coletivo de buscar novos caminhos de não violência e de evitar as barbáries como forma de experiências no cotidiano de vida dos indivíduos.

A narrativa de um livro de literatura, por exemplo, que possui começo, meio e fim, desperta um pensamento racional de que é preciso construir um mundo mais humano e, especialmente, que possa evitar ou adormecer a barbárie que se agigantou nas experiências individuais e coletivas no mundo.

Historicamente, a literatura e as demais formas de arte correspondem a um perigo para todo regime autoritário e eliminador da diferença cultural. Esse fato é relevante para pensarmos no lugar da nossa disciplina, a literatura, no nosso bairro, município, estado e país hoje.

Candido (1988) afirma em suas proposições

> uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável" daí a importância de não admitir seu "apagamento" na formação dos jovens e investir na oportunidade de produzi-la e mantê-la presente nas comunidades. (CANDIDO, 1988 p. 193).

A autora Marisa Lajolo (1995), ao tratar de leitura, faz entender que a literatura não é apenas transmissora de informações, ela cria em cada ser aquilo que os sentidos o levam a interpretar. Através da leitura, podemos vivenciar aquilo que lemos e criar dentro de nós a imagem proposta pelo texto. Tanto pode ser verídica como pode ser ficção. Nesse sentido, Zilberman também define

> Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa. (ZILBERMAN, 2009, p. 16)

Conforme mencionamos acima, no presente estudo nos propomos a refletir acerca da Literatura como instrumento de efetivação dos direitos humanos na escola, reconhecendo a relevância dos textos literários para a formação crítica do leitor na medida em que atuam como arma no combate à desigualdade e à própria violação dos direitos humanos. Por fim,

elencaremos as propostas de práticas mediadoras de leitura no Ensino Médio sob uma perspectiva de valorização da Literatura de caráter humanizador e sensibilizador e sua correlação com a formação total do sujeito para exercício da cidadania.

Nesse sentido, compreendemos a literatura como o instrumento que permite a emancipação do sujeito ao mesmo tempo que fecha as portas da barbárie para a vivência social. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências.

A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Por ter participação ativa na construção de habilidades sociais, a literatura contribui para a formação integral de cada pessoa a partir de estímulos, histórias e pensamentos diversos. Isto é, com base na observação de uma realidade, o leitor consegue absorver conhecimentos e formular, sob a sua percepção e por meio das consequências existentes na obra, o seu conceito de **"**certo e errado**".** Afinal, estar neste mundo instável, líquido (BAUMAN, 2001) e cheio de incertezas exige seres criativos e moldáveis às vicissitudes da vida que têm e do trabalho que podem ter.

Segundo Solé (1998, p. 70):

> As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas.

Nesse sentido, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos realizados pelo leitor para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto permite ainda que ele "[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos". (SOLÉ, 1998, p. 73).

Dessa forma, podemos afirmar que o leitor utiliza as estratégias de leitura de forma ativa e participativa para constituir os sentidos que integram o texto, permitindo que ele estabeleça um vínculo entre a leitura e o contexto no qual está inserido. Para a autora, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e neste processo tenta-se atingir os objetivos que guiam sua leitura".

3. Estratégias de leitura

QUADRO 1– Roteiro da Sequência de aula

Item do roteiro	Descrição
Temática	Humanização do leitor por meio da leitura literária;
Pressupostos	Para realização da proposta de trabalho o professor precisa ter conhecimentos sobre diferentes gêneros literários, dispor de recursos tecnológicos e seguir a metodologia desenvolvida por Isabel Solé, que trata de três tempos de análises: a) antes da leitura; b) durante a leitura; e c) depois da leitura.
Objetivos	Reportar-se aos textos literários para que eles ajudem os alunos a terem uma dimensão mais humanizadora em sua formação, bem como para serem mais sensíveis às questões que envolvem os direitos humanos para formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade.

Habilidades e Competências	Dentre as diversas habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio a partir da leitura literária tem-se: localizar informações no texto; estabelecer relações discursivas no texto; conhecer e interpretar o sentido de uma palavra ou expressão; compreender as mensagens explícitas e implícitas no texto e analisar o contexto histórico-temporal em que é apresentado o texto. As atividades contidas na sequência didática estarão alinhadas à BNCC.
Público-alvo	Alunos de terceiro ano do Ensino Médio da Rede Regular de ensino

Metodologia	a) Recursos e materiais básicos para a execução das atividades: livros, computador com acesso a internet, cópias, acesso a plataforma canva, para produção e apresentação, quadro-negro, datashow, tela interativa. b) Tempo previsto para a aplicação da sequência: 4h de duração para cada sequência didática, sabendo que poderá ocorrer variações neste período . c) Abordagem centrada em três momentos: antes (despertar da atenção dos alunos, busca por expectativas de leitura, mobilização da atenção deles), durante (apresenta o texto, faz as atividades) e depois da leitura (reflexão sobre o que a leitura proporcionou pra vida deles).
Roteiro da prática mediadora de leitura (sequência didática)	Inicialmente, oportuniza-se uma aproximação do leitor com o assunto a ser abordado por meio de textos de modo a despertar seu interesse pelo texto. Em seguida, realiza-se a leitura de modo coletivo ou individual. E, por fim, os alunos farão reflexões registradas em forma de produções textuais, debate, elaboração de materiais expositivos, concretizando os resultados da compreensão obtida em cada obra e promovendo a interação entre Literatura e Direitos Humanos.

Avaliação	A avaliação acontecerá no decorrer das atividades considerando interesse pelas leituras, participação nas discussões, qualidade da linguagem escrita utilizada, produções textuais, interação com a turma e desempenho.

Para maior clareza do roteiro de proposições de práticas leitoras, cabe-nos detalhar como cada item será contemplado na sequência didática. Quanto à temática, a mesma deverá ser pautada em assuntos relevantes como preconceitos, desigualdades, injustiças, violência em suas diferentes manifestações, opressão e desrespeito à diversidade cultural abordados em obras literárias, os quais merecem destaque devido às reflexões que podem proporcionar no que tange à efetivação dos direitos humanos, empatia, convívio em sociedade e formação cidadã.

Os pressupostos concernem aos conhecimentos que os alunos e os professores já possuem. Aos professores, convém que tenham conhecimentos relacionados às TDICs, a fim de aplicá-las em suas práticas, bem como que reconheçam diferentes gêneros textuais, demonstrem domínio em relação às obras e temáticas a serem trabalhadas. Os alunos, por sua vez, precisam ter conhecimentos básicos de tecnologias digitais e literatura e, consideravelmente, participativos nas atividades propostas.

Os objetivos abordam, de modo amplo, aquilo que os alunos serão capazes de aprender a partir da sequência proposta e por meio da temática em questão. Já as habilidades e competências serão pautadas na BNCC e serão priorizadas competências e habilidades relativas ao campo de atuação artístico-literário com foco em leitura, fazendo um trânsito por diferentes literaturas, escritas e transversalidades.

Em relação ao público-alvo, este condiz à etapa de ensino na qual será ministrada a atividade. Portanto, as práticas de leitura serão destinadas a turmas de terceiro ano do Ensino Médio, considerando que estudantes já possuem um perfil mais maduro, com melhor repertório de leitura, domínios conceituais de leituras prévias e noções avançadas de leitura e escrita e conhecimentos básicos sobre literatura.

Quanto ao tempo de duração do trabalho com cada obra, será analisado especificamente, já que alguns textos requerem mais atenção e mais tempo. Esse tempo para efetivação de todas as atividades propostas pode ser dividido em períodos/aula ou horas/aula.

São consideradas as atividades síncronas e assíncronas. De modo geral, estão previstas 4 horas para cada sequência didática, com possibilidade de alterações por parte do professor, conforme o ritmo da turma e suas interações.

Os recursos condizem aos materiais utilizados - textos, computador, celular, internet, folhas, livro, lápis, caneta - e aos recursos humanos (professores e alunos). Em uma perspectiva de democratização da leitura em todos os contextos, será priorizado o uso de materiais literários acessíveis a professores e alunos, que possam ser encontrados de forma gratuita ou através de cópias de leitura que estejam disponíveis na internet, para que toda escola que tiver interesse, em qualquer região do país, possa executar a proposta que estaremos apresentando. Em suma, cada prática de leitura apresenta um roteiro baseado nos pressupostos de Isabel Solè e tem por objetivo mostrar, de forma didática, as proposições de leitura. Três fases norteiam a estratégia de leitura.

Na fase 1 - Antes da leitura - incluirá audição de canção, leitura de outro texto (poema, reportagem), imagens, vídeos, animações, entre outros, a fim de propiciar a motivação da leitura, gerando expectativa para que os alunos queiram compreender, ler, estudar sobre a temática abordada, bem como que eles despertem o gosto não só para a leitura literária, mas também pelo debate sobre os direitos humanos. Além disso, é importante para uma formação mais consistente e para uma introdução da sequência didática centrada no texto literário, mas com viés reflexivo que vai muito além do texto literário.

Na fase 2 - durante a leitura - ocorrerá a leitura efetiva do texto literário em que convém realizar alguns apontamentos para observar o entendimento dos estudantes, a quebra ou não de expectativas para posteriores reflexões sobre o texto. As atividades levarão em conta as habilidades e competências para o ensino médio e o perfil de formação do aluno, oportunizando noções de cidadania, em uma perspectiva mais humanizadora, reconhecendo o papel da literatura enquanto instrumento capaz de tornar o homem mais sensível, mais humano e mais atento ao que acontece ao seu redor.

Na fase 3- depois da leitura- espera-se que todos os trabalhos de leitura fomentem alguma reflexão ou produção significativa que envolva os conhecimentos, competências e/ou habilidades adquiridos durante as práticas anteriores e, ainda, transcenda os limites do texto, ou seja, vá além da sala de aula, contribuindo para a própria vida do estudante.

Quanto à avaliação, no decorrer das aulas, serão realizadas atividades avaliativas, as quais consistem em observar o envolvimento e desempenho do aluno em todas as atividades propostas. Apresentar propostas de práticas mediadoras de leitura no Ensino Médio sob uma

perspectiva de valorização da Literatura e de seu caráter humanizador e sensibilizador e sua correlação com a formação do sujeito para exercício da cidadania a partir dos seguintes textos e respectivos autores.

Na perspectiva dos Direitos Humanos podem ser utilizados textos de diferentes gêneros (contos, poemas, reportagens), com temáticas dolorosas, trazendo questões de reflexão sobre tortura, violência, ditadura militar, desigualdades sociais, aborto, preconceitos raciais e homofobia, mobilizando o leitor a pensar sobre respeito ao outro e a diversidade. Entre os autores dos textos e fragmentos estão Bernardo Kucinski, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Thiago de Mello, Caio Fernando Abreu, Simões Lopes Neto, etc.

Conclusão

A partir desta pesquisa constatamos que, na vivência dos educadores, rever as práticas e manter-se atualizado sobre as novas tecnologias pode ser uma importante ferramenta para despertar o interesse dos estudantes. Oportunizar um espaço para a leitura literária é fundamental para uma educação emancipatória e para ampliar os horizontes na formação humana. Seja usando as bibliotecas com livros físicos, plataformas digitais de leitura, softwares, gamificações, atividades interativas de pesquisa on-line, rodas de conversa. Nesse esforço mútuo, quanto mais o leitor se identificar com o texto lido por meio das convenções culturais e sociais expostas na literatura e a vivenciada pelo leitor, maior será o diálogo com o texto e maior o posicionamento crítico.

Desta forma, reafirma-se a necessidade de uma oferta de ensino de qualidade ao estudante oportunizando acesso a literaturas de qualidade que estimulem o espírito crítico, que propiciem a formação humana, ou seja, que capacitem o indivíduo a perceber as especificidades da sociedade, sobre as formas de convivências, violências, sobre tabus e preconceitos.

RELATIONSHIPS BETWEEN LITERATURE READER EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: PROPOSITIONS

Abstract
The present study deals with the relationship between the formation of the reader of literature and Human Rights, bringing some propositions. Literature tends to provide space for enchantment and reflection on citizenship, human rights and expansion of the cultural repertoire. For that, as a methodological support, we resort to bibliographic research focused on references from Zilberman (2009), Candido (2012), Solè (2012), Bonfim (2016), Rösing (2015) on the role of literature in school, its social function, as well as reading strategies and reader training. The research aims to

expand reflections on the interconnections between literature and Human Rights from an educational perspective, focusing on basic education, to present possibilities for a humanizing education through literary reading in the context of High School. The development of the research shows that it is necessary to join efforts to guarantee a quality teaching in an emancipatory perspective, from reading practices related to new technologies or not, which leads the subjects involved to feel protagonists of the process and that learning is meaningful both inside and outside the student's school life. We hope to contribute to the formation of a participatory civil society, overcoming possessive individualism, exploitation, inequalities and human rights violations.

Keywords: Literature. Human rights. Reader training**.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDIDO. Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Revista IEL Unicamp. 2012. Disponível em: http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007. Acesso em 25 Jun. 2015. 5 _____. O direito à literatura. Disponível em: https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direitoc3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf. Acesso em 28 jun. 2015.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **A constituição do sujeito leitor: etapas a serem percorridas.** *In:* RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SILVA, Fernanda Lopes da; VIEIRA, Lisiane. **Narrativa de aventura:** do coração à espada. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Penso, 2012.
ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** Curitiba: Ibpex, 2012.

A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Luciana Ledo Peres Ruis[1]

Resumo
No âmbito dos estudos da educação, a leitura literária tem sido tema de diversas pesquisas. O presente estudo visa discutir o ensino da literatura nas escolas e a importância da formação de leitores na atualidade. Nesse contexto, esta pesquisa aborda como pode ser desenvolvido o trabalho literário em sala de aula de forma a tornar as aulas de leitura mais prazerosas. O objetivo central do estudo é apontar como os professores podem trabalhar com práticas literárias, usando as tecnologias digitais. Para tanto, como suporte metodológico, recorre-se a pesquisas bibliográficas nos documentos oficiais, como a BNCC, Isabel Solé (1988) e Regina Zilberman (2012). O desenvolvimento da pesquisa mostra que é imprescindível trabalhar com leitura na escola partindo das estratégias citadas por Isabel Solé, ou seja, o que fazer antes, durante e depois da leitura e também que é possível formarmos alunos leitores em nossas escolas. O estudo ainda propõe a criação de jogos online que poderão ser utilizados para facilitar o trabalho com leitura literária, através de plataformas digitais. Dentre as plataformas, destaca as potencialidades da Wordwall no fomento da leitura literária por meio de atividades gamificadas.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Tecnologia.

Introdução

O presente trabalho discute o ensino da literatura em sala de aula, bem como a relação com o uso das tecnologias, na intenção de mostrar como a leitura literária, principalmente dos clássicos, pode se tornar uma atividade prazerosa que desperte no aluno a vontade de ser um leitor assíduo, apaixonado pela literatura. Para tanto, entendemos que a escola tem o papel de trabalhar a leitura em todos os Componentes Curriculares, partindo da premissa de que a leitura é essencial para a formação de um aluno letrado, ou seja, aquele que consegue interpretar o está explícito e nas entrelinhas das palavras. Zilberman (1998) afirma que "rejeitar a leitura é, portanto, rejeitar a escola". É por essa razão que se deve valorizar a leitura e trabalhá-la na escola como uma atividade prazerosa.

Dessa forma, essa pesquisa aborda de forma sumária a importância das práticas literárias em sala de aula e aponta algumas ferramentas tecnológicas para os professores utilizarem com o intuito de motivar seus estudantes a interessarem pela leitura das obras clássicas, bem como contemporâneas. O estudo aborda o ensino da literatura através do Youtube, também faz uma referência à leitura de livros digitais através do kindle e, por

[1] Mestranda da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora da rede pública estadual de Mato Grosso. Email: a102164@uri.edu.gov.br

último, explora as plataformas digitais para a gamificação das sequências didáticas planejadas, a exemplo da plataforma Wordwall.

Leitura e literatura

> Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (ROLAND BARTHES, 1977, p. 90).

Observamos nessa citação a importância que Barthes dá ao ensino da literatura. Ela é uma forma de expressão cultural da humanidade, além de propiciar a formação integral do ser humano, pois através da linguagem podemos percorrer caminhos e mundos desconhecidos. Ela também é o retrato de um momento histórico vivido pela sociedade, tanto no papel de leitor quanto de escritor e possibilita às pessoas expandir sua criatividade e imaginação. Nesse sentido, a leitura, incluindo a de literatura, é uma atividade necessária para o desenvolvimento dos sujeitos em sociedade.

Por muito tempo, foi uma preocupação em trabalhar a literatura referindo-se às escolas literárias de cada época em uma ordem cronológica, os principais escritores e as obras mais significativas de cada um e, inclusive, havia lista de obras a serem lidas, formatadas a partir de editais de exames vestibulares. Atualmente, com a promulgação da BNCC, a literatura não é mais vista como um Componente Curricular e há uma abordagem sobre o ensino de literatura apenas em Arte. Contudo, sabemos da sua importância na escola e, principalmente, para a formação de leitores de leitura literária. Mesmo que haja um notável contexto normativo que não estimula a literatura na formação escolar, sabemos o quanto ela continua sendo necessária.

Sob essa perspectiva, queremos sugerir como o trabalho com a literatura pode ser desenvolvido em sala de aula de forma a construir estudantes leitores, uma vez que ela desempenha um papel fundamental na formação do ser humano. Isso está amparado na ideia de que a escola precisa reconhecer o valor formativo da literatura, não apenas como um conteúdo teórico, mas como um instrumento de fruição e integrado às outras áreas do conhecimento.

O contato que o estudante estabelece com os textos literários potencializa seu conhecimento não só em Língua Portuguesa, como também em todas as outras dimensões.

Sabemos que o desenvolvimento de práticas de leitura nos leva a uma melhor compreensão daquilo que é escrito e, consequentemente, entenderemos com mais facilidade os conteúdos de outras disciplinas.

A literatura como uma estratégia de ensino sempre foi contemplada nos documentos oficiais de educação do país. Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) uma concepção de leitura e ensino voltados para a formação do cidadão leitor. Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontramos a formação do leitor-fruidor ao longo de toda a etapa da Educação Básica. A BNCC fala da importância dos conhecimentos dos gêneros narrativos e poéticos. Segundo o texto da BNCC

> Para que a função utilitária da literatura […] possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de […] um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura." (BNCC, 2018, p.○138)

Vimos que a experiência leitora dos estudantes precisa ser valorizada, pois eles trazem consigo marcas de leitura pessoal, gostos e obras que gostariam de ser reconhecidas na escola. Nesse sentido, os educadores precisam entender a literatura como uma fonte de leitura prazerosa e não trabalhar apenas como uma abordagem histórica.

Para que a exploração de leitura literária seja pertinente, sugerimos que haja um enfoque pautado na perspectiva das estratégias de leitura definidas por Isabel Solé (1998). Segundo a autora, o trabalho com a leitura em sala de aula deve estar pautado sobre o que fazer antes, durante e depois da leitura e também a necessidade de conhecer profundamente a arte literária. Cabe à escola trabalhar para a formação de um leitor que interage com seu texto, que dialoga com o que está escrito, um leitor que use sua experiência de mundo para interpretar a obra e não aquele sujeito apático diante do texto lido. Para isso, a escola deverá "promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos." (SOLÉ, 1998, p. 17).

Além disso, uma forma de trabalhar a literatura de forma diferente é desvinculá-la das exigências para as provas de exames vestibulares e ENEM. É necessário plurissignificar as obras literárias e trabalhar em sala de aulas gêneros literários artísticos diversos. Para isso podem ser abordados tanto os textos canônicos quanto os livros preferidos pelos alunos. A leitura contemporânea dos estudantes pode ser discutida dentro da sala de aula e comparadaa

aos textos mais eruditos com a intenção de reconhecer os diferentes discursos, contextos, direcionamentos e orientações estéticas.

Também é importante a criação de diversos espaços de leitura dentro da escola, como a biblioteca, as salas de leitura ou até mesmo a adequação da sala de aula pelos professores. Outras atividades também podem ser propiciadas pela escola para a disseminação das práticas de leitura entre os estudantes, tais como: visitas a feiras de livros e bibliotecas públicas, participação em eventos literários, convite para escritores contarem sobre as experiências deles com a leitura e escrita na escola, entre outras. Essas atividades são exemplos de práticas que aproximam o estudante da literatura e do livro literário, seja clássico, seja contemporâneo. Também é muito importante que as bibliotecas das escolas organizem um bom acervo literário para que haja diversidade na hora de escolher as obras literárias a serem trabalhadas.

Outro ponto importante é o uso das tecnologias dentro das aulas de literatura, pois além do livro físico os estudantes também podem acessar aos livros digitais e ao mesmo tempo pode ser compartilhada a leitura de um mesmo livro com vários outros leitores. Há vários e-books que podem ser baixados gratuitamente da internet e lidos através do kindle ou até mesmo dos aparelhos de celulares, como os smartphones. Também encontramos nas pesquisas acadêmicas sobre práticas de leitura, diversas formas do professor trabalhar com a literatura em sala de aula. Na pesquisa de Érika Aparecida de Souza Eduardo Sete, intitulada "Canais sobre literatura brasileira no YouTube: linguagens e ensino", 2021, ela fala como as aulas de literatura podem ser trabalhadas a partir de canais do YouTube. É um trabalho bem interessante porque a pesquisadora apresenta um quadro com sugestões de aulas sobre Literatura no YouTube para os professores abordarem em suas práticas pedagógicas. Contudo, antes de mencionar o YouTube como uma ferramenta digital para o ensino da literatura, é feita uma análise de como o ensino literário é tratado, quais são as metodologias e materiais utilizados nas aulas de Ensino Médio.

Com a pandemia da COVID-19 surgida no final de 2019, tivemos que reinventar uma escola que parecia distante e o uso dos recursos tecnológicos foram extremamente importantes nesse processo, pois, com o fechamento das escolas e o isolamento social, tivemos que pensar nas aulas online e iniciar o uso das tecnologias, mesmo sem estar capacitados, para diminuir a distância criada entre a pandemia e os nossos estudantes. É óbvio que muitos ficaram excluídos do processo.

Vimos que diversos tipos de software surgiram com o objetivo de criar atividades dentro de ambientes virtuais, como a plataforma do Google, que criou um espaço reservado para o desenvolvimento de atividades online com cunho pedagógico, o qual contribuiu significativamente com o processo de ensino-aprendizagem, é o denominado "Google For Education", que contém as ferramentas como o Google Classroom, Google Formulários, Jamboard, Google Documentos e Google Apresentações.

Dessas ferramentas as mais utilizadas foram e ainda são o Google Classroom, o Google Formulários e o Google Meet. Associadas a essas ferramentas estão os sites com atividades interativas, entre eles a plataforma Wordwall. Essa plataforma pode ser adaptada para os mais diversos Componentes Curriculares, desde que o docente tenha predisposição em sair dos métodos tradicionais de ensino e utilizar metodologias inovadoras, aplicando o conceito de metodologias ativas. O uso da ferramenta, com acesso apenas para quem tem internet disponível, é importante, pois sabemos do grande interesse das crianças e dos jovens pelos games e, então, cabe perguntarmos: por que não utilizar os jogos para a exploração dos conteúdos acadêmicos?

Dessa forma, o foco deste trabalho está na proposta de trabalhar com a criação de jogos online com o uso da plataforma Wordwall, explorando o assunto abordado nos livros e textos literários, pois através dela o professor pode criar atividades personalizadas, em forma de games com a utilização de poucas palavras. Por exemplo, pode-se trabalhar a leitura de um texto literário e propor atividades de interpretação textual usando essa ferramenta. O Wodwall é uma ferramenta pedagógica e interativa que dá subsídios para o professor trabalhar com uma diversidade de jogos em qualquer componente curricular e há a versão paga e gratuita, mas ambas com possibilidades de criação de atividades interativas e atrativas para os estudantes de qualquer etapa escolar.

O acesso à plataforma é bastante simples: basta clicar na página oficial http://wordwall.net/pt e utilizar uma conta do Google com senha e esbanjar na criatividade dos trabalhos. Após criar os jogos interativos, o professor poderá compartilhar o link com seus alunos através das redes sociais e também há a possibilidade de verificar quais fizeram as atividades e o percentual de acertos. Esse tipo de recurso poderá ser utilizado tanto em momentos síncronos como assíncronos.

A plataforma Wordwall permite ao professor trabalhar com sequências didáticas de leitura e explorar o gênero literário abordado em sala de aula de forma interativa, pois poderá criar o jogo "Roda Aleatória" com os nomes dos estudantes da turma com uma pergunta

inicial sobre o que os alunos conhecem da obra em estudo, sobre o autor ou até mesmo uma conversa introdutória sobre o título do livro ou do gênero literário selecionado para a aula planejada. E dando continuidade à sequência didática, o professor poderá utilizar o modelo "Labirinto" com a intenção de reforçar o assunto abordado no livro ou no gênero literário e também o "Quizz" com o propósito de concluir o assunto abordado e fixar o que fora estudado na sequência didática planejada.

Conclusão

Essa pesquisa contemplou uma abordagem sobre o ensino da leitura literária em sala de aula e a importância da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Observamos que a leitura precisa ocupar espaço nas aulas, especificamente em Literatura, e que o professor deve utilizar-se de estratégias para tornar essa aprendizagem significativa, pois não se formam alunos leitores só com atividades mecânicas de leitura. É necessário entender o processo de leitura como um todo e valer-se de novos dispositivos, entre os quais os digitais como livros digitais para o kindle, canais do YouTube e plataformas como Wordwall, para planejamento de aulas atrativas, dinâmicas e focadas no prazer da leitura.

Outro ponto discutido são os diversos recursos tecnológicos que podem ser usados para que as práticas de leitura sejam diferentes e atrativas, principalmente no trabalho com os clássicos da literatura e também com as obras mais contemporâneas. Nesse sentido, entendemos que é dever da escola proporcionar ao aluno a leitura de obras de distintas épocas, bem como de perspectivas temáticas, de linguagens, de gêneros distintos. O trabalho também fez uma referência importante e na qual cabe uma discussão mais aprofundada sobre a leitura de livros digitais disponíveis no kindle.

Por fim, a pesquisa voltou sua atenção para o uso de plataformas digitais interativas com a ideia da criação de games voltados para a compreensão dos textos literários trabalhados em sala de aula. Uma das plataformas digitais exploradas foi a Wordwall, na qual os professores podem criar atividades interativas de leitura e, ao mesmo tempo, os estudantes explorarem o conteúdo lido de uma forma dinâmica e tecnológica. Trata-se de um recurso tecnológico bastante simples e que pode ser utilizado tanto em aulas presenciais quanto online.

THE TRAINING OF LITERATURE READERS IN BRAZILIAN SCHOOLS

Abstract
In the context of education studies, literary reading has been the subject of several researches. The present study aims to discuss the teaching of literature in schools and the importance of training readers today. In this context, this research addresses how literary work can be developed in the classroom in order to make reading classes more enjoyable. The main objective of the study is to point out how teachers can work with literary practices, using digital technologies. Therefore, as a methodological support, bibliographic research is used in official documents, such as the BNCC; in Isabel Solé (1988) and Regina Zilberman (2012). The development of the research shows that it is essential to work with reading at school based on the strategies mentioned by Isabel Solé, that is, what to do before, during and after reading and also that it is possible to train readers in our schools. The study also proposes the creation of online games that can be used to facilitate the work with literary reading, through digital platforms. Among the platforms, highlights the potential of WORDWALL in promoting literary reading through gamified activities.

Keywords: Literature. Reading. Technology

Referências

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

SETE, Érika Aparecida de Souza Eduardo. **Canais sobre literatura brasileira no *youtube:*** linguagens e ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional integrada do Alto U/ruguai e das Missões. Frederico Westphalen, agosto de 2021.

FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROPOSIÇÃO DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Maria Lúcia Souza Lacerda[1]

Ana Paula Teixeira Porto[2]

Resumo

O presente artigo é a proposição do Estado do Conhecimento acerca do tema formação de leitores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É resultado de uma pesquisa qualitativa alicerçada em uma revisão bibliográfica com análise documental que tem como base o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os critérios de busca contaram com duas combinações de descritores: "formação de leitores" AND "educação infantil", "formação de leitores" AND "ensino fundamental". Consideraram-se como critérios: período de publicação os últimos cinco anos (2018-2022), Mestrado e Doutorado em Educação, área do conhecimento e programa - Educação. No total, foram selecionados dez trabalhos: seis com a primeira combinação e quatro com a segunda. As principais informações desses trabalhos foram apresentadas em quadros, destacando-se: ano, tipo e instituição; autor; título; palavras-chaves. Em seguida, o resumo das dissertações e tese que formam o Estado do Conhecimento desse trabalho. Com o levantamento sobre as pesquisas, conclui-se que é importante suprir as lacunas acadêmicas em relação ao ensino e a aprendizagem da leitura, como mostra o levantamento realizado. Ainda se observa que existem contradições entre os documentos e a prática formativa de leitura nas escolas. Além disso, os estudos realizados mostram que alguns conceitos devem ser mudados na formação de leitores, desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de leitores. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Estado do Conhecimento.

Introdução

O objetivo da formação de leitores centra-se em oportunizar aos sujeitos posicionarem-se diante de conceitos e situações que fazem parte de seu cotidiano, de sua realidade, de forma que possam atuar criticamente nos mais diversos meios sociais. Embora a leitura não seja iniciada na escola, ela é desenvolvida especialmente no âmbito escolar, cabendo às escolas a responsabilidade de promover seu ensino e aprendizagem, com metodologias e recursos significativos para que ocorra a formação do leitor.

Ao pensarmos sobre os possíveis recursos e metodologias de ensino e aprendizagem da leitura, questionamos: Como se tem formado leitores na Educação Infantil e nos anos

[1] Pedagoga e mestranda em Educação do PPGEDU da URI. Professora da Rede Pública de Tangará-MT. E-mail: marialuciadesouzalacerda@gmail.com.

[2] Doutora em Letras. Professora Orientadora do PPGEDU URI. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

iniciais do Ensino Fundamental? Para respondermos a essa pergunta, recorremos à construção do estado do conhecimento sobre a formação de leitores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o objetivo deste trabalho.

Para uma discussão inicial sobre o tema, realizamos uma pesquisa qualitativa com análise de documentos (Dissertações e Teses), disponibilizada na plataforma da CAPES. Para a busca, realizada entre abril e julho de 2022, elegemos três palavras-chaves e definimos duas combinações de descritores: "formação de leitores" AND "educação infantil", "formação de leitores" AND "ensino fundamental". Estabelecemos como filtro para o levantamento das publicações dos últimos cinco anos (2018 até 2022).

Realizadas as buscas, selecionamos pelos títulos aqueles que mais se aproximavam de nossa abordagem, para, a partir de então, analisarmos seus resumos e verificarmos a pertinência deles com a proposta, conforme apresentado na próxima seção deste artigo.

Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento refere-se ao que já se tem publicado cientificamente sobre o tema que pretendemos abordar. De modo geral, são trabalhos como Teses, Dissertações, Monografias, Artigos, Comunicados em Anais/Simpósios e outros tipos de encontros científicos.

Para construir o Estado do Conhecimento estabelecemos algumas palavras-chave, que nos ajudaram a escolher os trabalhos mais atuais (dos últimos cinco anos) sobre nosso tema, sendo elas: "formação de leitores", "educação infantil", "anos iniciais do ensino fundamental". A busca foi no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Com as palavras-chave "formação de leitores" AND "educação infantil", formamos uma combinação e buscamos os trabalhos de Mestrado (157) e Doutorado (76) publicados entre 2018 e 2022, e encontramos 233 deles. Com a opção "área do conhecimento (Educação)", refinamos a busca, e encontramos 109 resultados: Mestrado (77) e Doutorado (32). Refinamos a busca por "área de concentração (Educação)", e encontramos 62 resultados: Mestrado (42) e Doutorado (20). Por fim, refinamos a busca com a opção "nome do programa (Educação)", encontrando 56 resultados: Mestrado (36) e Doutorado (20).

Finalizamos a busca com as palavras-chave "formação de leitores" AND "educação infantil" (combinação 1), e passamos a outra etapa: análise dos trabalhos pelo título, disponibilidade para acesso e leitura do resumo.

Elegemos 29 trabalhos de Mestrado (19) e de Doutorado (10), sendo que os demais não atenderam a critérios como: indisponibilidade para leitura, tema não relacionado especificamente à nossa abordagem, tema discutido em outra fase da educação (ensino médio, EJA, educação especial, séries finais do ensino fundamental).

No Quadro 1 apresentamos 06 dos 29 trabalhos selecionados, que dizem respeito ao nosso tema. Após o quadro, o resumo de cada um desses trabalhos.

Quadro 1. Trabalhos selecionados combinação 1

Palavras-chave: "formação de leitores" AND "educação infantil"			
Tipos de trabalho e anos	**Títulos**	**Autores**	**Palavras-chave**
Mestrado em Educação - Universidade Federal de Campina Grande, 2021	Da formação docente à formação de leitores/as literários/as: Um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola	Arícia Cecilia de Farias Bezerra	Formação docente; Letramento literário; Literatura Infantil; Formação de leitores/as
Mestrado em Educação -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), 2020	Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários	Ana Paula Carneiro	Leitura; Hora da Leitura; mediação de leitura; literatura infantil; formação do leitor literário
Mestrado em Educação – universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020	As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual	Manoilly Dantas de Oliveira	Literatura infantil; Temática indígena; Projeto gráfico; Formação de leitores
Mestrado em Educação -Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019	Corpos leitores na escola: Infâncias que vibram palavras	Talula Rita Montiel Severo Siqueira Trindade	Corpo leitor; leitura literária; educação das infâncias; escola.
Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019	Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia: As vozes dos graduandos	Emanuela Carla Medeiros de Queiros	Leitura de literatura; Formação inicial; Educação
Mestrado em Educação -Universidade Federal do Pará, 2019	O "Projeto sala de leitura" e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará	Paulo Demétrio Pomares da Silva.	Sala de leitura. Leitura. Formação de leitores

Fonte: CAPES (2022)

Bezerra (2021) investigou as contribuições de uma ação de formação docente para o trabalho com o texto literário de professoras do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental em sala de aula, visando à formação de alunos/as leitores/as literários/as. Pesquisa qualitativa, uma pesquisa-ação, tendo como participantes duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Camalaú - Paraíba. Aplicou-se questionários, analisou-se atividades e planos de aula com uso de textos literários desenvolvidos pelas professoras antes dos encontros de formação; promoveu-se o desenvolvimento da ação formativa, seguido da aplicação de um questionário sobre as contribuições das ações formativas realizadas e na análise de atividades e planos de aula posteriores aos encontros formativos.

Ao final Bezerra (2021) concluiu que as formações contribuíram para a prática das professoras, com base na forma como o texto literário é abordado. Os resultados apontam para a necessidade de uma política de formação voltada para o trabalho com a escolarização adequada da literatura, que proporcione aos/às professores/as subsídios referentes a concepções, conceitos e metodologias que possibilitem segurança e aprofundamento ao saber docente.

Carneiro (2020) analisou como a "Hora da Leitura" acontece em uma escola pública da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP; observou e analisou como as mediações de leitura realizadas por um grupo de professoras alfabetizadoras acontecem em sala de aula; analisou a concepção teórica metodológica de leitura literária que fundamenta a prática desse grupo. Pesquisa qualitativa, um estudo de caso com aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores.

Para Carneiro (2020), "A Hora da Leitura" é uma situação de aprendizagem no qual o professor, por meio da proferição do texto lido em voz alta aos alunos, propicia o despertar do imaginário. A leitura dos textos literários é uma atividade criadora, que desperta o imaginário e a fantasia das crianças e por meio dela desenvolvemos a sensibilidade humana. Concluiu-se que essa prática precisa ser planejada e intencional, com objetivos muito bem definidos, bem como que a mediação do professor é a chave para uma aprendizagem significativa do ensino da literatura.

O trabalho de Oliveira (2020) teve como objetivo investigar as possíveis contribuições do livro de literatura infantil com temática indígena na formação de leitores escolares. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com intervenção pedagógica - sessões de leitura aconteceram em uma escola pública da Zona Norte de Natal/RN. Durante as sessões,

recorreu-se à observação participante, ao diário de campo, às gravações das sessões de leitura em vídeo e às entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, gravadas em áudio.

Oliveira (2020) concluiu que a leitura dos livros indicados pode promover a reflexão sobre estereótipos, bem como o conhecimento da cultura de diferentes povos indígenas brasileiros; os alunos desconheciam esse tipo de obra; é importante literatura infantil com temática indígena para o maior conhecimento das culturas indígenas, além da linguagem verbal, visual e plástica na leitura dessas obras.

A pesquisa de Trindade (2019) apresentou uma interlocução entre leitura literária e educação das infâncias na escola, com o objetivo de destacar a relevância educacional da ação pedagógica que intencionalmente considera o potencial da leitura literária como experiência afetiva na interação entre crianças e professores. Questionou-se: é possível, no tempo e espaço da escola, a atenção pedagógica pela leitura em sua dimensão educativa?

Trindade (2019) analisou a convivência cotidiana com crianças leitoras de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas do sistema público de ensino do município de Santa Cruz do Sul/RS, e concluiu que a

> [...] vivência afetiva e poética como modo de habitar o mundo, e nele o ambiente escolar, contribui para romper com uma lógica simplista que compreende a leitura como área de conhecimento estanque e mera atividade para os mais diversos fins pedagógicos e provoca a refletir sobre outros modos de se pensar a experiência literária como uma possibilidade de vínculo e presença. (TRINDADE, 2019, p. 09).

Queirós (2019) investigou o modo como se processa a formação no curso de Pedagogia. Realizou-se uma pesquisa quanti-qualitativa (mista), de desenho descritivo e interpretativo. Os sujeitos foram os graduandos dos cursos de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e da Universidade Potiguar – UNP. Instrumentos de pesquisa: o questionário investigativo e a entrevista complementar.

A conclusão de Queirós (2019) é que os graduandos não se reconhecem como professores mediadores da leitura de literatura. Eles se revelam pouco proficientes para lidar com o texto literário, especialmente no que diz respeito à seleção desse material. O discurso da formação de leitores perpassa a formação do pedagogo, mas com lacunas em relação ao conhecimento sobre as reais possibilidades formativas que a literatura oferece.

Silva (2019) analisou as práticas do “Projeto Sala de Leitura” desenvolvidas na Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA, por meio de uma pesquisa qualitativa, com a realização de observações ao longo

do ano de 2017. O objetivo foi identificar as concepções e práticas de educação e leitura especificadas nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e materializadas pelos sujeitos envolvidos com o "Projeto Sala de leitura".

Segundo Silva (2019), os resultados apontam contradições entre os documentos oficiais da SEMEC e da Escola, encontradas também nos encaminhamentos pedagógicos sobre leitura que visam atender as exigências determinadas pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), do Governo Federal.

Com as palavras-chave "formação de leitores" AND "ensino fundamental", formamos uma combinação e buscamos os trabalhos de Mestrado (22) e Doutorado (11) publicados entre 2018 e 2022, e encontramos 33 deles. Com a opção "área do conhecimento (Educação)", refinamos a busca, e encontramos 10 resultados: Mestrado (05) e Doutorado (05). Finalizamos a busca com as palavras-chave "formação de leitores" AND "ensino fundamental", e passamos à outra etapa: análise dos trabalhos pelo título, disponibilidade para acesso e leitura do resumo. Após essa análise, identificamos apenas 04 trabalhos que contribuem com nossa pesquisa.

No Quadro 2 apresentamos os 04 trabalhos selecionados, que dizem respeito ao nosso tema. Após o quadro, o resumo de cada um deles.

Quadro 2. Trabalhos selecionados combinação 2

Palavras-chave: "formação de leitores" AND "ensino fundamental"			
Tipos de trabalho e anos	**Títulos**	**Autores**	**Palavras-chave**
Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minhas Gerias, 2018.	O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do ensino fundamental II	Juçara Moreira Teixeira	Literatura; Cinema; Adaptação; Leitores; Espectadores; Comunidade Interpretativa
Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2021	A contação de história como recurso para a formação de leitores: proposição de práticas leitoras para os anos iniciais do ensino fundamental	Neide Figueiredo de Souza	Contação de histórias; formação leitora; ensino fundamental; sequência didática
Mestrado em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina,	A formação de leitores dos anos finais do ensino fundamental: contribuições das artes	Eliane do Prado	Formação de leitores; Alfabetização e Arte; Pedagogia Histórico crítica; Políticas Públicas;

2018.	visuais		Municipalização
Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021	Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores	Bianca de Macedo Abreu	Narrativas. Leitura literária. Formação de leitores. Anos finais do Ensino Fundamental.

Fonte: CAPES (2022)

A pesquisa de Teixeira (2018) analisou as práticas e os saberes de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a literatura e o cinema – e suas relações intersemióticas e hipertextuais – no contexto de estudo das adaptações cinematográficas. Adotou a metodologia de pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários fechados, análises de documentos escolares e oficiais, entrevistas semiestruturadas em grupo e realização de intervenções com as duas turmas pesquisadas.

Os resultados da pesquisa de Teixeira (2018) mostraram que as diferentes significações e práticas dos estudantes com as adaptações cinematográficas e as obras literárias relacionam-se à ordem de contato, ao tipo de adaptação e ao perfil de leitor. A pesquisadora concluiu afirmando a necessidade de aprofundamento da formação estética dos estudantes, para que compreendam plenamente as diferentes artes e suas linguagens, mas, sobretudo, suas interações e diferentes hibridizações.

A pesquisa realizada por Souza (2021) teve como objetivo geral refletir sobre a contação de histórias como estratégia para o estímulo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com o levantamento de dissertações e teses sobre o tema, assim como de artigos acadêmicos que procuram investigar as relações entre as diretrizes teóricas e orientativas e a exploração da estratégia da contação de história para a formação do leitor. Foram explorados trabalhos e proposições teórico-críticas e orientações da Base Nacional Curricular Comum sobre a leitura e a formação de leitores, a contação de histórias e a formação leitora.

Os resultados da pesquisa de Souza (2021) mostram que, por meio de estudos de autores diversos, construiu-se uma sequência de proposições didáticas que embasam a contação de histórias para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. As propostas abordaram diferentes temas, tendo como fio condutor as noções de identidade e diferença, consideradas essenciais para a formação humana. A autora concluiu sua pesquisa afirmando que a maioria dos artigos encontrados e selecionados apresentam a contação de história como recurso didático para a alfabetização e mecanismo de formação leitora, como

defendemos, foi possível desenvolver uma proposição que atenda ao objetivo de formar leitores mesmo que o trabalho não tenha sido aplicado.

O objetivo da pesquisa de Prado (2018) foi compreender os resultados avaliativos no IDEB do município de Lebon Régis e as dificuldades enfrentadas na Educação das redes Municipal e Estadual em relação à alfabetização e, consequentemente, na leitura com os alunos do Fundamental II. A autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, coletando os dados do diário de bordo da professora que registra, além das estratégias didáticas, as falas dos estudantes.

Os resultados da pesquisa de Prado (2018) foram satisfatórios, comprovando que a escola não pode assumir uma crise que envolve um sistema do qual ela é parte, dependente de suportes como políticas públicas para auxiliá-la. A autora concluiu argumentando que, apesar do avanço significativo na formação acadêmica do quadro de professores, os problemas de aprendizagem permanecem praticamente os mesmos, o que causa o questionamento sobre a qualidade dos cursos de formação, principalmente sobre as metodologias de ensino e a mediação professor, conteúdo e aluno.

A dissertação de Abreu (2021) teve por objetivo compreender a organização do trabalho com a leitura literária, em um colégio público estadual, do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. A partir das falas de professoras de Língua Portuguesa, que atuam nos anos finais do EF, analisou-se as estratégias e organizações didáticas no cotidiano de sala de aula para a formação de leitores.

Abreu (2021) observou as vivências, os diálogos metodológicos que aconteceram pelas narrativas das docentes, com análise qualitativa de dados, constituídos em entrevistas online, individual e coletivamente. Nos resultados, a autora identificou que o espaço que a leitura ocupa está aquém do esperado e desejado para as professoras. Os principais desafios encontrados para formação de leitores são: o tempo; o espaço literário; o currículo; o déficit de conteúdo; a atratividade dos recursos tecnológicos; o livro não fazer parte do cotidiano familiar; dificuldade de acesso à biblioteca escolar; (des)continuidade dos programas de governo e ausência de reunião por área.

Abreu (2021) concluiu a pesquisa considerando os oito núcleos temáticos, extraídos das narrativas, das atividades que as professoras realizam e consideram com bom aproveitamento para alcançarem seus objetivos ao trabalhar com a leitura: de livre escolha; mediada; em voz alta; dramatizada; em jornais e revistas; roteiro de leitura ou fichamento; biblioteca física ou volante; café literário. Os caminhos percorridos no ambiente literário

propiciam observação, reflexão e transformações de práticas e de processos formativos, de conhecimento e de aprendizado.

Considerações finais

Com a elaboração de duas combinações de palavras-chave, realizamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o objetivo de identificar os trabalhos que tratam da formação de leitores na educação infantil e no ensino fundamental. Consideramos como critérios principais: período de cinco anos (2018-2022), Mestrado e Doutorado em Educação, área do conhecimento e nome do programa em que estamos inseridos – Educação. Analisamos os títulos dos trabalhos encontrados após o final das buscas para confirmar a contribuição de cada um deles com nosso trabalho. Os trabalhos selecionados foram apresentados em quadros, destacando as seguintes informações: tipo de trabalho e ano de publicação; título, autor e palavras-chave.

A partir dos resumos, podemos afirmar que é importante suprir as lacunas acadêmicas em relação ao ensino e a aprendizagem da leitura, como mostra o levantamento citado, uma vez que, embora haja pesquisas sobre o tema, ainda há necessidade de ampliação dos estudos acadêmicos. Isso se justifica porque, dada a importância da leitura na formação do aluno, é fundamental que atualizações sobre o processo, leituras e análises de obras literárias destinadas ao público infantil, bem como proposições relacionadas à leitura em sala de aula sejam contempladas em pesquisas de dissertação de mestrado e tese de doutorado.

Além disso, segundo as publicações selecionadas, ainda existem contradições entre os documentos que orientam a formação leitora das escolas e a prática educativa centrada na leitura, o que denota que alguns conceitos devem ser mudados na formação de leitores, e isso deve acontecer desde a educação infantil. É crucial analisar os documentos que norteiam o desenvolvimento do trabalho dos professores na formação de leitores e especialmente qualificar a formação de professores para que estes tenham as melhores condições de desenvolver um bom trabalho de leitura nessa fase inicial de formação da criança. Isso implica, entre outros fatores, novas pesquisas sobre o tema.

EDUCATION OF READERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND INITIAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION - STATE PROPOSITION OF KNOWLEDGE

Abstract
This article is the proposition of the State of Knowledge, the result of a qualitative research, a bibliographic review with documental analysis that is based on the Catalog of Theses and Dissertations of CAPES. The search criteria were based on two combinations of descriptors: “reader training” AND “child education”, “reader training” AND “elementary education”. The following criteria were considered: publication period the last five years (2018-2022), Master's and Doctorate in Education, area of knowledge and program - Education. In total, ten works were selected: six with the first combination and four with the second. The main information of these works was presented in tables, highlighting: year, type and institution; author; title; keywords. Then, the summary of dissertations and thesis that form the State of Knowledge of this work. It was concluded that it is important to fill the academic gaps in relation to teaching and learning to read, as shown by the survey carried out. There are still contradictions between documents and practice. some concepts must be changed in the formation of readers, from early childhood education. It is crucial to analyze the documents that guide the development of teachers' work in the formation of readers and to perceive in them what has really been accomplished.

Keywords: Training of readers. Early Childhood Education and Elementary Education. State of Knowledge.

Referências

ABREU, Bianca de Macedo.○**Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores**.2021. 128 f. dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2021.

BEZERRA, Arícia Cecilia de Farias. **Da formação docente à formação de leitores/as literários/as: Um estudo sobre as contribuições de uma ação formativa na escola**. 2021. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2021.

CARNEIRO, Ana Paula. **Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários**. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2020.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de.○**As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PRADO, Eliane do.○**A formação de leitores dos anos finais do ensino fundamental: contribuições das artes visuais**. 2018, 153 f. dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de.○**Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de Pedagogia: As vozes dos graduandos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

SILVA, Paulo Demétrio Pomares da.○**O "Projeto Sala de Leitura" e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Natal, 2019.

SOUZA, Neide Figueiredo de.○**A contação de história como recurso para a formação de leitores: Proposição de práticas leitoras para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Frederico Westphalen, 2021.

TEIXEIRA, Juçara Moreira.○**O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do ensino fundamental II.** 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

TRINDADE, Talula Rita Montiel Severo Siqueira.○**Corpos leitores na escola: Infâncias que vibram palavras**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2019.

BNCC E MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marieli Paula Folharim Theisen[1]

Ana Paula Teixeira Porto[2]

Resumo

Os multiletramentos ganham destaque e as discussões sobre suas implicações na escola também, uma vez que as práticas com apenas um letramento já não dão conta de questões caras à área da Educação e das Linguagens. Os multiletramentos são os novos letramentos, que vieram para dar conta da multiplicidade de linguagens presentes nos textos atuais e que são necessários para a compreensão adequada dos gêneros textuais. Nesse contexto, a pesquisa aborda como os multiletramentos são contemplados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e objetiva elencar possibilidades de práticas multiletradas a partir do documento supracitado em aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, como suporte metodológico, recorre-se a autores como Grupo Nova Londres (2021), Rojo (2012) e Street (2003) para tratar de multiletramentos. O desenvolvimento da pesquisa demonstra que a BNCC valoriza os multiletramentos em práticas em sala de aula, assinalando três pontos principais: 1. A BNCC vê os multiletramentos como uma forma de abarcar a diversidade cultural, ressaltando as variações, como o cânone e o marginal; 2. Além disso, abrange a produção textual para as diversas mídias digitais, o que sinaliza uma ampliação de gêneros a serem estudados; 3. Por fim, considera o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento da criatividade.

Palavras-chave: BNCC. Multiletramentos. Práticas multiletradas. Língua Portuguesa.

Introdução

O mundo digital proporcionou diversas experiências aos sujeitos na atualidade: contato com seus pares de modo global, compras *online*, conhecimento de culturas diferentes – até conhecer museus do outro lado do globo é possível! -, fontes infinitas de conhecimento, gêneros textuais diversificados, enfim, muitas possibilidades para os indivíduos da era digital. Uma dessas experiências ocasionadas por esse novo contexto são os multiletramentos, que provocam mudanças na forma de ler textos e na forma de se relacionar com as diferentes culturas que estão neles expostas.

---

[1] Mestranda em Educação na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões e bolsista CAPES Modalidade II do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição.

[2] Professora orientadora da pesquisa. Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: anapaula@uri.edu.br.

Pensando nisso, este estudo objetiva compreender como os multiletramentos são contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de observar em que medida esse documento norteador leva em consideração esse conceito tão relevante para a era digital, principalmente no que tange à leitura e produção de textos. Desse modo, também propõe algumas possibilidades para os multiletramentos em sala de aula, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Para cumprir esse fim, em um primeiro momento o trabalho abordará questões relativas ao conceito dos multiletramentos e suas implicações para a sala de aula; em um segundo momento, o estudo analisará de que modo os multiletramentos aparecem na BNCC; por fim, em um terceiro momento, serão apresentadas propostas de práticas para a sala de aula que contemplem os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Multiletramentos: conceito e implicações em sala de aula

Em um mundo cada vez mais digital, surgem novos conceitos e novas concepções do que é ser letrado, bem como novas habilidades exigidas pelo movimento da cibercultura. Um desses conceitos é a definição de multiletramentos, que, além de indicar as diversas linguagens de um texto e as várias práticas de letramento, expressa duas multiplicidades presentes na contemporaneidade: cultural e semiótica, sendo que a primeira se refere à mistura de culturas e a segunda diz respeito às diversas semioses (linguagens) presentes nos textos lidos e produzidos nesse novo contexto (ROJO, 2012).

No que tange à essa questão cultural das populações urbanas, Rojo (2012) afirma que, se anteriormente havia uma dicotomia entre popular/erudita, canônica/de massa e central/marginal, atualmente essa dualidade cai por terra à medida em que os gêneros e as culturas começam a se hibridizar ou, em linguagem mais atual, remixar. Além desse ponto importante, os multiletramentos renovam o conceito de letramento ao passo que indicam a necessidade de novas práticas (de recepção e produção) e ferramentas (da escrita para o mundo digital), como também expressa Rojo (2012).

Conforme observa-se já no início deste estudo, quando o assunto é multiletramentos o mundo digital e a cibercultura – que, segundo Lévy (1999), é um conjunto de práticas e pensamentos desenvolvidos com o surgimento da interconexão mundial entre computadores – evidenciam-se e, muitas vezes, um conceito é associado ao outro. Nesse sentido, faz-se salutar entender a origem do termo multiletramentos e qual sua relação com o universo digital. Para

isso, é preciso recorrer aos trabalhos que tomaram corpo ainda na década de 90, intitulados *New Literacy Studies* (Novos Estudos de Letramento), também chamados de NLS, que abordam o letramento como prática social, bem como ao grupo que cunhou o termo em 1996: o Grupo Nova Londres.

Um dos autores dos NLS é Street (2003), que aponta dois modelos de letramento: o modelo autônomo (*autonomous model*) e o modelo ideológico (*ideological model*), sendo que o primeiro divide os sujeitos letrados dos não letrados – indicando que um é superior ao outro tanto intelectualmente quanto em perspectivas de futuro – e o segundo questiona as relações de poder na sociedade e as práticas letradas que delas decorrem. O estudo de Street (2003) salienta a necessidade de outros letramentos que não apenas o da leitura e da escrita do texto impresso, priorizada nas escolas.

Além dos NLS, o que modificou totalmente os estudos sobre letramento foi o trabalho do Grupo Nova Londres intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*[1], publicado em 1996. O estudo é fruto de uma semana de discussões entre diversos pesquisadores oriundos do Reino Unido, da Austrália e dos Estados Unidos reunidos na cidade de Nova Londres – por isso o nome do grupo – em 1994, a fim de refletir sobre as novas práticas de letramento considerando as mídias digitais e o fenômeno da globalização.

Entre os principais argumentos do grupo para a proposta da pedagogia dos multiletramentos estão a multiplicidade presente nos textos multimidiáticos e a diversidade ocasionada pela globalização. O primeiro deles diz respeito às diferentes linguagens em um mesmo texto, comumente em textos do meio digital, como visual, sonora, espacial e gestual. Já o segundo trata das diferenças linguísticas e culturais presentes na interação no dia a dia dos sujeitos. Em ambos os aspectos, a questão digital é crucial, pois as várias semioses são muito presentes nos textos multimidiáticos, bem como as diferentes culturas e idiomas são parte do que a globalização e a intercomunicação mundial de computadores podem proporcionar.

Além desses pontos, o GNL aborda o conceito de *design*, o qual "designa o fato de que somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos designers ativos de significados" (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107-108). Nesse sentido, os sujeitos produzem significados novos com base naqueles já existentes e internalizados. Para isso, o GNL elenca seis elementos do *design*: linguístico, visual, de áudio,

[1] Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais.

gestual, espacial e os padrões multimodais de significado, sendo que o último relaciona todos os outros. O *design* é "o quê" da pedagogia dos multiletramentos proposta pelo grupo, uma vez que trabalha com conceitos diferentes dos utilizados pelo ensino tradicional.

Para converter isso em "como", o grupo aponta quatro componentes dessa nova pedagogia: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A primeira trata da construção de significados a partir das experiências; a segunda diz respeito à realização de atividades mais complexas que os alunos não fariam sozinhos; a terceira objetiva uma crítica a tudo que os estudantes aprenderam nas etapas anteriores; por fim, a quarta etapa é uma aplicação e revisão de tudo o que já viram.

As propostas do Grupo Nova Londres indicam um começo para a pedagogia dos multiletramentos. No entanto, ainda que a publicação de seu estudo tenha acontecido há pouco mais de 25 anos, sua efetivação em sala de aula é praticamente inexistente, demonstrando a necessidade de trabalhar com os multiletramentos nesse contexto, principalmente com práticas de leitura e escrita.

Os multiletramentos na BNCC

Ao compreender a relevância do trabalho com os multiletramentos na escola, é pertinente trazer à tona como essa temática é abordada por um dos principais documentos norteadores da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2018. A BNCC é um documento norteador que ampara a Lei 13.415/2017, também chamada de lei do Novo Ensino Médio, a qual traz a ideia dos itinerários formativos. O documento apresenta habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa de ensino e já foi alvo de muitas críticas por ser considerado um modelo de educação tecnicista.

Apesar de ter uma inserção escolar conturbada e com pouco envolvimento de professores e alunos, a BNCC chega às escolas e, em 2022, o Novo Ensino Médio é efetivado em toda a rede básica de ensino do país. Para além das críticas, é conveniente conhecer essa nova proposta e o que ela prevê para o ensino-aprendizagem, principalmente no que tange ao trabalho com as tecnologias digitais.

Nesse sentido, este tópico abordará como o conceito de multiletramentos aparece na BNCC e se ela considera a pedagogia dos multiletramentos em sala de aula. A palavra "multiletramentos" aparece 11 vezes ao longo do documento e é relacionada, em quase 100% das vezes, ao componente curricular Língua Portuguesa e/ou à grande área Linguagens e Suas

Tecnologias. Isso, por si só, já indica a importância que o texto dá ao trabalho dos multiletramentos nessa área, tendo em vista sua relação com a leitura e a escrita na era digital.

A BNCC deixa claro, ao tratar dos multiletramentos, que o objetivo não é priorizar os novos letramentos em detrimento do texto impresso, mas sim contemplá-los. Além disso, versa sobre o protagonismo dos estudantes frente às novas práticas de leitura e escrita:

> Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p. 70).

Ainda, relembra a definição de *designer*, também utilizada pelo Grupo Nova Londres, para tratar da criação de novos significados a partir de significados já existentes, muito associada à criatividade. Além do processo criativo e dos novos gêneros textuais, outro elemento dos multiletramentos ponderado pela BNCC é a diversidade cultural, indo ao encontro do que afirma Rojo (2012) a respeito do fim da velha dicotomia que dá espaço ao híbrido, à apropriação e à mescla. Como exemplo de uma forma de contemplar tal diversidade no contexto escolar, o documento cita o preconceito linguístico – afinal, a língua também faz parte da cultura -, o qual está, de fato, muito presente na sociedade, inclusive nas escolas.

Acerca do tratamento dado às práticas leitoras envolvendo os multiletramentos, a BNCC elenca a reflexão sobre as mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), como as práticas de linguagem na era digital, novos gêneros textuais e diversas formas de interagir com o texto, sinalizando uma ampliação dos gêneros e das linguagens a serem estudados.

Na etapa do Ensino Médio, em um trabalho com as diferentes áreas, a BNCC lista como uma das competências: "apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" (BRASIL, 2018, p. 475), o que demonstra um olhar não só para a leitura de textos do mundo digital, como também uma produção voltada para esse contexto, necessária para diversas situações e aprendizados.

Apesar de o documento considerar os multiletramentos e, consequentemente, a cultura global, híbrida, mesclada, ainda observa a importância da cultura local e das raízes dos

estudantes: “É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertenças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.” (BRASIL, 2018, p. 487). Nesse viés, destaca-se a cultura impressa em harmonia com a digital, afinal, são coexistentes e uma não exclui a outra.

Por fim, é relevante observar que a BNCC pressupõe uma transformação social com e pelos multiletramentos, à medida em que estes possibilitam o protagonismo estudantil e uma atuação crítica, ética e criativa nos variados campos de atuação social – a saber: vida pessoal, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e artístico-literário -, principalmente a partir de práticas de leitura e escrita nas mídias digitais.

Possibilidades de práticas multiletradas na escola

Após vislumbrar como a BNCC trata os multiletramentos e qual o espaço a eles dado no documento, entende-se que, mais do que nunca, seu trabalho em sala de aula é essencial. À vista disso, serão elencadas, neste artigo, algumas possibilidades de práticas multiletradas para as aulas de Língua Portuguesa, as quais abarcarão as considerações da BNCC quanto à temática.

A primeira possibilidade é a leitura de textos multimodais – ou seja, textos que trabalham com diferentes linguagens, como visual, verbal, gestual, sonora – e, para isso, é conveniente selecionar alguns gêneros específicos. Nesse caso, são escolhidos os gêneros meme, *fanfiction* e *wiki*, uma vez que são considerados pertinentes levando em conta o convívio dos alunos com esses gêneros na internet e o modo como se aliam a assuntos em voga, a conhecimentos gerais e, ainda, à literatura. Desse modo, convém ressaltar as características de cada gênero, a fim de compreender melhor o porquê dessa escolha.

O primeiro deles, o meme, é um gênero que alia a linguagem visual e verbal em sua constituição, geralmente indicando uma piada ou vídeo, como expressa Shifman (2013, p. 362): “In the vernacular discourse of netizens, the phrase ‘Internet meme’ is commonly applied to describe the propagation of content items such as jokes, rumors, videos, or websites from one person to others via the Internet[1].”. Outra característica dos memes é a “reutilização”, uma vez que, nesse contexto, nem sempre os direitos autorais são respeitados, o que faz com que um meme seja transformado e ganhe outro olhar. Além disso, é preciso que

[1] No vernáculo discurso dos internautas, a frase ‘‘meme da internet’’ é comumente aplicada para descrever a propagação de itens de conteúdo, como piadas, rumores, vídeos ou sites de uma pessoa para outra através da Internet (tradução das autoras).

ele seja viral: para que um meme tenha sucesso na internet, torna-se necessário um interesse por parte do público, tratando-se de assuntos populares no meio digital.

O segundo gênero, a *fanfiction*, também chamada de *fanfic* ou *fic*, é um gênero ligado à Literatura que é produzido e divulgado no meio digital, sendo, como indica Vargas (2005, p. 13), "[...] uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens, e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática.". Desse modo, geralmente envolve personagens ou pessoas famosas de filmes, séries, músicas, bandas e livros, criando ou recriando histórias. Além disso, é comumente utilizado para dar um novo final a histórias inacabadas ou com finais não tão aclamados pelo público. É, sem dúvidas, um gênero muito popular entre os jovens, os quais costumam ler *fanfics* em sites específicos para isso, como o *Wattpad* e o *Nyah! Fanfiction*.

Ainda, tem-se o gênero *wiki*, que trata da escrita colaborativa em um site aberto: "Uma das ferramentas mais populares nesse contexto são os *wikis*, caracterizados pela possibilidade de qualquer usuário (cadastrado ou não), a qualquer momento, alterar qualquer informação publicada em um artigo." (NOVAIS; RIBEIRO; D'ANDRÉA, 2011, p. 25), sendo um exemplo de *wiki* o *Wikipédia*. É claro que é preciso ter cuidado ao ler informações contidas nos *wikis*, uma vez que nem sempre todo conteúdo é confiável. No entanto, certamente é uma ótima ferramenta para trabalhar com diferentes assuntos em sala de aula, bem como fomentar o trabalho coletivo.

Cada um desses gêneros foi escolhido devido a alguma especificidade, seja ela sua popularidade, seja ela sua ligação a textos literários, seja ela um modo de explorar a coletividade. Para uma atividade como essa, é necessário que o docente tenha uma boa leitura desses gêneros, de forma a elencar alguns textos para leitura em sala de aula. Durante essa leitura, convém focar em alguns aspectos: linguagem, uso da multimodalidade, ligação com assuntos em voga.

Além dessa prática de leitura, o estudo também sugere uma abordagem da diversidade cultural global e, ao mesmo tempo, local, à medida em que podem ser trabalhados textos híbridos em suas diferentes formas. Nessa etapa, é importante focar em como, atualmente, os textos já não estão mais imbricados em dualidades, como impresso/digital, cânone/marginal, culto/das massas, mas sim em uma mescla. É interessante, ainda, ressaltar que essas são formas diferentes, mas não excludentes. Um trabalho pertinente, nesse caso,

seria o uso das *wikis* para produções que versem sobre esses conceitos e, após, ler textos com essas características.

Por fim, pode-se unir a primeira proposta com a última, utilizando-se os gêneros estudados e, a partir do conhecimento de suas características, indicar produções textuais que envolvam esses gêneros. Assim, é possível inserir o estudante como sujeito ativo, bem como estimular sua criatividade e seu senso crítico em relação a assuntos variados. Para isso, é também uma possibilidade o uso de ferramentas digitais, como o Canva (disponível em: < https://www.canva.com/> Acesso em: 15 set. 2022), o Google Documentos (disponível em: < https://docs.google.com/> Acesso em: 15 set. 2022) e plataformas com funcionalidade *wiki*.

Conclusão

A partir da análise do documento norteador BNCC e como ele considera os multiletramentos, é possível observar três pontos principais: a BNCC vê os multiletramentos como uma forma de abarcar a diversidade cultural, ressaltando as variações, como o cânone e o marginal; o documento também abrange a produção textual para as diversas mídias digitais, o que sinaliza uma ampliação de gêneros a serem estudados; por fim, também considera o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento da criatividade.

Além disso, as propostas para a sala de aula elencadas nesse estudo evidenciam que é possível – e preciso – utilizar os multiletramentos em práticas leitoras, principalmente no que tange ao conhecimento dos diferentes gêneros e linguagens da internet. Dessa forma, as atividades buscaram trabalhar com os novos gêneros e linguagens, a importância da diversidade cultural e o protagonismo do estudante como um produtor de textos para as mídias, focando-se nos processos de leitura e escrita presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, o estudo cumpre seu objetivo de compreender como os multiletramentos são contemplados na BNCC, bem como propor práticas de leitura para os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que abarcar esses novos processos imbricados no surgimento das mídias é, sem dúvidas, necessário e urgente.

BNCC AND MULTILITERACIES: POSSIBILITIES FOR PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Abstract

In the field of Education and Language studies, multilingualism is gaining prominence and discussions about its implications in school are taking shape, since practices with only one literacy can no longer cope with issues dear to the area, such as diversity, globalization, reading and writing in the digital age. Multiliteracies are the new literacies, those that have come to account for the multiplicity of languages present in today's texts - especially the texts that have emerged with the digital world - and that are necessary for the proper understanding of various textual genres. In this context, the research addresses how multilingualism is contemplated in the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) and aims to list possibilities of multilingual practices from the aforementioned document in Portuguese Language classes. To this end, as methodological support, we resort to, in addition to the guiding document BNCC, authors such as the New London Group (2021), Rojo (2012) and Street (2003) to deal with multilingualism. The development of the research shows that the BNCC values multilingualism in classroom practices, pointing out three main points: 1. the BNCC sees multilingualism as a way to embrace cultural diversity, emphasizing variations, such as the canon and the marginal; 2. the document also covers textual production for the various digital media, which signals an expansion of genres to be studied; 3. finally, it also considers the protagonism of students and the development of creativity.

Keywords: BNCC. Multiliteracies. Multiliteracies practices. Portuguese language.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 set. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> Acesso em: 11 set. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

NOVAIS, Ana Elisa; RIBEIRO; Ana Elisa; D'ANDRÉA, Carlos. *Wiki:* escrita colaborativa. **Presença Pedagógica**. [s.l.]. v. 17, n. 101, set./out. 2011. Disponível em: < https://anadigital.pro.br/wp-content/uploads/2020/07/NOVAIS-RIBEIRO-DANDREA.pdf> Acesso em: 16 set. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SHIFMAN, Limor. Memes in a digital world: reconciling with a conceptual troublemaker. **Journal of Computer-Mediated Communication**, State College, PA, v. 18, n. 3, p. 362-377, 2013.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf> Acesso em: 11 set. 2022.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **Do fã consumidor ao fã navegador-autor:** o fenômeno *fanfiction*. Passo Fundo, 2005, 209 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: < http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/869/1/2005MariaLuciaBandeiraVargas.pdf> Acesso em: 15 set. 2022.

GT 14 – TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA COMO PRÁTICA INOVADORA DE ENSINO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

ESTADO DO CONHECIMENTO: SOFTWARES E APLICATIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Carolina Garcia Marinho[1]

Resumo
A tecnologia tem influenciado em praticamente todas as atividades do cotidiano da sociedade, como a forma de nos comunicarmos, em transações financeiras, a forma como organizamos e armazenamos dados, e a educação não poderia ser diferente. As tecnologias de comunicação e informação desenvolvem rapidamente e suas mudanças são constantes, o conhecimento não se detém mais ao espaço físico da sala de aula, ou em bibliotecas. Nesse entendimento, o computador pode agir como uma ferramenta para que possa auxiliar a construção do conhecimento e os softwares educacionais e aplicativos para celulares possam levar um aluno a uma aprendizagem mais eficiente e participativa. Defronte ao problema do ensino de algumas disciplinas, como História, este trabalho tem o objetivo de realizar um levantamento dos softwares educacionais existentes para computadores e celulares, que podem ser utilizados como recurso pedagógico no ensino de História, e classificá-los por meio de suas características, para auxiliar o ensino deste componente curricular.

Palavras-chave: Tecnologias, Ensino de História, Software**.**

Introdução

O ensino de História nos faz refletir acerca de alguns questionamentos realizados por parte dos alunos, como por exemplo: Por que estudar história? Para que isso vai servir em minha vida? Para que tenho que estudar o passado?

Essas inquietações, questionamentos realizados por parte dos alunos, nos levam a pensar sobre a função do ensino de História, a partir das reflexões de Jörn Rüsen quando discute a atribuição de sentido do passado. O autor afirma que "o processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significado da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro" (Rüsen, 2009, p. 168). O autor nos faz refletir sobre a consciência histórica e a importância de estimular os estudantes a perceber a relevância de conhecer a sua história, dos seus antepassados, e a história do seu país, do seu povo, para que os mesmos possam pensar, refletir e construir o seu futuro de forma que os erros do passado não aconteçam novamente.

[1]Mestranda do PPGEDU/URI, a102410@uri.edu.br.

Os estudantes do Século XXI nas aulas de História devem ser membros ativos, questionadores e participativos. É justamente quando o ensino entra no desinteresse que surge o desafio para a escola exigindo mudanças rápidas.

A tecnologia tem influenciado em praticamente todas as atividades do cotidiano da sociedade, como a forma de nos comunicarmos, em transações financeiras, a forma como organizamos e armazenamos dados, e a educação não poderia ser diferente. Para Lévy (1998, p.35) "a informática é a última, até a data, dessas grandes invenções que têm ritmado o desenvolvimento da espécie humana, reorganizando nossa cultura, abrindo-lhe uma nova temporalidade".

Como tecnologias que auxiliam o ensino, pode-se citar os computadores, a internet, as mídias, softwares, WebQuests, aplicativos para celulares, ambientes virtuais de aprendizagem que são utilizados na educação a distância pois possibilita a aprendizagem a qualquer momento e lugar.

Ao longo dos séculos a educação foi inovando os procedimentos metodológicos no ensino, modificando a cultura escolar. Nesse processo "é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos" (PAPERT, 1994, p.70). Nesse sentido o uso das tecnologias estimula a criatividade, faz avançar em capacidades de assimilação, e o saber passa a ser um conhecimento adquirido.

De acordo com os dados analisados por Franco (2010), uma parcela significativa dos estudantes acaba interessando-se primeiramente por produtos eletrônicos, seguido por recursos audiovisuais, e apenas em último lugar pela escrita. Incoerentemente, no ambiente escolar o recurso mais utilizado, o livro didático, é o menos atrativo na opinião dos alunos. No entanto, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nas aulas de História de maneira alguma apresenta uma modificação no elo professor e aluno. Para Franco e Costa (2021, p.328) "o conhecimento histórico em que predomina um ensino de História que apresenta o conteúdo retirado de livros didáticos ou sites de internet como uma verdade absoluta, despersonalizada, distância das experiências dos alunos, a ser aprendido e reproduzido". As contribuições que as tecnologias vêm apresentando em todas as áreas da educação são significativas.

A sociedade moderna demanda indivíduos capazes de utilizar o conhecimento adquirido nas suas atividades profissionais e no dia a dia (Baethge, 1989; Filho, 2002; Pretto & Pinto, 2006). Atualmente, o professor deve proporcionar aos seus alunos uma

aprendizagem mais colaborativa, possibilitando maior participação e valorizando também a autonomia (Heide & Stilborne, 2000).

De acordo com Moran (1998) “é importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto”.

Nos tempos modernos, o uso de dispositivos móveis (celulares, smartphones, tablets) é uma realidade no cotidiano das pessoas, um hábito que já tem conduzido resultados no comportamento da humanidade (SUN, 2008). A tecnologia já nasceu com essa geração do século XXI e a escola não poderia ficar indiferente a essa realidade. Shuler (2009, p.5) nos diz que dispositivos móveis podem ajudar a promover o conhecimento, as habilidades e perspectivas que as crianças precisam para competir e cooperar no século 21, afirmando que os aparelhos móveis são capazes de promover competências que irão gerar conhecimento aos estudantes. Nesse sentido, Wise, Greenwood e Davis (2011) declaram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) detém uma habilidade de potencializar conhecimentos já conhecidos pelos acadêmicos, e aprimorá-los. A presença da tecnologia na educação é de extrema importância, e além de conectar esses jovens a algo do seu interesse, a tecnologia propicia o fácil acesso aos conteúdos, podendo expandir seus conhecimentos além da sala de aula.

Um grande entrave na educação é quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, devido à falta de computadores nas escolas, pois a utilização do computador em muitas escolas ainda não é uma realidade ou o acesso a internet ainda não está disponível aos alunos. Ainda nos deparamos com docentes que têm resistência ao uso da tecnologia em sala de aula, e Suárez (1995) destaca que:

> Sem conteúdo (conceitos, procedimentos, atitudes) não pode haver processo de ensino/aprendizagem. Os métodos vão se adaptando a eles e a complexidade das variáveis são muito distintas, como os materiais de que se dispõem, a aula, a idade, o número de alunos, seus interesses e suas capacidades. Uma grande experiência no exercício da profissão docente, em todos os níveis de ensino e com alunos de todas as idades, supõe a prática de diversos métodos e uma multiplicidade de técnicas cujo uso requer a atenção a dois aspectos chaves nesse “contrato didático”: a interação professor-aluno que favoreça a possibilidade de comunicação e a motivação, baseada na curiosidade e no amor ao saber que renovam entusiasmos e ilusão e que é preciso fazer chegar ao maior número possível de alunos. (SUÁREZ, 1995, p. 201).

No ano de 2022, no mês de junho, às escolas estaduais de Mato Grosso, por meio de uma política da Secretária de Educação (Seduc), iniciaram a desativação dos laboratórios de

informática, substituindo os computadores por Chromebooks. Os chromebooks foram adquiridos por meio de licitações, onde o menor preço ganha, e muitas vezes o menor preço não confere uma configuração eficiente, às vezes não suportando a instalação de novos aplicativos, visando a utilização em sala de aula.

Na área acadêmica referente à formação dos professores, os docentes deparam-se com questões que por vezes fogem da sua atribuição, como a ausência de uma formação consistente na utilização dos diversos recursos tecnológicos e didáticos, o que pode gerar uma insegurança levando a optar pelo método tradicional de ensino.

A utilização de softwares educativos, softwares educacionais e aplicativos, como recursos tecnológico, em sala de aula é um grande atrativo para esta nova geração de alunos, mas a escolha do melhor software ou aplicativo a ser utilizado é um processo que demanda muito tempo de pesquisa e utilização prévia de tais tecnologias. Essa utilização prévia, antes da inserção nas aulas, é o procedimento em que o docente verifica se o software ou aplicativo irá atender às suas necessidades. Além do tempo para utilização e teste de cada software e aplicativo tem-se o tempo gasto para a procura em bases de dados o que pode demandar mais tempo ainda.

Nesse sentido, está em construção um trabalho com o intuito de auxiliar os docentes, do componente curricular de História, na escolha dos melhores softwares educativos, softwares educacionais e aplicativos, que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem de História, em suas aulas. Será apresentado uma análise de diversos softwares educativos, softwares educacionais e aplicativos referentes ao ensino de História, bem como seus devidos processos de análise e avaliação, categorizando estes diversos recursos tecnológicos, por meio de checklists, em vários atributos como ano escolar, modalidade de software, sistema operacional, licença de software, entre outras. Este processo de avaliação é uma metodologia indispensável a ser realizada antes da aplicação deste tipo de recurso tecnológico em sala de aula, assim, este trabalho fornecerá um material informativo ao docente facilitando sua busca pelo melhor software educativo, software educacional ou aplicativo que atenda às suas necessidades em seu conteúdo ministrado. Assim, este artigo tem o objetivo de realizar um levantamento sistemático do estado do conhecimento sobre a utilização de softwares educativos, softwares educacionais e aplicativos nas aulas do componente curricular de História a fim de verificar a real aplicação destes recursos tecnológicos digitais.

Procedimento Metodológico

Toda sociedade precisa apreender sua história, por mais tecnológica que ela seja ou desenvolvida. Iremos desenvolver um Estado do Conhecimento, a partir da metodologia proposta pela Dra. Marília Costa Morosini, com o objetivo de confirmar a atual situação das pesquisas com relação a softwares educacionais e aplicativos ao ensino de História. Segundo a autora

> …estado de conhecimento é identificado, 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 (MOROSINO, 2014:p. 102).

A autora salienta a necessidade de um levantamento bibliográfico coeso e que seja realizado com etapas metodológicas bem definidas:

> [...] Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; - Identificação da temática da tese ou dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; - Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); - Identificação de fontes e constituição do corpus de análise (MOROSINI, 2015:p.112).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método indutivo, com foco no uso de tecnologias em contexto de ensino, mais precisamente na utilização de softwares e aplicativos em aulas de História. Esta **pesquisa é qualitativa** porque se constitui de procedimentos que, fundamentalmente, se pauta revisão bibliográfica, análises, à luz de um repertório crítico e teórico. O método é indutivo porque parte de aulas de Histórias, para demonstrar que a metodologia de aplicabilidade software educativo pode ser aplicado a qualquer outra disciplina.

A pesquisa constitui metodologicamente como uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir da metodologia de Estado do Conhecimento, que tem por característica uma pesquisa bem delimitada, devendo ter seus contornos claramente definidos. Com a finalidade de obter os dados empíricos esta pesquisa irá utilizar instrumentos de coleta de informações que serão analisadas, apropriando dos referenciais teóricos da pesquisa qualitativa Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), devido às características das questões presentes nos mesmos.

Como fonte de estudo deste trabalho foi realizada uma pesquisa com a finalidade de atualização a partir da revisão bibliográfica de trabalhos, na forma de teses, dissertações e

dissertações profissionais, publicadas no Brasil nos últimos 10 anos (2011- a 2021). Utilizada o Catálogo de Teses e Dissertações da (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

As pesquisas nesta plataforma foram realizadas entre 26 de julho de 2022 e 24 de agosto de 2022, com um recorte temporal definido para os últimos dez anos de produção científica, foi utilizado filtros específicos de acordo com os descritores propostos com a finalidade de afunilamentos de resultados. Destes resultados alcançados, foram escolhidos trabalhos que se intercalam com a temática proposta. Os demais trabalhos foram descartados a priori, devido a produção não estar alinhada com o objetivo e temática específica deste estudo.

E por fim, será elaborado um material de divulgação destes softwares e aplicativos encontrados. Algumas das bases de informação de onde se encontram os Softwares Educativos e Educacionais, bem como aplicativos referentes ao ensino de história.

Resultados e Discussão

A seleção de trabalhos, inicial, foi baseada na pesquisa feita por descritores, indicados na Tabela 1. O critério de seleção dos trabalhos a serem utilizados ocorreu primeiramente na forma na leitura do título. A partir de títulos coerentes com esta pesquisa partiu-se para a leitura dos resumos. Mediante resumos próximos à pesquisa em estudo fez-se a leitura dos trabalhos completos. Assim, alcançou-se 11 trabalhos selecionados, sendo estas quatro teses mestrado e sete teses em mestrado profissional.

Tabela 1. Seleção de trabalhos por descritor nas bases de dados da Capes e BDTD, 2011 -2021.

Descritor	Encontrados	Utilizados
Software Educacional	1.297	8
Análise de Software	831	1
Software Educacional e Ensino	1.109	7
Software Educacional e Ensino de História	15	12

Descritor	Encontrados	Utilizados
Avaliação de Software Educativo	336	1

Fonte: Própria Autora

Após esta seleção, foi realizada a categorização dos trabalhos, apresentada na Tabela 2. As categorias foram definidas a priori, a partir dos assuntos tratados a respeito do escopo deste trabalho. Foram definidas três categorias: Ensino de História, Softwares e Tecnologias.

Tabela 2. Categorias

Categoria	Título	Autor	Ano	Tipo
Ensino de História	Concepções de Práticas Pedagógicas Evidenciadas em Softwares Educacionais Para o Ensino de História: Inovação ou Tradicionalismo Maquiado?	Luciano Bezerra de Vasconcelos Júnior	2009	Dissertação
Software	JINDIE: Uma abordagem Baseada no Reuso de Software e Linha de Produto de Software para Jogos Construcionistas.	Carlos Alberto Correia Lessa Filho	2016	Dissertação
Tecnologias	Potencialidades do Uso de Aplicativos Móveis no Compartilhamento de Estratégias Contemplando à Atuação Profissional Docente	Sergio Reni Tiecher	2020	Dissertação/ Profissional
Ensino de História	A Aplicação de Jogos Educacionais para o Ensino de História no Ensino Médio.	Marcelo Peixoto Marques	2016	Dissertação/ Profissional
Ensino de História	O Ensino de História e Linguagens Digitais: Análise de Recursos Educacionais como Ferramentas pedagógicas.	Daniel Torquato Fonseca de Lima	2017.	Dissertação/ Profissional
Tecnologias	Aprendendo: Um Aplicativo para Dispositivos Móveis de Apoio aos Processos de Ensino e Aprendizagem	Jorge Alberto Messa Menezes Júnior	2016	Dissertação/ Profissional
Software	Abordagens para avaliação de Software educativo e sua coerência com os modelos de qualidade de Software.	Ozonias de Oliveira Brito Junior	2016	Dissertação
Software	Softwares Educativos no Contexto da Alfabetização e do Letramento nos anos	Rita de Cassia de Souza Landin	2015	Dissertação

Categoria	Título	Autor	Ano	Tipo
	Iniciais do Ensino Fundamental			
Ensino de História	Empatia Histórica e Jogos Digitais: Uma Proposta para o Ensino de História.	Helyom Viana Telles	2018	Dissertação/ Profissional
Tecnologias	Tecnologias Digitais e Ensino de História no Ensino Fundamental II	Renan Bolonha Sancio	2020	Dissertação/ Profissional
Tecnologias	Ressignificar a dependência escolar: um caminho a partir do uso de TIC's no Ensino de História.	Marco Antônio Silva	2021	Dissertação/ Profissional
Ensino de História	As aplicações móveis no ensino da História e no desenvolvimento da consciência histórica.	Helena I. A.V e Cristiano.A.F. F	2016	Artigo
Ensino de História	Ensino de História e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.	Hernâni. R.L. O e Rosilene. A.M	2019	Artigo
Tecnologias	Desenvolvimento de Catálogo de aplicativos de Smartphone para o ensino de História.	João Otávio. T.F e Dariel de Carvalho	2017	Artigo
Ensino de História	Relatos de histórias por meio de jogos digitais: Relato de aprendizagem significativa com games	Cleber. B e Ademir. A. P.M.	2019	Artigo
Ensino de História	Professor de história: o uso do computador na construção do conhecimento histórico escolar	Cyntia. S.F e Cristiano. B. S	2014	Artigo

Fonte: Própria Autora

Após a leitura e análise das categorias criadas com os estudos dos trabalhos, em relação às problemáticas das pesquisas, é possível destacar questões referentes como a formação continuada dos professores para uso das tecnologias é ainda deficitária nas políticas públicas no Brasil. Os trabalhos de VASCONCELOS JÚNIOR (2009), MENEZES JÚNIOR (2016), LANDIN (2015), SANCIO (2020) contrapõem em suas pesquisas mostrando a necessidade de haver um constante processo de formação continuada, dando a realidade que o uso dos meios pedagógicos das tecnologias digitais está em constante mudança e não fazem parte da grade curricular da maioria dos cursos de formação de licenciaturas.

Todos os trabalhos trazem contribuições importantes para o entendimento e construção do estado do conhecimento sobre a situação que se encontram as escolas sobre suas infra estruturas de laboratórios de informática, o uso dos equipamentos, acesso à internet, a inoperância dos laboratórios de informática, quantidade de computadores e tablets por alunos, constituindo elementos importantes para o reconhecimento de razões de sucesso e de insucesso à inovação educacional na base tecnológica.

Por outro lado, VASCONCELOS JÚNIOR (2009), LESSA FILHO (2016), TIECHER (2020), MARQUES (2016), BRITO JUNIOR (2016), TELLES (2018), SANCIO (2020) e SILVA (2021) são unânimes quanta a importância para a correta utilização dos softwares educacionais ou educativos, uma vez que que o uso correto promove os processos de desenvolvimento e compartilhamento de metodologias utilizadas em ambientes escolares. Segundo MARQUES (2016) "A abordagem utilizada revela que os conteúdos históricos alinhados com os adventos da atualidade, podem facilitar a compreensão do aluno, possibilitando sentir-se como agente dessa história", dessa forma levando o estudante a ser o protagonista de seus estudos.

O uso de software e aplicativos pode ser um método a ser implantado em sala de aula com os estudantes para a busca de novos conhecimentos, construídos através dos computadores e jogos que permitem o mundo virtual adentrar em sala de aula, tornando as aulas mais dinâmicas e tornando os estudantes atuantes na construção do conhecimento.

Os principais obstáculos apresentados, que as pesquisas relacionam ao uso dos softwares ou aplicativos em sala de aula, são: a dificuldade que o professor tem de sair do uso da sua zona de "conforto", que seria o uso do livro didático, a ausência de uma formação docente sólida e continuada para o uso das tecnologias, a falta de investimentos e políticas públicas.

Destaca-se, ainda, uma grande concordância por parte dos alunos no que diz respeito à aceitação das tecnologias, ressaltando o efeito positivo nos estudantes, indicando o engajamento dos professores e alunos no processo de desenvolvimento de um aprendizado histórico que orienta pela busca do conhecimento, que seja importante e motivador de competências essenciais para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Considerações finais

Com este artigo, buscou-se contribuir para as reflexões para o uso de softwares e aplicativos em História. Assim como foi mencionado anteriormente nesta pesquisa, estudos sobre esta temática tornam-se relevantes uma vez que podem ser estendidos para qualquer disciplina. O estudo das tecnologias se torna imprescindível na sociedade contemporânea, uma vez que estão presentes no dia a dia das pessoas, trazendo para a escola novas formas de ensinar e aprender nesse mundo globalizado.

As tecnologias evoluem constantemente e os alunos estão em contato em essa tecnologia o tempo todo, quando adentram aos muros das escolas entram num túnel do tempo, como se voltassem no tempo, no século passado, devido a escola estar nos mesmos modelos educacionais do século passado, que notoriamente não condizem com o contexto atual do século XXI.

Ao finalizar o estudo e análise das dissertações de programas de Pós- Graduação brasileiros, notou que encontra- se vários trabalhos que fizeram análise a inserção das tecnologias no contexto educacional e vieram após a criação de programas como Proinfo, Uca, Tablets, Chromebooks nas escolas, entre várias políticas empregadas para a implantação das tecnologias na educação. Verifica que muitas dessas políticas não saíram do papel em relação a formação de professores para o uso das tecnologias.

STATUS OF KNOWLEDGE: SOFTWARE AND APPLICATIONS FOR TEACHING HISTORY

Abstract

Technology has influenced practically all daily activities in society, such as the way we communicate, financial transactions, the way we organize and store data, and education could not be different. Communication and information technologies develop rapidly and their changes are constant, where today we can communicate with people in different parts of the world, so, when analyzing the field of education today, it is observed that knowledge cannot focus only on the physical space of the classroom, or libraries, must go further, seeking to involve as much as possible the available educational/educational technologies. As technologies that help teaching, we can mention computers, the internet, media, software, WebQuest, mobile applications and also Virtual Learning Environments that are used in distance education because they enable learning at any time and place. In this understanding, the computer can act as a tool that can help the construction of knowledge and educational software and applications for cell phones can lead the student to a more efficient and participatory learning. Therefore, in order to assist in the teaching and learning of the History curricular component, this work aims to carry out a survey of existing educational software for computers and cell phones, which can be used as a pedagogical resource in the teaching of History, and to classify them through their characteristics, to help the teacher of this curricular component, facilitating the planning of their activities.

Keywords: Technologies, History Teaching, Software.

Referências

BAETHGE, M. **Novas Tecnologias, perspectivas profissionais e autocompreensão cultural: desafios e formação.** Revista Educação & Sociedade, p. 7-26, 1989.

FRANCO, A. P. **A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico.** Cad.Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 311-323, set.-dez. 2010.

HEIDE, Ann; Stilborne, Linda. **Guia do Professor para a Interne**t – Completo e Fácil. Editor ArtMed, 2º Ed., Porto Alegre-RS, 2000.

LEVY, P.**Inteligência Coletiva.** São Paulo: Loyola, 1998**.**

MORAN, J. M. **Internet no ensino universitário**: pesquisa e comunicação na sala de aula. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, pp. 125-130, 1998.

MOROSINI, M. C & FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento:conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

_____. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista da Educação.Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SUN, Shaojing. **An examination of disposition, motivation, and involvement in the new technology context computers in human behavior**. School of Journalism, Fudan University, Shanghai, China, 2008.

SUÁREZ, Florêncio F. **Didáctica de Las Ciencias Sociale**s: Geografía e Historia. Madrid : Ediciones de La Torre, 1995.

SHULER, Carly. **Pockets of potential Using Mobile Technologies to Promote Children's Learning,** Ed.M. January 2009.

RÜSSEN,J.**Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**, Rev. História da Historiografia, número 02, 2009.

WISE, Stuart; GREENWOD, Janinka; DAVIS, Niki. **Teachers' use of digital technology in secondary music education:** illustrations of changing classrooms. British Journal of Music Education, 28, 2011.

O BINÔMIO NEGACIONISMO/LETRAMENTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA SOCIEDADE DAS PLATAFORMAS

Clarissa Silva Moreira[1]

Marcelo Leandro Eichler[2]

Resumo

Os fenômenos chamados de desinformação e negacionismo científicos, associados à disseminação de conteúdos falsos e/ou distorcidos, difamações e teorias da conspiração, não são uma novidade histórica, mas se amplificaram nas redes sociais. Essa modalidade de mentiras e manipulações ganhou novos contornos e consequências com a Sociedade das Plataformas. A produção de ignorância, chamada de agnotologia, concretiza-se não somente com falsidades disseminadas, mas também na ocultação de informação ou na dispersão de dúvidas em cima de consensos e evidências científicas. Dessa forma, entendemos a desinformação e o negacionismo como ferramentas agnotológicas, e sua disseminação está relacionada a determinados princípios ideológicos e formas de pensamento e visão do mundo. Nesse trabalho, especulamos sobre os mecanismos que estariam envolvidos, não só do ponto de vista social, mas também psicológico, para que pessoas acreditem em matérias falsas, difamações, teorias conspiratórias e assim por diante. E, ao fazer esse questionamento, pensar quais as implicações para o ensino de ciências diante dessa realidade e como elaborar práticas educativas que visem enfrentar o problema.

Palavras-chave: negacionismo, Sociedade das Plataformas e ensino de ciências

Introdução

O negacionismo e a desinformação se tornaram expressões cotidianas, presentes no debate público pela relevância social que alcançaram. Tais fenômenos não são exclusivos de nossa atualidade, mas foram amplificados pelas redes sociais. A questão que paira sobre esse problema é como pessoas, usuárias das redes sociais, que teriam a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos como fonte de pesquisa e elaboração de conhecimento, acabam se tornando sujeitos acríticos e crédulos, que dão validade a conteúdos falsos e difamatórios. Muitas vezes, tais conteúdos possuem o objetivo de disseminar desinformação, ódio à minorias e discriminação. Para compreender a construção deste sujeito ignorante (o sujeito agnóico), este trabalho tem como base os conceitos de Sociedade das Plataformas (Van Dijck, 2018) que aborda as redes sociais como ecossistemas de comunicação e interação social; o

[1] Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. clarissa-sm@hotmail.com.

[2] Licenciado em Química, Doutor em Psicologia do Desenvolvimento. Docente no Instituto de Química no Programa de Pós-Graduação Educação e no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. marcelo.eichler@ufrgs.br.

termo agnotologia, cunhado por Robert N. Proctor, que se trata do estudo da produção de ignorância (Proctor, 2008) e, por fim, nas teorias do biólogo e epistemólogo Jean Piaget.

É premente a busca por abordagens que possam ser feitas nas práticas de ensino de ciências que visem o enfrentamento da desinformação e do negacionismo, dentro desse contexto. A educação possui um papel fundamental para desconstruir o sujeito que produz e perpetua ignorância, no sentido de formar os estudantes para que possam raciocinar e refletir sobre os conteúdos a que são expostas dentro das redes, e que tenham a compreensão de quais são os subterfúgios utilizados pelo negacionismo para disseminar seus danos. Sendo assim, neste trabalho, além de analisar quais os mecanismos sociais e psicológicos que reforçam o negacionismo, serão pautados meios que os professores possam utilizar para enfrentar essas questões nas suas práticas em sala de aula.

Desenvolvimento

"Sociedade das Plataformas" é um termo cunhado pela autora José Van Dijck para denominar os espaços que as redes sociais representam: são plataformas de convívio e interação social, troca de informações, formação de opinião, estabelecimento de vínculos e consumo de produtos comerciais e midiáticos. A "plataformização" da vida social, assim como a "algoritimização" dos conteúdos aos quais os usuários são expostos nas redes, surtem efeitos nos modos de ser e de pensar (Van Dijck, 2016; 2018). Esses ambientes virtuais acabam se tornando ecossistemas que formam sujeitos de acordo com as suas "bolhas", que vão produzir e reproduzir valores da sociedade (Van Dijk, 2018). Portanto, uma pessoa pode acabar tendo contato somente com conteúdos que reforcem crenças pautadas por um determinado viés político, cujos interesses acabam ocultos no meio da grande quantidade de interações estabelecidas através das redes sociais. Apesar do avanço em comunicação e informação que as redes poderiam proporcionar a determinados grupos sociais, a falta de letramento e criticidade se tornaram um elemento chave para a disseminação da desinformação, além de terem a capacidade de reverberar valores que não coadunam com os princípios democráticos. São muitos os exemplos de conteúdos falsos sobre a pandemia de Covid-19 e a favor dos movimentos antivacina, que demonstraram ter efeitos prejudiciais para a saúde pública (Westin, 2022).

Para Robert N. Proctor (2008), a ignorância é um produto deliberado das correlações de poder de uma sociedade, ao passo que o conhecimento, em muitos momentos, acaba se tornando algo obscuro ou distanciado das pessoas durante os processos históricos (Proctor,

2008). Portanto, não é possível aferir que ao longo da produção de tecnologias e novos conhecimentos sobre a realidade, isso será algo facilmente aceito ou disseminado entre os diferentes agentes sociais, já que a ignorância é uma forma muito eficiente de se controlar modos de vida e manter estruturas de poder (Proctor, 2008). Sendo assim, o conhecimento se concentra entre determinados grupos sociais, em detrimento de outros, que permanecerão ignorantes (Proctor, 2008). Somado a esses efeitos, outro termo muito estudado e descrito pelos estudiosos da desinformação é a chamada "pós-verdade". Segundo Safatle (2018), pós-verdade é quando as crenças pessoais são mais relevantes do que fatos e conhecimento para se formular uma opinião (Safatle, 2018 apud Mello e Martínez-Ávila, 2021, p. 115). Ou seja, na falta de um questionamento que preconize a criticidade ao invés da credulidade, ou seja, a ausência de uma forma crítica de pensar sobre os conteúdos com que o sujeito é deparado, ele acaba por tomar como guia de suas conclusões aquilo que convém às suas visões pré-estabelecidas. O autor Quassim Cassam (2018) descreve o chamado "descaso epistêmico", que é a postura de não se importar em conhecer ou compreender a realidade, ter um desinteresse pela verdade e pelo conhecimento. Essa "conduta intelectual" seria fruto de uma escolha de não se importar com a verdade, a despeito do que as evidências e fatos mostrem, pois não há um interesse por ela (Cassam, 2018). Ou seja, acreditar em uma informação irá depender de um posicionamento ético do sujeito, se ele possui preconceitos ou discordâncias ideológicas com os seus interlocutores (Cassam, 2018). Esse comportamento, portanto, se refletirá em diferentes situações cotidianas, inclusive nas salas de aula ou nas redes sociais, fruto da "não-vontade" de ter contato e/ou compreender algo novo, diferente ou discordante com os princípios do sujeito. Para Antoni Brey (2009), atualmente a sociedade tem sido negligente em apontar os erros cometidos por quem se mantém e se orgulha da sua ignorância, e não há um ambiente social que faça com que estudar seja algo reconhecido.

De acordo com Mello e Martínez-Ávila (2021), o que uma pessoa pode considerar verdadeiro não depende somente das suas experiências, mas também das suas reflexões a respeito dessas experiências. Antes de um conhecimento estar consolidado, haverá a influência das estruturas mentais prévias do sujeito, assim como de seus afetos, raciocínio, estado psíquico, interações sociais, cultura e o momento histórico vivenciado (Paula, 2021). Em outras palavras, como uma pessoa irá assimilar o conhecimento e interagir com as informações, sempre estará associado ao seu sujeito social e psicológico, seja de forma consciente ou inconsciente (Paula, 2021).

Segundo o pesquisador Jean Piaget (2002), o conhecimento e o raciocínio são fruto das interações estabelecidas com o meio e dependem do estágio de desenvolvimento cognitivo em que um sujeito se encontra. Esse desenvolvimento ocorre graças a assimilações, rupturas e acomodações que criam estruturas cognitivas e operatórias que adquirem complexidade de acordo com os novos problemas que uma pessoa precisa resolver ao longo de suas experiências (Piaget, 2002). Portanto, se a vivência for pobre de experiências que estimulem a formação dessas estruturas, o desenvolvimento cognitivo, e, por consequência, a capacidade de compreensão e resolução de problemas ficarão prejudicados. De acordo com a teoria piagetiana de construção do conhecimento, a inteligência possui um caráter de adaptação com o meio (Piaget, 1973; 2013). Ao estudar a psicologia do desenvolvimento moral, Piaget utilizou o método clínico para investigar o raciocínio moral de crianças. Ele descreveu 3 estágios do desenvolvimento moral: a anomia – a ausência de raciocínio moral, algo presente em bebês e crianças de até 2 anos – ; a heteronomia – raciocínio moral presente em crianças de 6 a 10 anos, que seria a tendência da criança a respeitar e considerar verdadeiros somente os comandos que recebe de figuras de autoridade – e a autonomia – dos 10 anos em diante, as crianças começariam a tomar decisões pautadas em seus próprios valores e concepções, concebendo como legítimo aquilo que possuir argumentos razoáveis e não pela autoridade de quem fala – (Piaget, 1994). Esses estágios de desenvolvimento moral não se consolidam de forma linear ou imutável, e podem ser interpretados como "tendências morais", que variam de acordo com o contexto social e o objeto que está sendo analisado/estudado (Oliveira e Eichler, 2017). A heteronomia só seria superada a partir de relações de cooperação entre pares, quando a criança, ao tomar consciência de si e do próximo, observará ao outro e aprenderá como estabelecer consensos, ouvir e dialogar com diferentes visões do mundo Piaget, 1994). Portanto, identifica-se que o que faz com que haja um desenvolvimento do domínio da heteronomia para a autonomia são as diferenças entre as relações de coação social (quando só resta à criança obedecer ao arbítrio dos adultos), para a cooperação, onde há reciprocidade de troca de ideias, discussões e de estabelecimento de regras (Piaget, 1994).

Porém, podemos afirmar que os meios formativos de nossa atualidade são estimulantes para a construção da inteligência e do raciocínio lógico?

As redes sociais possuem um caráter de conteúdos atomizados e de síntese extrema. Conteúdos de duração curta, como os vídeos das plataformas Tik Tok e Instagram, são apreciados pela sua velocidade em repassar informações de forma direta e com uma

objetividade extrema. A ideia é expressar sentenças afirmativas que não deixem espaço para dúvidas ou futuras resoluções, sem maiores complicações. Como ecossistemas de interação social, essas plataformas e seus conteúdos não se caracterizam como objetos que estimulem problematizações e o desenvolvimento de estruturas mentais que levem ao pensamento crítico e científico. A simplificação e o viés de confirmação, ou seja, a tendência de ver argumentos que justifiquem suas preconcepções e ignore demais evidências ou contextualizações que proporcionem um entendimento mais amplo (Ambros e Lodetti, 2019, p. 3 apud Feitosa, Medeiros e Cavalcanti, 2022, p. 448). Porém, a simples habilidade de fazer perguntas não é o suficiente para afirmarmos que um sujeito é capaz de exercer o pensamento científico, já que há uma diferença entre a pergunta verdadeira, com o intuito de desvendar e analisar a realidade, e a simples retórica que só deseja colocar em dúvida aquilo que vai contra a sua ideologia (Freire e Faundez, 2017). O questionamento possui limites, assim como o espaço para fazê-lo, já que, em tempos de pós-verdade, há uma utilização de artifícios retóricos para abordar assuntos que já deveriam estar superados, tantos pelo ponto de vista científico quanto social, usando como argumento uma falsa equivalência com conteúdos negacionistas ou antidemocráticos (Bacon, 2018, p.9). Sendo assim, a construção de um pensamento científico e crítico não está baseado somente em duvidar de uma afirmação, mas também de possuir os meios de chegar a respostas de forma coerente com os princípios científicos. Logo, pode-se perceber a complexidade que é gerada pela integração entre os ecossistemas das plataformas e sua característica de direcionar conteúdos para fins comerciais, a pós-verdade e o negacionismo com os seus interesses políticos dissimulados, além da condição cognitiva do sujeito que está inserido nesse contexto. E é considerando este cenário que se faz necessário uma ponderação sobre o ensino de ciências no enfrentamento da desinformação.

A escola é um espaço para que pessoas, em situação de igualdade, tenham a oportunidade de aprender os meios de mediação do mundo, compreender suas linguagens e suas representações da vida humana (Larossa, 2017, p. 103). Sendo assim, mais do que transmitir o conhecimento científico, é papel do ensino proporcionais ambientes de construção do pensamento, de formulação e elaboração de ideias. A escola é um espaço onde se pode ensinar a fazer as perguntas, perguntas que são relevantes para o estudantes, que tenham por objetivo instrumentalizar para a compreensão, e não somente fazer memorizar respostas que foram encontradas para questionamentos que os alunos nunca elaboraram (Freire e Faundez, 2017, p. 67). A ciência é um elemento da cultura humana que se constrói a partir de discussões e correlações de poder e, desta forma, não é neutra; debater ou tornar

explícitas as contradições do fazer científico inclusive contribui para o desenvolvimento moral do estudante (Razera e Nardi, 2006). Muitas das falácias dos movimentos anticientíficos se apropriam das contradições da ciência, principalmente das consequências sociais dessas contradições para minar a confiança pública nas instituições e na ciência. Um professor de ciências não pode negar, se for questionado, sobre os efeitos nocivos dos agrotóxicos ou do uso indiscriminado de substâncias químicas pela indústria, no meio ambiente. Porém, o fazer científico que foi empregado para desenvolver tecnologias que se revelaram danosas para os ecossistemas, também é a forma de constatar esses problemas e de achar soluções viáveis e democráticas para eles. A construção do conhecimento científico não é neutra, o que significa que ela pode (e deve) ser uma forma de empoderar pessoas a desenvolver meios de aumentar a igualdade, diminuir a ignorância e promover a democracia. O professor que entende a ciência como uma prática que se consolida a partir do debate e no engajamento do diálogo, enquanto se pondera evidências a partir do uso do pensamento crítico, pode proporcionar práticas que tragam esses elementos na aprendizagem da ciência (Zeidler *et al*, 2001, p. 344). Em contraponto ao uso das plataformas virtuais como meios de reforço e enviesamento do pensamento, as questões científicas que estão distorcidas ou hiper simplificadas pelos conteúdos compartilhados nesses espaços, podem ser transformadas em objeto de estudo da escola. E a discussão desses elementos deve ser elaborada seguindo os preceitos do fazer científico, com a partilha de informações entre pares e a resolução de problemas que promovam uma autonomia do pensamento.

Conclusão

A desinformação e o negacionismo são instrumentos que buscam não somente a perpetuação da ignorância entre determinados grupos sociais, mas também se prestam a interesses políticos antidemocráticos. Na Sociedade das Plataformas, as redes sociais se tornaram um ambiente ideal para a formação de um pensamento enviesado e que não se importa com o conhecimento e com a realidade. E, na soma de tudo isso, as salas de aula, atualmente, não se configuram como espaços que promovam a autonomia moral, o emprego do pensamento crítico e das habilidades para resolução democrática de problemas sociais. No entanto, esse cenário pode ser transformado a partir do momento que os problemas da ciência, logo, os problemas da sociedade, forem encarados como objetos da construção do conhecimento, e investigar soluções ajuda a superar visões maniqueístas que buscam somente afirmações da certeza ou retóricas enviesadas que objetivam, somente, o rompimento desta

mesma sociedade. No entanto, não basta somente discutir esses conteúdos, também é preciso que a forma leve à estimulação da construção de estruturas mentais de raciocínio baseadas na argumentação justificada em evidências, no diálogo ponderado e no pensamento crítico, características que constituem o fazer científico.

THE NEGATIONISM/LITERACY BINOMIUM IN SCIENCE TEACHING IN THE PLATFORM SOCIETY

Abstract
The phenomena called scientific disinformation and denialism, associated with the dissemination of false and/or distorted content, defamation and conspiracy theories, are not a historical novelty, but have been amplified on social networks. This modality of lies and manipulation gained new contours and consequences with the Platform Society. The production of ignorance, called agnotology, takes place not only with widespread falsehoods, but also in the concealment of information or the dispersion of doubts on top of consensus and scientific evidence. In this way, we understand disinformation and denialism as agnotological tools, and their dissemination is related to certain ideological principles and ways of thinking and vision of the world. In this work, we speculate on the mechanisms that would be involved, not only from a social but also a psychological point of view, for people to believe false reports, defamations, conspiracy theories and so on. And, when asking this question, think about the implications for the teaching of biological sciences in the face of this reality and how to develop educational practices that aim to face the problem.

Keywords: denialism, Platform Society and science education.

Referências

BACON, C. K. Appropriated Literacies: The Paradox of Critical Literacies, Policies, and Methodologies in a Post-Truth Era. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 147, p. 1-22, jan. 2018.

BREY, Antoni; INNERARITY, Daniel; MAYOS, Gonçal. **La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos**. 1 ed. Barcelona: Infonomia, 2009.

CASSAM, Quassim. Descaso Epistémico. **Crítica**, 2018. Disponível em: https://criticanarede.com/descaso.html. Acesso em: 05 de maio de 2022, às 0h45min.

FEITOSA, A. A. M.; MEDEIROS, F. V. G.; CAVALCANTE, C. A. M. Educação científica na era da pós-verdade: a fragilização dos conhecimentos biológicos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 1, p-. 440-461, jan/jun. 2022.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LARROSA, Jorge. **Elogia da Escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de; MARTÍNEZ-ÁVILA, Daniel. Desinformação, verdade e pós-verdade. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 7, n. 2, p. 108-127, 26 mar. 2021.

OLIVEIRA, Letícia Nascimento; EICHLER, Marcelo Leandro. O método clínico piagetiano na investigação do raciocínio ecológico-moral: o caso da caça de javalis e o caso da proteção dos bugios-ruivos.○**Schème: Revista Eletrônica** de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 9, n. 1, p. 136-167, 5 set. 2017

PAULA, Claudio Paixão Anastacio de. Uma epistemologia genética dos ecossistemas de informação? Problema interdisciplinar / resposta transdisciplinar. **Palabra Clave**, v. 10, n. 2, 2021.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PROCTOR, Robert N; SCHIEBINGER, Londa (ed.). **Agnotology: the making and unmaking of ignorance**. Standford: Standfor University Press, 2008.

RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. ética no Ensino de Ciências: Responsabilidades e Compromissos com a Evolução Moral da Criança nas Discussões de Assuntos Controvertidos. **Investigações no Ensino de Ciências**, v. 11, n. 1, p. 53-66, 2006.

VAN DIJCK, José; THOMAS, Poell. Social Media Plataforms and Education. *In*: BURGESS, Jean; MARWICK, Alice; THOMAS, Poell. **The SAGE Handbook of Social Media**. Londres: SAGE, 2018.

VAN DIJCK, José. **La cultura de la conectividad**: Una historia crítica de las redes sociales.- 1ª ed.–Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

WESTIN, R. **Senado Notícias.** Vacinação infantil despenca no país e epidemias graves ameaçam voltar. Maio, 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/05/vacinacao-infantil-despenca-no-pais-e-epidemias-graves-ameacam-voltar. Acesso em: 04 set. 2022.

ZEDLER, D. L. *et al*. Tangled Up in Views: Beliefs in the Nature of Science and Responses to Socioscientific Dilemmas. **Science Education**, v. 86, n. 3, p. 343-367, 2002.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA REFERENTE AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Greyce da Silva Rodrigues[1]

Lúcia M. M. Giraffa[2]

Resumo

Este artigo apresenta o detalhamento da construção do Estado de Conhecimento – EC proposto por (MOROSINI, 2015. KOLHS-SANTOS; MOROSINI, 2021), realizado em quatro etapas integrantes da metodologia, a saber: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Desse modo, com o objetivo de investigar teses e dissertações, sobre as temáticas Pensamento Computacional (PC), equidade e recursos educacionais no contexto da Educação Básica, o EC buscou responder à seguinte questão de pesquisa: considerando a Educação Básica no Brasil, o que investigam os pesquisadores sobre Pensamento Computacional- PC, entre os anos de 2017 e 2022? Esse processo resultou em 12 publicações que foram analisadas e categorizadas por meio das abordagens do PC: plugado, desplugado e mista (plugado e desplugado). Os resultados desse estudo apontam para as seguintes características do campo científico ao qual o PC pertence, isto é, a maior parte das publicações, oriundas da região sul do Brasil, são da área da Matemática voltada para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com relação às dificuldades encontradas nas publicações, foram apontadas proposições que visam colaborar com a atuação de gestores, com a formação de professores e com o incentivo de estudantes do sexo feminino na área tecnológica.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Pensamento Computacional; Educação Básica.

Introdução

Todo o pesquisador traz para o processo de investigação as experiências e aprendizagens que construiu ao longo de sua formação pessoal e acadêmica prévia. Dessa forma, inicia sua pesquisa imbuído de crenças e pré-conceitos sobre a temática que abordará. Nesse sentido, segundo Morosini (2015), “para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isto se denomina o processo de ruptura com os seus 'preconceitos" (2015, p.106). Nesse caso, o processo de ruptura pode ser feito por meio de leituras de produções científicas, a fim de descobrir em que contexto as temáticas que se pretende investigar estão inseridas, de que forma foram abordadas em

[1] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bolsista CAPES/PROEX.. Diretora EMEI Professora Carolina Menger da Rosa. E-mail: greyce.r@edu.pucrs.br.

[2] Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education. Professora Titular da Escola Politécnica- Computação; Pesquisadora do PPGEDU/Escola de Humanidades; Bolsista Produtividade e Pesquisa CNPq- Nível 2; Líder ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação a Distância da PUCRS. E-mail: giraffa@pucrs.br.

estudos já publicados e quais lacunas ainda demandam o debruçar teórico e empírico. Assim sendo, a busca pela ruptura se deu por meio da construção do Estado do Conhecimento, tipo de pesquisa bibliográfica que visa identificar e sintetizar o contexto da produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (MOROSINI, 2015).

Assim, a construção do Estado do Conhecimento aqui descrito pretendeu responder à seguinte questão: *considerando a Educação Básica, no Brasil, o que investigam os pesquisadores sobre Pensamento Computacional – PC¶[1]Entre os anos de 2017 e 2022?*

A busca pela resposta desse questionamento foi guiada pelo objetivo de *investigar teses e dissertações publicadas sobre as temáticas PC, equidade e recursos educacionais no contexto da Educação Básica, entre os anos 2017 e 2022.* Nesse intento, buscou-se por obras que contribuíssem para o fortalecimento e o aprofundamento teórico do estudo, assim como na realização das análises sobre os dados produzidos.

Com esse movimento busca-se identificar, por meio das obras selecionadas, aspectos relevantes sobre o campo científico ao qual o PC está inserido. Cabe ressaltar que a estrutura desse campo científico é composta por tensões e disputas de poder, o que, de acordo com Bourdieu (1976), envolve preponderantemente as áreas de Ciências da Educação e da Ciência da Computação. A pesquisa está situada sob um campo que não é linear e sua dinamicidade se deve à relação dialética entre estruturas e estratégias (Bourdieu, 1976). Assim, como território dessa investigação, o Brasil foi escolhido por ser o país de origem das autoras e do programa de pós-graduação da qual fazem parte, com vista a diagnosticar aspectos que possam contextualizar o projeto de tese. O espaço de tempo escolhido para a realização das buscas foi delimitado entre os anos de 2017 e 2022, a fim de identificar obras contemporâneas, uma vez que a educação é impactada pelo rápido avanço tecnológico que ocorre na sociedade.

Para a construção do *corpus* de análise, o tipo de estudo escolhido foram teses e dissertações, visto que essas obras têm suas evidências comprovadas por meio da banca de avaliadores e de artigos publicados em revistas científicas, sendo, assim, "possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema" (KOLHS-SANTOS, MOROSINI, 2021, p. 125).

[1] O conceito de PC utilizado neste estudo é: "Pensamento computacional envolve a resolução de problemas, projeção de sistemas, e compreensão do comportamento humano, através da extração de conceitos fundamentais da ciência da computação. O pensamento computacional inclui uma série de ferramentas mentais que refletem a vastidão do campo da ciência da computação" (WING, 2016, p. 02).

Já os descritores utilizados foram: Pensamento Computacional, Equidade, Recursos Educacionais e Educação Básica. Esses descritores atendem ao recorte da investigação (ora em curso) e estão alinhados aos projetos do grupo de pesquisa ao qual pertencem as autoras.

O Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD-IBICT foi a base de dados selecionada como principal fonte de consulta por oferecer um catálogo de obras que contempla diferentes programas de pós-graduação do Brasil. Salienta-se que outras bases serão incluídas na investigação posteriormente.

Na sequência, com base nas premissas citadas, a sistematização do *corpus* de análise se deu em quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva (KOLHS-SANTOS, MOROSINI, 2021), as quais serão descritas na seção de desenvolvimento deste trabalho. E, por fim, encontram-se as conclusões.

Desenvolvimento

As primeiras buscas foram iniciadas em meados de abril de 2022, sendo realizadas com o termo Pensamento Computacional, na busca simples, obtendo-se 173 resultados. Partindo desse primeiro contato, optou-se em utilizar a busca avançada da base de dados com os seguintes critérios de inclusão: a) delimitar o período de 2017 a 2022; b) utilizar publicações em português; e c) incluir o termo Educação Básica. À vista disso, restaram 27 estudos.

Após, o critério de exclusão se deu por meio da leitura flutuante dos títulos e resumos das publicações encontradas, eliminando aquelas não possuíam "aproximação com o objetivo elencado para realização do estado do conhecimento" (KOLHS-SANTOS, MOROSINI, 2021, p.128). Com base nesse processo, foram identificadas 15 publicações que não eram voltadas para a Educação Básica e, por esse motivo, foram excluídas, resultando num total de 12 obras.

Os descritores Recursos Educacionais, Equidade e Educação Básica, combinados na busca avançada com período de 2017 a 2022, resultaram em 10 obras. Entretanto, a partir da leitura flutuante dos resumos, identificou-se que essas não corroboram com o escopo do estudo, tendo como foco legislações federais, organizações não governamentais, Ensino Superior, bem como não contêm os 3 descritores juntos. Nesse sentido, evidencia-se que esse

fator pode indicar uma lacuna nas produções que foram encontradas nessa base de dados, indicando, assim, um terreno fértil para novas investigações.

Bibliografia Anotada

Com base nos dados apresentados, foi construída a Bibliografia Anotada, a fim de identificar e selecionar os materiais por meio da leitura dos resumos. Em seguida, foi possível identificar que entre as 12 produções, 11 eram dissertações de mestrado e apenas uma era tese de doutorado. Ademais, verificou-se a região brasileira da qual faz parte e o ano das publicações.

Nesse sentido, no tocante à região, o Sul do Brasil é a localidade com maior número (5 obras) de publicações no que se refere ao PC na Educação Básica. Constatou-se também que 4 publicações eram provenientes do Sudeste e duas do Centro-Oeste. Em contrapartida, foi encontrada apenas 1 obra da região Nordeste e nenhuma publicação da região Norte do Brasil. Por certo, essa situação requer maior aprofundamento de pesquisas futuras, a fim de analisar os motivos dessa situação.

Com relação ao ano de publicação da tese e das dissertações selecionadas, registra-se que foram encontradas 3 publicações no ano de 2017, 1 em 2018, 4 em 2019, 2 em 2020, 2 em 2021 e em 2022 nenhuma consta. Esse fator pode estar relacionado à data desse mapeamento, o qual se realizou no primeiro semestre do ano de 2022. Dessa forma, esse dado deverá ser atualizado ao longo da pesquisa em função da dinamicidade do contexto escolhido (Pensamento Computacional na Educação Básica), o qual está demandando muitas reflexões, tensões e busca de caminhos para sua integralização no ambiente escolar, visto as diretivas contidas no âmbito da legislação brasileira.

Ao observar o número de publicações, é perceptível que o ano de 2019 é o período com maior publicações e a quantidade diminui em 2020 e 2021, espaço de tempo em que todos os países foram impactados pela pandemia da Covid-19[1], e os sistemas de ensino tiveram de se adequar às medidas de prevenção ao vírus estabelecidas[2]. Nesse contexto, uma demanda reprimida de publicações pode assomar nos próximos semestres, trazendo importante contribuição no que se refere à utilização de recursos digitais por alunos,

[1] Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declara a pandemia de coronavírus (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

[2] O Ministério da Saúde brasileiro expediu medidas que visam diminuir a transmissibilidade do vírus de forma não farmacológica, como distanciamento social e medidas sanitárias, buscando assim retardar a progressão da epidemia, através de Boletins Epidemiológicos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

professores e gestores, assim como em relação à análise sobre as dificuldades enfrentadas e as experiências exitosas nas escolas, nesse período.

Bibliografia Sistematizada

Realizado o panorama geral, o caminho metodológico seguiu aprofundando os dados obtidos na Bibliografia Anotada por meio da Bibliografia Sistematizada. Assim sendo, foram investigados os objetivos, a metodologia e os resultados dos trabalhos contidos nos resumos. Entretanto, houve a necessidade de consultar a maioria das obras na íntegra, visto que o resumo não continha todas as informações requeridas para o estudo. Após a investigação realizada, foi possível diagnosticar alguns elementos que compõem o campo científico ao qual o PC faz parte, como: a área de concentração das obras; a finalidade dos estudos encontrados; e a construção e aplicação de recursos educacionais.

Ao longo do período de construção da Bibliografia Sistematizada, observou-se que 7 dos 12 trabalhos pertenciam à área de concentração da Matemática e voltavam seus esforços para a disciplina específica de Matemática. Entre as 5 obras que não delimitaram o ensino e aprendizagem nessa área, tiveram seus esforços empregados de forma multidisciplinar, ou seja, investigaram o PC como potencial de trabalho em todas as disciplinas da Educação Básica.

Com base na análise realizada na fase da Bibliografia Anotada, sobre os programas de pós-graduação a que pertencem as publicações, 1 dos 5 estudos "multidisciplinares" mencionados faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Matemática, da Universidade de Brasília, visto que há uma aproximação da linguagem matemática com a linguagem de programação. Porém, os estudos "multidisciplinares" mostraram que o PC contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, uma vez que trata sobre habilidades para sistematizar e automatizar, em alguns casos, a resolução de problemas em todas as instâncias (RAABE; ZORZO; BLIKSTEIN, orgs. 2020). Entretanto, esse estudo vai de encontro ao que Silva (2019), um dos autores analisados, apontou em seu estudo: "a partir dos dados da Revisão Sistemática é possível identificar que há um número reduzido de pesquisadores próprios da área de Matemática no desenvolvimento de trabalhos que explorem o PC dentro da disciplina de matemática" (SILVA, 2019, p. 70). Assim sendo, esse contraponto estimula uma revisão específica sobre essa questão, uma vez que a área de concentração diz muito sobre o campo científico em que o PC é desenvolvido. Outro ponto

relevante se refere ao público-alvo das pesquisas: 7 obras destinaram aos alunos e 5 aos professores.

Na sequência, concluída a análise dos dados apresentados, foi possível realizar a Bibliografia Categorizada, a qual será apresentada a seguir.

Bibliografia Categorizada

Após análise cuidadosa, surgiu a seguinte questão: o PC foi desenvolvido por meio de abordagens plugadas, desplugadas, ou das duas formas? Com base neste questionamento, os achados foram divididos em grupos, formando a Bibliografia Categorizada, com o objetivo de agrupar as produções por blocos temáticos (KOLHS-SANTOS, MOROSINI, 2021). Assim, a unidade de sentido foi denominada de Abordagens do Pensamento Computacional-PC**,** sendo desdobrada em subcategorias: plugada, desplugada e mistas (essa última uma combinação de ambas as abordagens e tratadas como complementares). As categorias emergiram depois da análise da Bibliografia Sistematizada, pois observou-se que 4 estudos tiveram foco em abordagens plugadas, 4 em abordagens desplugadas e 4 utilizaram as duas abordagens como complementares. Nesse contexto, a tese elaborada por Brackmann (2017), a qual compõem esse *corpus* de análise, esclarece que as atividades desplugadas ocorrem comumente por intermédio da aprendizagem cinestésica como movimentar-se, usar cartões, recortar, desenhar, pintar, resolver enigmas, para aprender conceitos da Computação (BRACKMANN, 2017, p. 52).

As atividades desplugadas são um meio potente para universalizar o acesso aos conceitos de computação em escolas que não possuem recursos digitais ou possuem estrutura precária. Entretanto, Brackmann (2017) e Evaristo (2019) corroboram a ideia de que as práticas desplugadas não são suficientes no ensino de computação. Quanto à abordagem plugada Evaristo (2019) e Machado (2021), dois autores também desse *corpus* de análise, apontam que ela pode promover experiências que aproximem os estudantes das ferramentas digitais, a fim de desenvolver habilidades inerentes à resolução de problemas simples e complexos. Portanto, essa forma de categorização contribui para que o pesquisador possa analisar qual abordagem se enquadra melhor em seu contexto escolar, de acordo com as necessidades que pretende sanar e os recursos que possui. Dessa maneira, passa-se para a 4ª etapa do Estado de Conhecimento, a Bibliografia Propositiva.

Bibliografia Propositiva

Nesta etapa, o foco da investigação é a verificação dos achados de pesquisa, das obras que compõem o *corpus* de análise e suas proposições enquanto possibilidade de se desenvolver trabalhos futuros para, então, elaborar propostas emergentes sobre a temática desse Estado de Conhecimento (KOHLS-SANTOS, MOROSINI, 2021). Assim sendo, as análises serão descritas de acordo com cada abordagem: plugada, desplugada e mista.

Abordagem Plugada

Considerando a subcategoria Plugada, percebe-se que é de comum acordo entre os achados das publicações o interesse dos alunos por atividades que envolvam recursos digitais. Nessa perspectiva, Lima (2019) chega à seguinte conclusão no final de seu estudo, no que se refere aos estudantes: "eles podem criar o jogo ou aplicativo que eles quiserem" (LIMA, 2019, p. 79).

Em outros termos, por meio desse processo, o protagonismo passa do professor ou da tecnologia para o aluno, de modo que ele se torna capaz de desenvolver artefatos significativos ao seu contexto, a partir das ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, o uso da abordagem plugada deve seguir as seguintes considerações: "[...] as TDs devem ser usadas para que os estudantes expressem o conhecimento que construíram, isto é, eles devem materializar, com as TDs, suas produções" (MARTINS; GIRAFFA; RAABE, 2021, p. 116). Dessa forma, o sistema de ensino pode auxiliar os alunos não só no aprimoramento de suas habilidades cognitivas, mas também sociais.

Entretanto, nesse contexto, os pesquisadores evidenciaram dificuldades relacionadas a quantidade e qualidade de recursos digitais e/ou laboratórios de informática que as escolas possuem (EVARISTO, 2019). Nessa lógica, a situação pandêmica descortinou a situação precária de infraestrutura física e lógica dos sistemas de ensino, revelando discrepância entre os sistemas público e privado quanto ao acesso à internet, a recursos físicos e, também, aos recursos humanos capazes de enfrentar as incertezas que o período exigiu.

Quanto ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas com Robótica Educacional, Zilio (2020) afirma que "é importante pensar em oficinas de formações continuadas para estes professores, uma vez que demonstraram não utilizar os conceitos, ou serem pouco explorados nas práticas pedagógicas" (ZILIO, 2020, p. 63). O mesmo autor também identificou o

diminuto número de mulheres na área da computação e propôs para estudos futuros incentivar o interesse de meninas por cursos de graduação na área tecnológica. De fato, a desigualdade de gênero no universo da tecnologia é perceptível. Segundo Silva (2020), a escolha profissional é realizada com influência na infância, quando se brinca com "brinquedos sexualizados, ou seja, 'brinquedo de menino e brinquedo de menina'" (SILVA, 2020, p. 46). Em vista disso, a escola é o ambiente em que se pode oportunizar momentos de reflexão e discussão sobre esse paradigma, sendo esse um recorte relevante para futuros aprofundamentos.

Abordagem Desplugada

Diante dessas conclusões, a dissertação de Costa (2017) entre seus apontamentos para trabalhos futuros sugere: "automatizar o processo de elaboração e avaliação de questões quanto à conformidade com o PC; e a avaliação do impacto dessas questões nos alunos" (COSTA, 2017, p. 91). Ressalta-se que ele não desvaloriza as ações desplugadas, uma vez que relata em seus resultados que as propostas aplicadas estimularam a capacidade de resolução de problemas na Matemática, mas acredita na ampliação das propostas. Outro ponto muito discutido entre as produções é de como o PC deve ser inserido na Educação: por meio de uma disciplina obrigatória ou optativa de Ciência da Computação? De forma transversal no currículo da Educação Básica? E em qual etapa da Educação Básica?

No intuito de responder esses questionamentos, Costa (2017) acredita na "proposta de estímulo ao PC fora do contexto de disciplinas específicas da ciência da computação" (COSTA, 2017, p. 89). Na mesma linha, Brackmann (2017) propõem que a disciplina de Computação seja incluída de "forma opcional, possibilitando o acesso dos estudantes aos conceitos do Pensamento Computacional para que, futuramente, essas disciplinas façam parte do currículo obrigatório" (BRACKMANN, 2017, p. 164). Já Martins (2020), aponta que o ensino de computação pode iniciar a partir da pré-escola. Sem dúvida, essa é uma discussão que merece aprofundamento, na medida em que diz respeito ao planejamento nacional de educação em diversas searas como: formação de professores, estruturas físicas, acesso à internet etc.

A formação de professores também foi apontada nesta subcategoria como relevante para trabalhos futuros. Brackmann (2017) sugere que se desenvolvam parcerias com os Institutos Federais- IFs para capacitações, e Martins (2020) afirma que os professores da

Educação Infantil, mais precisamente os que atuam na pré-escola, devem fazer parte desse escopo, “assim, possivelmente, os professores terão um melhor entendimento e distinção de termos como tecnologia, engenharia, artes e matemática e sua relação com a computação” (MARTINS, 2020, p.166).

Abordagem Mista (Plugada e Desplugada)

Esta subcategoria reúne trabalhos que utilizaram a abordagem plugada e desplugada como complementares. Dessa forma, percebe-se que, tanto os achados e as dificuldades quanto às proposições futuras, vão ao encontro das demais categorias. Como exemplo, a dificuldade encontrada por Evaristo (2019) refere-se à infraestrutura das escolas que muitas vezes não atendem às necessidades educacionais dos estudantes por falta de equipamentos. Para esse desafio, Machado (2021) faz apontamentos relacionados a políticas públicas no âmbito educacional, as quais devem subsidiar as ações empregadas por gestores escolares “para que laboratórios de informática sejam criados e capacitações para docentes sejam realizadas” (MACHADO, 2021, p. 158).

Apesar das dificuldades encontradas, outra questão de consenso foi a afirmação de que os alunos manifestaram grande interesse pelas atividades que envolviam o PC, tanto por meio da abordagem plugada quanto da desplugada. Machado (2021) observou que “o assunto Pensamento Computacional desperta interesse nos alunos, pela facilidade de assimilação do conhecimento que é ministrado com o uso das TDIC e com atividades lúdicas” (MACHADO, 2021, p. 153). Ademais, a construção da Bibliografia Propositiva possibilitou evidenciar a necessidade de pesquisas que investiguem formas de avaliar o desenvolvimento das habilidades do PC (MARTINELLI, 2019).

Proposições emergentes

Diante do contexto investigado e da possibilidade iminente da inclusão da Computação nos currículos escolares[1] da Educação Básica, a partir do ano de 2023, será necessário rever qual será o profissional responsável por essa prática dentro das escolas. Dessa forma, é essencial a criação de incentivos que tornem a carreira de professor atraente

[1] Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=182481-texto-referencia-normas-sobre-computacao-na-educacao-basica&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192

para os graduados na área da computação, uma vez que a remuneração oferecida por empresas privadas é muito maior do que no contexto educacional.

Na mesma toada, sugere-se a ampliação da orientação sobre Pensamento Computacional na BNCC, visto que atualmente sua orientação resume-se em algumas frases. Dessa forma, é necessário que o documento orientador norteie as práticas docentes quanto ao desenvolvimento de ações relacionadas ao PC, desde os objetivos de aprendizagens direcionados para a Educação Infantil até as competências e habilidades propostas para o Ensino Médio.

Todas as subcategorias trouxeram para a discussão a necessidade de formação de professores voltadas para o PC. Portanto, é relevante a elaboração de diretrizes que visem orientar a inclusão do PC nos currículos das licenciaturas, assim como nos programas de formação continuada para aqueles docentes que estão em serviço.

Quanto aos desafios relacionados à quantidade e à qualidade de recursos digitais nas escolas, propõe-se a ampliação de programas federais, estaduais e municipais, como o PDDE-Educação Conectada, que favoreçam a autonomia das escolas em escolher e adquirir recursos digitais significativos a suas especificidades.

No tocante às dificuldades relativas à gestão escolar, propõe-se a elaboração de Comunidades de Práticas (WENGER, 2010) com gestores interessados no aprofundamento teórico e troca de experiências, angústias, informações etc. Assim dizendo, proporcionar um ambiente que promova a interação entre os gestores, um intercâmbio de saberes a fim de realizar construções colaborativas (RODRIGUES, 2020).

Com relação ao diminuto número de mulheres que atuam na área da tecnologia, propõe-se investigar os motivos que as levaram a escolher esse campo e quais fatores auxiliaram para sua permanência. Com esse diagnóstico realizado, será possível reunir um grupo de mulheres para criar estratégias, de forma colaborativa, que visem fortalecer o engajamento de meninas na tecnologia. Como mencionado anteriormente, as proposições emergentes aqui elencadas são princípios de sugestões construídas a partir da análise dos achados de pesquisa e das propostas para trabalhos futuros descritas nas publicações desse *corpus*. Portanto, compreende-se a necessidade de dar continuidade a esse estudo em outros repositórios brasileiros, com a devida valorização e respeito ao trabalho dos colegas pesquisadores.

Conclusão

Ao finalizar esse estudo, percebe-se que houve uma ruptura de crenças sobre as publicações referente ao PC na Educação Básica, uma vez que, a partir da construção de cada etapa do EC, foi possível conhecer melhor as características do campo científico do qual o PC faz parte: quais regiões e programas de pós-graduação do Brasil pesquisam essa temática, que tipo de metodologia utilizaram, as dificuldades que encontraram etc.

Cada etapa clareou um aspecto do campo, como um quebra-cabeça de uma fotografia que revela dados e fatos sistematizados, fornecendo segurança ao futuro pesquisador dessa temática e proporcionando questionamentos a serem investigados. Conhecer os objetivos traçados e investigar como os demais pesquisadores percorreram seus caminhos metodológicos, até chegar nos resultados, auxiliou a responder à questão norteadora: *considerando a Educação Básica, no Brasil, o que investigam os pesquisadores sobre Pensamento Computacional, entre os anos de 2017 e 2022?*

Algumas questões mostraram potencial para serem investigadas com maior profundidade, em trabalhos futuros, sendo elas: como a região Norte do Brasil investiga os conceitos de PC? De que forma atendem à orientação da BNCC sobre essa temática? Como a equidade de oportunidades referente à cultura digital é compreendida no Brasil?

Para tal, pretende-se realizar novas buscas no mesmo banco de dados e na CAPES, utilizando operadores booleanos, assim como, termos em inglês, visto que as publicações na área da tecnologia digital e programação de computadores utilizam, com frequência, expressões da língua inglesa. O processo de construção do EC foi desafiador, exigiu inúmeras leituras, investigações detalhadas e constantes discussões entre colegas.

Em suma, essa trajetória proporcionou muitas aprendizagens acadêmicas, entre elas: a relevância do rigor metodológico e a valorização das publicações brasileiras.

RESEARCH PROJECT CONSTRUCTION PROCESS REGARDING COMPUTATIONAL THINKING IN BASIC EDUCATION

Abstract

This article presents the construction of the State of Knowledge-CE proposed by (MOROSINI, 2015. KOLHS-SANTOS; MOROSINI 2021) conducted in four stages that are part of the methodology, namely: Annotated Bibliography, Systematized Bibliography, Categorized Bibliography, and Propositional Bibliography. The EC sought to answer the following research question: considering Basic Education in Brazil, what do researchers investigate between 2017 and 2022 on Computational Thinking-PC? To investigate theses and dissertations on PC, equity, and educational resources in the context of Basic Education. This process resulted in twelve publications analyze and categorized through PC approaches: plugged in, unplugged, and both ways as complementary. The results of this study point to the

following characteristics of the scientific field, of which the PC is a part: most publications from the southern region of Brazil in the area of Mathematics focus on students learning process in the senior years of Elementary School and High School. Regarding the difficulties found in the publications, most of all aimed at teacher training and the encouragement of girl students in the specialized area.

Keywords:○State of Knowledge; Computational Thinking; Basic education.

Referências

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional Por meio de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico.** Tradução Paula Montero. Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

COSTA, E. J. F. **Pensamento computacional na educação básica: uma abordagem para estimular a capacidade de resolução de problemas na matemática.** 2017. Dissertação. Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2017.

EVARISTO, Ingrid Santella. **O pensamento computacional no processo de aprendizagem da matemática nos anos finais do ensino fundamental.** 2019. Dissertação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

KOLHS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318. Acesso em 04 de abr. de 2022.

MACHADO, **Jen Alex Custódio. Pensamento Computacional integrado à matemática: uma proposta de atividades de estudo para o 6º ano do Ensino Fundamental II.** 2021. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MARTINELLI, Suéllen Rodolfo. **MultiTACT: uma abordagem para a construção de atividades de ensino multidisciplinares para estimular o Pensamento Computacional no Ensino Fundamental I.** 2019. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

MARTINS, Everton Carlos. **Atividades didáticas para o ensino de computação na pré-escola.** 2020. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MOROSINI, M.C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação UFSM**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 21 de mar. de 2022.

RAABE, A. L. A.; ZORZO, A. F.; BLIKSTEIN, P. Orgs. **Computação na educação básica: fundamentos e experiências.** Porto Alegre: Penso, 2020.

RODRIGUES, G. da S. **Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de educação infantil municipal em Gravataí/RS.** 2020. Dissertação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA, Leonardo Cintra Lopes **A relação do Pensamento Computacional com o ensino de Matemática na Educação Básica**. 2019. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

WENGER, Etienne. **Communities of practice and social learning systems: The career of a concept.** In C. Blackmore, social learning systems and communities of practice, Springer, Londres: 2010. p.179-198.

WING, J. Pensamento Computacional – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711. Acesso em: 20 de out. de 2021.

ZILIO, Charlene. **Robótica educacional no ensino fundamental I: perspectivas e práticas voltadas para a aprendizagem da matemática.** 2020. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PARADIGMAS E POSSIBILIDADES DO USO DO LINUX NA EDUCAÇÃO

Luis Carlos Peters Motta[1]

Resumo
Este estudo tem como foco temático a ampliação do acesso à tecnologia educacional, o Linux como possibilidade viável para esse acesso e a possível alternativa do software livre para ampliar o acesso em tempos de pandemia. Nesse sentido, visa compreender o entendimento, por parte de docentes da educação básica, sobre as soluções baseadas em software livre e sua utilização em contextos educativos. Com base em uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratória, apresenta aspectos inerentes a tecnologia voltada aos processos de ensino e aprendizagem, a filosofia linux e possibilidade de uso na educação básica, bem como a visão de professores sobre o processo de implantação do sistema operacional Linux na rede pública de educação do Estado do Mato Grosso. Concluiu que, ainda há uma falta de conhecimento acerca das possibilidades do uso do Linux em atividades educativas, existe uma dificuldade em utilizar o sistema, havendo a necessidade emergente de formação docente para uso do Linux, bem como a inserção de tecnologias digitais em sala de aula.

Palavras-chave: Linux; Software Livre; Pandemia; Educação Básica.

A temática do uso de tecnologias computacionais na educação é um debate que se estende, no Brasil, desde a década de 1980 do século XIX. Embora as discussões e estudos tenham iniciado a aproximadamente 40 anos, ainda não conseguimos desmistificar o uso da tecnologia educacional.

É verdade que, muito avanços nesse sentido ocorreram nesses últimos anos, seja pela popularização da tecnologia, que também foi impulsionada pelo barateamento dos equipamentos, seja pela ampliação de estudos e pesquisas voltadas para a eficácia de seu uso e pela iminência de novas abordagens educativas para dar conta das demandas de uma sociedade hiperconectada. Contudo, não podemos negar que a tecnologia está intimamente ligada à economia e que, para países de economia em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, empregar tecnologia no contexto educativo é uma proposta ainda mais desafiadora.

Temos grandes barreiras econômicas para implantação de Tecnologias Educativas, por outro existem iniciativas de baixo custo que democratizam o acesso e oportunizam a colaboração, tal como o Linux, e as aplicações baseadas em software livre. Mas, se existe uma oportunidade de uso educativo com o Linux, porque, principalmente, no contexto das escolas públicas brasileiras, seu uso não é popularizado ao invés de desvalorizado?

[1] Gerente de TI do Colégio Israelita de Porto Alegre, Bacharel em Ciências Sociais, MBA GTI, Mestrado Profissional em Informática na Educação, Membro do Grupo ARGOS de pesquisa, PUC RS.mail:luis@luiscpmotta.com.br

Buscando refletir sobre esta questão, o presente artigo objetiva analisar os paradigmas e possibilidades do uso do Linux na educação, partindo do seu caráter multidisciplinar, bem como da filosofia colaborativa de seu uso e desenvolvimento. Para tal, apresentamos um breve histórico da sua utilização no contexto educativo, analisamos a experiência de professores da educação básica com a implantação do Linux em escolas públicas da região Norte do Brasil, bem como apresentamos uma distribuição Linux voltada para educação e seu potencial de uso na educação básica atentando para o fato de que as distribuições gratuitas podem ser uma saída para a ampliação do acesso em tempos de pandemia e pós-pandemia. Ao final apontamos alguns caminhos para projetos personalizados para o contexto escolar, baseados nas distribuições existentes, mas, devido a cada contexto ser único, propomos que cada escola ou rede faça o seu planejamento de customização de acordo com sua realidade, local e/ou regional.

Tecnologia Educacional

Ao abordarmos sobre a tecnologia, é necessário que pensemos na mesma como um recurso e um meio para podermos fazer determinadas atividades e não um fim em si mesmo. É importante ter-se a consciência de que a tecnologia não está disponível para substituir as pessoas, embora haja tarefas realizadas pelas máquinas, é impossível substituir o pensamento humano.

Desta feita, a tecnologia faz a automação de processos e jamais a automação de pensamento, portanto o medo de ser substituído é descabido, pois o homem é dotado da qualidade de ser criativo, tanto o é, que inventa as máquinas e a tecnologia existente. Portanto, por trás de toda máquina e/ou tecnologia existe o pensamento humano, existem pessoas e por isso a substituição do homem pela tecnologia é impossível de ser feita na forma como se percebe o homem, como ser criativo. Mudam-se as formas, mas não a capacidade de criar que é inerente ao ser humano. Assim a tecnologia está a disposição da sociedade e não para substituí-la.

A educação e as instituições de ensino deveriam voltar sua contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico, não que a escola deva voltar-se somente para a ciência e tecnologia, mas precisamos pensar em como a escola/educação pode posicionar-se e colaborar neste desafio que está posto, viver em um mundo hiper conectado e tecnológico. Tal como afirmam Sancho e Hernández (2006, p. 131), “as tecnologias da informação e

comunicação indicaram grandes e positivas mudanças nas formas de se comunicar, relacionar e viver em sociedade".

Para Paese (2012), a tecnologia e ciência ou tecnociência é definida como a produção de conhecimento científico que não visa, tão somente, aprofundar o entendimento de uma determinada área do saber, mas produzir um resultado com alguma utilidade, especializado e de antemão planejado, o que contrasta com a ideia de uma ciência básica praticada de forma desinteressada. De acordo com dados divulgados pela ONU e UNESCO (2016), somos cerca de 7,2 bilhões de habitantes no mundo, sendo que destes, cerca de 3,9 bilhões de pessoas não possuem acesso à internet. Ou seja, mais da metade da população mundial não está conectada.

Segundo o relatório, no Brasil, 59% dos brasileiros agora têm acesso à internet. O Brasil é 24º lugar, do ranking mundial, quando o assunto é assinatura de internet, tendo em média 88 assinantes para cada 100 habitantes, incluindo conexão fixa e móvel. Quando analisada a conexão fixa, aquelas presentes nas casas e escritórios, existem apenas 12 assinaturas para cada 100 habitantes (ONU, 2016). Diante deste cenário, as escolas poderiam ser um espaço para que, pelo menos parte da população, tenha acesso a internet e a informação disponibilizada na rede mundial de computadores. Poderia ser a escola ou o espaço educativo um lugar para a inclusão digital tão almejada, mas ainda distante de ser alcançada.

Diante disto, vemos o campo da Educação, que deveria fazer parte dessas discussões, como coadjuvante, aquele espectador que prefere a "não-ação" a se arriscar neste campo novo e cheio de incertezas que é a inserção efetiva das TD em sala de aula. Vemos diferentes áreas do conhecimento se aventurando por estes caminhos e a Educação ainda resistindo a essa abordagem diferente do educar e do ser educador.

> Assim, a escola, por ser em essência um espaço de interação, pode também ser um espaço de inovação, de experimentação de novos caminhos e possibilidades. No entanto, não é preciso se desfazer de tudo que a "escola tradicional" propõe, mas é preciso agregar ao currículo atividades que instiguem os alunos à pesquisa e a busca pelo conhecimento. (SANTOS e GIRAFFA, 2017, p.)

A este currículo e busca pelo conhecimento pode ser agregado o desenvolvimento da cibercultura, que para Lévy (2010) é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. Nesse sentido, para que esta cibercultura possa ser um

espaço democrático de compartilhamento e colaboração em que cada vez mais pessoas possam fazer parte e expressar suas ideias e construir o conhecimento colaborativamente, propomos o uso de software livre, principalmente na rede pública de ensino, para ampliação do acesso e diminuição dos custos de implantação.

A filosofia Linux

Para entender o que significa essa filosofia Linux, derivada do uso de um sistema operacional (SO), se faz necessário o nivelamento em alguns saberes a fim de que o leitor possa mensurar o impacto objetivo de mercado e o subjetivo de ideias deste SO, por assim dizer, programa que vai mais além de sua usabilidade e vantagens técnicas.

Sistemas Operacionais

Para um entendimento mais geral sobre o que é um Sistema Operacional (SO) pode-se dizer que se trata de um conjunto de programas necessários para que o usuário controle a máquina computacional, aqui se chama de "máquina computacional" todo dispositivo digital de processamento de entrada e saída: um computador, um *Smartphone*, uma *SmartTV*, etc (CARISSIMI, OLIVEIRA TOSCANI, 2001).

Sem um SO é impossível para um ser humano controlar uma máquina computacional, visto que estes dispositivos manipulam *Bytes* que são códigos digitais de 64 posições. Operações como: salvar um arquivo, abrir um arquivo, fazer aparecer na tela as letras correspondentes do teclado, animar o indicador do mouse ("flechinha") conforme os movimentos feitos com o dispositivo, são, entre muitas outras operações, feitas pelo SO de forma independente sem a necessidade de intervenção do usuário.

O Projeto GNU

Em 1984 no Laboratório de Inteligência Artificial do MIT (berço também de Seymour Papert) trabalhava Richard Stallman, um cientista da computação. Conta a história que diante de um problema no código de um programa de comunicação do UNIX© com uma impressora, cujo código era fechado, ou seja, não manipulável pelo usuário, Stallman inspira-se a criar o projeto GNU e o conceito de software aberto ou livre.

Para tanto e pulando alguns eventos históricos, Stallman estabelece em 1985 o projeto GNU (acrônimo recorrente: "*GNU is NOT UNIX*") e funda a *Free Software Foundation* (*https://www.fsf.org/pt-br*) FSF, ativa até os dias de hoje (2020). Resumindo: o projeto GNU se trata da adaptação do UNIX©, porém agora aberto, ou seja, possivel de ser modificado e adaptado livremente por qualquer pessoa com habilidades de programação.

Linus Torvalds

Em 1991 Linus Torvalds, faz o upload na internet em 1991 o código do protótipo de um KERNEL derivado do UNIX, da mesma forma que o projeto GNU estabeleceu, ou seja, com o código aberto e livre e depois de algum tempo se integra à GPL em sua segunda versão. Em termos simples Linus, resolve antes da equipe do projeto GNU, o problema restante do sistema operacional derivado do UNIX. Neste núcleo, este programa, Linus Torvalds batiza de forma personalizada de LINUX (o UNIX© do Linus?). Desta forma, cria-se então o sistema operacional GNU/LINUX que se popularizou com o nome LINUX com o seu símbolo um pinguim que aparece na cidade natal de Linus, Helsinki.

Devido ao fato de o código ser aberto e livre, centenas de milhares de desenvolvedores começam a se interessar pelo LINUX, criando uma comunidade colaborativa à nível mundial resultando em um sistema operacional extremamente seguro e robusto, presente em muitos sistemas provedores de recursos de rede e internet.

Distribuições LINUX para a educação

Sabendo-se que podemos customizar o SO Linux, com o decorrer do tempo começam a surgir distribuições dedicadas à Educação. Sendo estas incorporadas ao conjunto de aplicativos, aqueles que são para ensino e aprendizagem. Pesquisando a palavra "*education*" no site Distrowatch (https://distrowatch.com/) vemos que diretamente somente um resultado se relaciona com a educação: o Debian Edu ou SkoleLinux.

Algumas distribuições LINUX foram descontinuadas. EDUBUNTU, desenvolvido pela já citada Cannonical, Pandorga Linux, Ubermix e o Sugar que vinha instalado nos dispositivos do projeto OLPC, *One LapTop per Child*. No Brasil temos a LINUX EDUCACIONAL, em sua versão 6.0 sendo elaborada pelo Ministério da Educação. Ainda ativa na comunidade internacional com um excelente conjunto de aplicativos tem-se o DebianEDU (Figura 1).

Em termos gerais, todas essas distribuições têm um conjunto de programas instalados dedicados ao ensino. Porém muitas vezes um grau de personalização pode ser necessário.

Metodologia

O presente estudo de caráter qualitativo objetiva analisar as vivências e aprendizados dos estudantes que participaram da disciplina Educação, Tecnologia e Comunicação de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Buscamos nesta investigação conhecer percepções, anseios, dificuldades e possíveis sugestões para qualificação do uso do software livre na educação, principalmente nas escolas de educação básica da rede pública brasileira. Para tal, foram realizados grupos de discussão sobre o Linux na Educação. Somando-se a esse escopo, destacamos a importância da interpelação ética da pesquisa, a qual sugere os cuidados com os dados coletados, desde o sigilo no tratamento e análise das informações, bem como o respeito às contribuições realizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Este estudo pretende, com o apoio de autores como Brandão (2003, p. 18), encaminhar uma abordagem que contemple um "fluxo progressivo de construção e de aperfeiçoamento de dimensões da conectividade, entre as múltiplas e complexas esferas de realização da compreensão humana, levada a efeito por meio da ciência". Assim, os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2007), a qual propõe a desconstrução, fragmentação e reconstrução dos textos a fim de auxiliar a estabelecer uma compreensão abrangente dos dados analisados. Exploramos as diferentes possibilidades de uso do Linux, bem como o conhecimento e impressões dos docentes em formação em relação a este sistema operacional e sua inserção no contexto escolar da rede pública de ensino. Sendo realizada, com subsídio nos relatos dos participantes, uma proposta de personalização de uma distribuição Linux.

A disciplina/curso ora analisada, intitulada "Educação, Tecnologia e Comunicação (ETC)" e ministrada em uma universidade comunitária do Centro Oeste do Brasil é ofertada anualmente, a estudantes de mestrado e doutorado que buscam formação para docência na educação básica e superior, sendo que participaram do presente estudo 22 estudantes-professores. Por se tratar de uma disciplina que envolve as questões relacionadas à tecnologia e comunicação nos processos educativos, a cada semestre, mesmo mantendo a ementa, objetivos e diretrizes comuns, cada grupo pode ter uma abordagem específica justamente pela dinâmica que envolve a tecnologia e o contexto dos estudantes. Ou seja, o caminho é trilhado de forma diferenciada, porém com objetivos em comum à todos os participantes, para

proporcionar: reflexão crítica sobre o significado da Educação por meio da tecnologia; Refletir sobre os possíveis conceitos da inserção das tecnologias digitais (TD) no contexto educacional, valendo-se dos olhares filosófico e sociológico, por meio da discussão sobre as políticas públicas relacionadas com o tema e dos diversos contextos em que se situa a instituição educativa como um todo; desenvolver um olhar crítico voltado a intersecção entre educação, tecnologia e comunicação. Outrossim, a disciplina visa estimular a investigação científica voltada para práticas educativas e metodologias apoiadas em TD que situem o ser humano no centro da questão educacional. Com tais objetivos busca-se uma prática pedagógica crítica, emancipatória e humanizadora e, pensando nesta prática é que emergiu a discussão sobre o software livre e do Linux na educação e sua implementação em escolas da rede pública de educação básica.

A voz dos docentes sobre a implantação do Linux nas escolas

Os participantes do estudo, como mencionado, foram 22 estudantes-professores, estudantes do mestrado em educação e professores atuantes na rede pública e privada de ensino do Estado do Mato Grosso. Destacamos a diversidade da formação e atuação dos participantes, sendo que a grande maioria atua na educação básica, mas também alguns participantes atuam na educação superior. No Quadro 1 apresentamos a caracterização dos participantes, sendo que a formação inicial dos participantes em sua maioria é licenciatura nas áreas de Pedagogia, Geografia, Matemática e Ciência, sendo que dois participantes possuem, além de licenciatura em matemática, graduação em ciência da computação.

Atuação	**Pública**	**Privada**
Professor Educação Básica	18	2
Professor Educação Superior	1	3
Outras profissões na educação	1	1

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Fonte: Os autores (2020).

Inicialmente foi realizada uma exploração com os participantes sobre o seu conhecimento e utilização do Linux, seja pessoalmente ou em atividades educativas. Assim

como sobre a diferença entre software livre e proprietário e seus usos na educação, bem como se em suas práticas, os participantes, fazem uso de tecnologia para as atividades de ensino e de aprendizagem.

Podemos depreender da fala dos sujeitos algumas impressões relacionadas ao uso do Linux e também sobre o processo de implantação do Software Livre em escolas da rede pública de um Estado da região Norte do país. Para a maioria dos participantes o Linux é um ambiente desconhecido e território praticamente inexplorado, sendo que alguns dos participantes afirmaram nunca terem ouvido falar sobre o Linux como um sistema operacional baseado em software livre e gratuito. Tal como afirma o Estudante-Professor 6 "*Eu já tinha ouvido falar do Linux na escola, mas não sabia que era de graça, só ouvi dizer que era muito difícil de usar*". Ao passo que outro participante afirma "*realmente quem é acostumado com o Windows acha o linux mais complicado para trabalhar*." (Estudante-Professor 1)

Em contrapartida, outra estudante relata que "*o linux já foi rotulado por muitos profissionais, há um "pré-conceito" e tem uma estratégia de marketing por trás desse "rótulo", as grandes empresas proprietárias perderam muito mercado com o ingresso do software livre*". (Estudante-Professor 2) Coadunando com essa perspectiva, podemos recordar que a popularização dos computadores pessoais se deu com a utilização do sistema operacional Windows e que, até hoje, representa grande parte dos sistemas operacionais presentes em computadores do mundo todo.

De acordo com a Portaria 112 de 20 de maio de 2008 a Secretaria Estadual do Mato Grosso deve "Art. 1º - Implantar nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino os LIED - Laboratórios de Informática Educativa - e seu respectivo emprego como ferramenta pedagógica" ainda no mesmo documento é prevista parceria com o Ministério da Educação para instalação dos laboratórios, bem como de softwares livres educativos para promoção de atividades de ensino e de aprendizagem e também a formação dos professores para a utilização desses recursos com viés pedagógico.

No inciso terceiro consta "III - Oferecer capacitação aos profissionais da educação (técnico e professores regentes de sala) através de ação articulada com o programa PROINFO/MEC tendo como executor as Agências Formadoras (CEFAPROS – Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica).", porém, de acordo com a fala dos participantes da pesquisa existem laboratórios que ainda necessitam ser instalados e os cursos de capacitação não foram ofertados aos professores de toda a rede estadual tal como relatado pelo Estudante-Professor 15.

> *Em 2008 a secretaria de educação do município recebeu um grande lote de computadores, fizeram muita festa em razão da tecnologia estar chegando num lugar tão longe, mas nem as escolas e nem o município tinha equipe capacitada e não conseguiram fazer com que funcionasse os computadores com Linux. Isso gerou grandes problemas para gestão porque todas as escolas ficaram com os Laboratórios parados e sem ter como as crianças fazerem uso para os estudos e aí foi feita uma tentativa de troca de sistema operacional, mas não deu certo e inclusive nós tivemos uma denuncia da Escola de que não se podia fazer essa troca e ainda hoje encontro laboratório de informática lá parado por conta do sistema operacional. Então a falta do conhecimento, falta de entendimento, na ferramenta fez com que muita gente deixasse utilizar e eles estão por aí ainda em todas as escolas, mas parados.* (Estudante-Professor 15)

Ao passo que outra estudante relata desde sua experiência que os cursos foram ofertados, mas os professores não participaram por ter se criado uma visão de que os equipamentos não funcionavam bem por serem sobras de outros espaços do Governo Estadual. A esse respeito "*realmente existe muita reclamação por parte dos professores. E foi uma realidade de muitas escolas essa troca do sistema operacional*". (Estudante-Professor 4)

> *Começaram a dizer que era tudo sucata, que a secretaria de educação tinha enviado pra escola aquilo que não funcionava mais. [...]O governo ofereceu cursos, alguém lembra do proinfo da TICs na comunicação, por conta de todo esse burburinho ocorrido na escola não dava turmas, porque as pessoas diziam que o sistema não funcionava. E é assim até hoje, na escola aqui eles ainda tem laboratório, mas tem escolas que foram desativadas por conta de não terem chegado nem a experimentar os computadores, porque criou-se uma viseira que não prestava, de que porque é de graça não presta. (Estudante-Professor 17)*

Diante desta realidade apresentada pelos participantes da pesquisa, foi realizado um encontro virtual para apresentação do Linux Educacional e suas possibilidades no contexto educativo, inclusive durante a pandemia. Ao serem questionados sobre o uso do sistema operacional Linux, apenas 2 participantes afirmaram já ter utilizado o SO, importante salientar que estes têm sua formação de graduação na área da computação, 3 afirmaram que já tinham visto, mas nunca utilizado o SO e os demais não tinham certeza sobre o que é o Linux.

Ao apresentar alguns dos recursos citados no presente artigo, os participantes comentaram da importância de a versão educacional estar instalada nos laboratórios das escolas para que possam ser realizadas atividades com os alunos, outros ainda retomam a afirmativa de que trocar de sistema operacional tem a ver com o costume e adaptação. "*As versões do linux educacional ajuda muito nas atividades no laboratório de informática educativa, muitos recursos também para a educação especial.*" (Estudante-Professor 8)

Depreendemos desta experiência a necessidade de uma formação para disseminar, não somente o uso do software livre na educação, mas também da filosofia Linux como forma de realizar uma verdadeira inclusão digital. Dos depoimentos podemos perceber a importância de

uma iniciativa nesta direção. "*Gosto da ideia do grupo de pesquisa, com uma boa formação e informações, poderemos semear as sementinhas em nossas escolas e mudar alguns conceitos sobre o Linux*". (Estudante-Professor 12) Sendo que o Estudante-Professor 7 complementa "*De nada adianta a teoria sem a prática, por isso a ideia do projeto Piloto é incrível*".

As reflexões apresentadas pelos participantes suscitam a reflexão sobre a utilização das TICs nas atividades educativas, pois retomando o anunciado anteriormente, dos participantes que afirmaram efetivamente fazer uso dos recursos da tecnologia em suas atividades, apenas os estudantes-professores da rede privada afirmaram utilizar tecnologia em sala de aula, ou seja, apenas 5 dos 22 participantes. Esse dado corrobora a ideia de que a diferença entre as redes de educação pública e privada existem e são cada vez mais perceptíveis. Não parece ser coincidência que a rede de educação privada do Estado do Mato Grosso seguiu as atividades educativas remotamente desde o início da pandemia, sendo que a rede pública retomou as atividades apenas no mês de agosto de 2020.

Os relatos aqui arrolados são frutos da experiência de professores que ainda necessitam entender os recursos que possuem para que assim, possam planejar suas aulas com a presença das TICs. O que nos suscita indagar se, caso esse entendimento e conhecimento prático tivessem sido adquiridos anteriormente, quando da oferta das capacitações em 2008, por exemplo, seria este um diferencial para o atendimento dos estudantes da rede pública neste período de pandemia?

Algumas considerações

Desde o início da sua popularização no início do século 21, muito ligado à grupos de especialistas em informática que encontraram no LINUX uma plataforma sólida, segura e confiável para prestar serviços em rede, este sistema operacional atingiu uma maturidade que o coloca lado a lado com os sistemas operacionais mais populares como o Windows © e o IoS ©.

Além disso, no escopo deste artigo, o LINUX e toda sua flexibilidade permitirá o uso daqueles computadores que são considerados obsoletos, como dito na seção de personalização. Este artigo mesmo, foi escrito em algumas partes, usando um NOTEBOOK DELL de 12 anos atrás usando a distribuição *LUBUNTU* com uma performance que permite seu uso nas tarefas diárias sem detrimento de usabilidade.

Cabe ressaltar a importância de a inclusão digital estar na pauta efetiva das políticas públicas, bem como investimentos a nível de infraestrutura e formação continuada para os

professores, para que estes possam capacitar-se para o planejamento pedagógico utilizando as TICs, bem como para o uso do Linux nas atividades de sala de aula e de atividades administrativas.

Pensar no Linux como alternativa para ampliação e disseminação do uso das TICs em contextos educativos é não somente levar acesso à comunidade escolar, principalmente da rede pública de ensino, mas também levar para as escolas a filosofia do compartilhamento e da aprendizagem colaborativa preconizada na filosofia do software livre. Além disso, levar para a escola discussões relacionadas a tecnologia, mas também questões de cunho econômico-social, como pirataria, inclusão digital e social, uso consciente de recursos, compartilhamento, aprendizagem em rede e inteligência coletiva.

Para tal, assim como levantado pelos participantes do estudo, criar grupos de pesquisa e projetos piloto pode ser o mote inicial para a democratização do acesso, a qualificação e diversificação das metodologias de sala de aula e, por consequência, qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a aposta em uma alternativa de baixo custo e com desempenho alto nas mais diversas atividades e tarefas do cotidiano dos usuários, estudantes, professores, administrativos e toda a comunidade escolar. Pensar em um projeto piloto que seja uma rede de apoio local, mas que pode fomentar outras iniciativas no Estado do Mato Grosso, mas também nas demais regiões administrativas brasileiras pode ser o que faltava para desmistificar o uso do Linux e sua qualidade enquanto sistema operacional e também em relação aos recursos disponíveis voltados a Educação.

Referências

O que é o software livre?: O sistema operacional GNU. *In*: O que é o software livre?: O sistema Operacional GNU. Tradução: Rafael Beraldo, Rafael Fontenele. [*S. l.*], 22 maio 2020. Disponível em:https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta à várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

EVANGELISTA, Edilene Quirino Neiva et al. **Práticas docentes e o uso das TIC: E-Proinfo e o curso "Redes de Aprendizagem"**. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. Editora Unijuí, 2007.

MOTTA, Luis Carlos Peters. **Estudo de caso: o uso de software livre para prover recursos de conexão e rede em pequenas e médias empresas.** *REVISTA ACADÊMICA*

ALCIDES MAYA, *2*(1). Disponível em http://raam.alcidesmaya.com.br/index.php/RAAM/article/view/181, 2020.

PAESE, Joel. Tecnologia, Ciência e Incerteza na Sociedade do Risco. **Política & Trabalho**, n. 37, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Educação na era digital: a escola educativa. Traduzido por Marisa Guedes. Revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, Mark. **From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education**. Corwin – A Sage Company, 2012.

SANCHO, JUANA MARIA; HERANDEZ, FERNANDO. **Tecnologias para transformar a Educação.** Trad. Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Pricila Kohls dos. Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra UNESCO e Juventude, Educação e Sociedade, 2020.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Trajetórias: personalização da aprendizagem em cursos a distância.** Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, Pricila Kohls; SCHWANKE, Camila; MACHADO, Karen Graziela Weber. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. **Educação Por Escrito**, 2017, v. 8, n. 1, p. 129-145.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Nº. 112/08/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre a regulamentação do uso dos laboratórios de informática educativa (LIED) e demais recursos tecnológicos da Rede Pública Estadual de Ensino. Cuiabá: SEDUC, 2008.

ONU. **The State of Broadband: Broadband catalyzing sustainable development**. Nova York: Unesco, 2016.

UNESCO. **TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe.** Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia) e o Escritório Regional de Ciências da UNESCO para América Latina e Caribe, Escritório da UNESCO em Montevidéu, (Luis Piera 1992, Piso 2, 11200 Montevidéu, Uruguai).

AS GEOTECNOLOGIAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DO GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO

Maria Aparecida de Rezende Furtado[1]

Elisabete Cerutti[2]

Resumo

O Ensino da Geografia não está isolado das novas ferramentas tecnológicas atuais. Este cenário envolve os chamados instrumentos geoecológicos presentes na análise e entendimento do espaço geográfico, em estudos espaciais e/ou cartográficos, em diversas áreas da geografia e da educação. Este trabalho buscou identificar e analisar produções acadêmicas associadas ao tema das Geotecnologias no Ensino de Geografia na Educação Básica que utilizaram o *Google Earth*. O objetivo é apresentar o aplicativo como uma alternativa pedagógica de ensino. O estudo realizou uma abordagem qualitativa e bibliográfica em site de buscas no período de 2012 a 2022. As conclusões indicam que as geotecnologias na disciplina de Geografia, considerando a apropriação do *Google Earth*, contribuem de modo efetivo nas aprendizagens dos estudantes. Os artigos selecionados apontaram que as práticas pedagógicas se tornaram significativas e contextualizadas reforçando as indicações teóricas sobre o assunto.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geotecnologias. Google Earth. Educação Básica.

Introdução

A escola não é um ambiente isolado e neutro. Ela está inserida nos processos e nas relações estabelecidas em sociedade. Neste sentido, os processos de ensinar e aprender associam-se ao mundo que se desenvolve e as práticas pedagógicas precisam acompanhar este movimento. O Ensino de Geografia acompanha este itinerário e conforme a Base Nacional Comum Curricular, estudar Geografia é fundamental para que o estudante possa entender o mundo, as relações humanas, as ações do homem sobre a natureza, sobre o planeta e formar criticamente sua identidade (BRASIL, 2017).

A Geografia - e seu ensino, conforme a BNCC - orienta que as habilidades e competências desenvolvidas na escola precisam alinhar-se aos aspectos práticos, cognitivos e socioemocionais, procurando diferentes formas de linguagem, entre elas as tecnologias. Neste

[1] Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT. Professora da rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso. Mestranda em Educação na URI. rezendebia996@gmail.com.

[2] Doutora em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen – URI beticerutti@uri.edu.br

caso, alargam-se as percepções sobre os espaços e seus processos históricos, culturais e sociais. O documento ensina que:

> [...} 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 (BRASIL, 2017, p 357).

A identidade humana, pensada neste componente curricular, compreende que se faz necessário desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. Estes elementos são impulsionados com o uso das geotecnologias. Considerando a importância de ampliar as reflexões acerca das relações que a educação estabelece entre as geotecnologias e o ensino da Geografia, este estudo tem por propósito identificar e analisar a produção acadêmica associada ao tema das Geotecnologias no componente curricular Geografia na Educação Básica, ensino fundamental e médio, com o uso do *Google Earth*. A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Capes no período de 2012 a 2022.

As Geotecnologias, a Geografia e a Educação

As tecnologias relacionadas à compreensão e à análise de elementos da paisagem, do meio ambiente e áreas diversificadas da Geologia, Hidrografia, Cartografia, Relevo, Meio Ambiente, Climatologia, e variadas subáreas da Geografia são instrumentos que ampliam o acesso à informação, colaboram na proteção na conservação dos recursos naturais auxiliando em análises, em planejamento e prevenção de desastres entre outras funções de controle e monitoramento (CALDERAN, CASTRO E SENA, 2021).

Segundo Fitz (2005), pode-se dizer que as geotecnologias são tecnologias recentes utilizadas nas geociências, em vários espaços e com objetivos diversos, sejam no desenvolvimento de pesquisas, planejamentos e tantos outros pontos de vista. Nesse aspecto, compreende-se que o uso das tecnologias espaciais é algo amplo e utilizável por diferentes áreas da ciência.

As geotecnologias favorecem muitos avanços para a ampliação e o desenvolvimento de projetos, planejamento, gestão e aspectos ligados ao estudo e monitoramento dos espaços geográficos; este último, elemento indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das bases no ensino da Geografia. (FITZ, 2005, BRASIL, 2017). Trata-se de um importante instrumento de análise no que tange ao ensino geográfico.

Ainda cabe destacar que segundo a BNCC: “Desenvolver o pensamento espacial, recorrendo às linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas”, fundamental no ensino da geografia (BRASIL, 2017, p 366). Neste sentido a BNCC avança dizendo que:

> [...] é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (BRASIL, 2017, p 381).

Por conseguinte, este conjunto extenso e diversificado de ferramentas tais quais computadores, aplicações de computador, softwares, satélites e câmeras englobam os recursos que estão sendo inseridos nos estudos do espaço geográfico com vistas a aprimorar o estudo da ciência geográfica e chegam à escola e a prática pedagógica (FLORENZANO, 2005).

Para Martins, Seabra e Carvalho (2013) as tecnologias de sensoriamento tipo remoto e imagens com utilização de satélite se configuram como os recursos geotecnológicos com maior potencial para o ensino de Geografia e contribuem para auxiliar o educador nas representações da superfície terrestre. Estes recursos são disponibilizados gratuitamente na rede mundial de computadores facilitando a criação e as representações espaciais.

Ao inserir essas tecnologias na prática pedagógica a escola possibilita aos estudantes uma visão mais ampla da Geografia e um aprendizado contextualizado e significativo. As Geotecnologias se colocam como importantes instrumentos de mediação na educação, ampliando a compreensão e análise de fenômenos do espaço vivido e ajudando os estudantes e professores a simularem espaços, lugares, mapas, construindo variadas experiências representativas em escala real e em escalas indicadas.

Ao passo que a escola está inserida no movimento de transformações sociais, a inserção das geotecnologias no ensino da Geografia torna-se tema relevante para estudo e apropriação de como estas ferramentas tecnológicas podem, em alguma medida, estarem presentes nos processos de ensino aprendizagem e na construção de uma prática pedagógica vinculada aos contextos contemporâneos. A incorporação das novas tecnologias em sala de aula vai possibilitar novas perspectivas para o processo ensino-aprendizagem.

Conforme explicitado, várias ferramentas estão disponíveis no contexto das geotecnologias, como exemplos, o *Google Earth, o Philcarto, ScapeToad,* projetos educacionais como *GEODEM, GEODEF* e GEOIDEIA. Os resultados indicaram uma elevada aplicabilidade dos softwares e projetos testados pela pesquisa para o○ensino de○conteúdo○no Ensino da Geografia este artigo fez a opção em focar o olhar a utilização do *Google Earth* na educação básica (PREREIRA; DINIZ, 2016).

O programa *Google Earth* é um software desenvolvido pela empresa Google, cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre. Ele era inicialmente chamado de *Keyhole*. A partir de 2004 Keyhole foi adquirido pela Google, e continuou sendo aprimorado passando a ser nomeado de *Google Earth (*LOPES, 2012).

O *Google Earth* permite a visualização de imagens capturadas por sensores via satélite, de variados lugares do mundo. O usuário indica com o mouse a parte do planeta que tem interesse em acessar e a imagem pode ser mostrada pelo computador (LOPES, 2012). Ao ser utilizado como recurso pedagógico no ensino de geografia, a tecnologia oportuniza despertar o senso crítico e o raciocínio espacial do aluno.

O *Google Earth* pode ser acessado na página da Google pelo endereço eletrônico: <http://earth.google.com>. São disponibilizadas três versões sem custos: *Google Earth* (versão livre); o *Google Earth Plus* (opcional à versão gratuita, que permite ao usuário descarregar diretamente informações de um GPS); o *Google Earth Pro* (para uso profissional que disponibiliza todas as ferramentas). As versões do *Google Earth Plus e Pro* são versões pagas com suporte técnico para empresas e profissionais (LOPES, 2012).

Deste modo, acompanhando as transformações que impactam o mundo, as comunicações e as formas de interação entre o homem e a sociedade, sobretudo, ao que tange a percepção do espaço geográfico, apropriar-se de ferramentas diversificadas e ampliar seu uso em sala de aula pode auxiliar os educandos a aproximarem-se dos conceitos de espaço sua análise espaço-temporal e a disponibilidade do software *Google Earth* parece ser uma opção.

Percurso metodológico e resultados encontrados

O estudo em questão adota uma abordagem qualitativa vinculada à pesquisa exploratória que tem por objetivo identificar e conhecer ou tornar mais explícita uma questão, problema ou tema. Neste sentido, o caminho escolhido para o trabalho direcionou-se por um levantamento bibliográfico na forma de pesquisas bibliográficas (LAKATOS; MARCONI, 1991).

O percurso realizado foi de busca no site de Portal de Periódicos da Capes com filtro para o período de 2012 a 2022 e uso das palavras-chave: ensino de geografia and geotecnologias and educação básica and *Google Earth.* O portal de busca escolhido é espaço usual de pesquisas da comunidade universitária (alunos, docentes, pesquisadores e técnicos) constituindo-se uma opção que inclui, artigos, teses, patentes, trabalhos publicados em eventos, livros eletrônicos, entre outros documentos.

Neste estudo foram considerados os textos publicados nos últimos dez anos escritos em língua portuguesa com estudos desenvolvidos em escolas nos anos iniciais, finais e ensino médio. A busca com as palavras-chave recortou os artigos escritos em língua portuguesa. O quadro abaixo indica o título e o ano da seleção com filtro direcionado pela leitura de seus títulos, resumos e palavras-chave no Quadro 1.

Quadro 1. Seleção de artigos relacionados à temática

ARTIGO¶	**ANO**
Geotecnologias○como recurso didático no○ensino de geografia: experiência com o○*Google Earth*	2012
Geotecnologias○e○Ensino de Geografia: algumas aplicações práticas	2016
A aplicação do software○*Google*○*Earth Pro* como possibilidade○de geotecnologia○para o○ensino de○cartografia escolar em○Geografia	2020
Ensino de geografia○e○educação○ambiental mediado pelo uso○de○textualidades imagéticas (orbitais) extraídas do○Google Earth	2020
Geotecnologias e Ensino de Geografia	2021
Geotecnologias e Geografia: uma proposta de sequência didática para o ensino de conteúdos cartográficos	2022

Fonte: produzido pela autora com base na pesquisa bibliográfica (2022)

→ Os trabalhos interpretados neste artigo apontam que o uso das geotecnologias, sobretudo o *Google Earth,* objeto deste estudo vem ganhando espaço nas salas de aula. Duas categorias ficam evidenciadas, o uso como ferramenta didática para enriquecer e contextualizar as aulas de geografia, e apenas um trabalho e de Martins *et al* (2020) a intenção em formar os professores para o uso destes recursos.

→ Silvia e Carneiro (2012) utilizaram imagens do Google Earth para desenvolver uma atividade da pesquisa realizada com uma turma do 2º ano do ensino médio - de uma escola pública do município de Feira de Santana, Bahia. Segundo eles, as imagens podem ser adaptadas pelo docente a partir de uma organização didática que esteja vinculada ao conteúdo que se deseja desenvolver.

O objeto de estudo de Silvia e Carneiro (2012) foram os impactos que obras de grande porte podem causar na Área de Preservação Ambiental Lagoas e Dunas do Abaeté e o papel dos cidadãos na tomada de decisões em assuntos de interesse coletivo. Cabe refletir sobre a preparação do professor para este uso e o potencial destas ferramentas para formação mais abrangente dos estudantes. Os autores reforçam que, ao inserirem este recurso didático, as aulas mostram-se atraentes e o que favorece o processo de aprendizagem.

O artigo de Pereira e Diniz (2016) estudou formas de aplicação de geotecnologias no ensino de Geografia no âmbito da Educação Básica, tanto no Ensino○Fundamental quanto Ensino Médio realizando uma análise dos Planos Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia e no uso de softwares que apresentam funções de representação espacial, e projetos educacionais pautados no uso de geotecnologias.

O trabalho indica que softwares livres como○*Google Earth* articulam os conteúdos de geografia contribuem para a aprendizagem dos estudantes e colaboram na sistematização de propostas educacionais e projetos. Ao inserir este recurso e outras ferramentas tecnológicas nas aulas o aprendizado torna-se mais rico em contextualização.

Silvia e Lima (2020) realizaram uma investigação de abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação que procurou demonstrar a importância do conhecimento da Cartografia Escolar a partir do uso das Geotecnologias nas aulas de Geografia, aplicando o software *Google Earth Pro* como uma possível ferramenta pedagógica para o ensino da Cartografia Escolar. Segundo as autoras ao incorporar ferramentas como as da geotecnologia por meio do uso do software *Google Earth* Pro pode-se perceber que o desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem torna-se mais interativo, facilitando o estudo e conhecimento do espaço geográfico.

Júnior *et a*l (2020) procedeu uma análise sobre a relevância e potencialidades da sequência didática (SD) com foco específico na utilização de textualidades imagéticas do *Google Earth* e temática○Educação○Ambiental adotada em uma escola pública○de○Campo Grande (MS) em uma pesquisa empírica e experimental.

O trabalho foi de estudo do lixão de uma cidade onde tentaram identificar a superação○de○situações-limite dos estudantes no enfrentamento○de○problemas socioambientais encontrados em seu cotidiano. As atividades realizadas, segundo este trabalho, favoreceram os processos de construção dos conceitos geográficos, e ampliaram a ideia de que os usos de geotecnologias cooperam positivamente nas abordagens didático-pedagógica na○Educação○Ambiental.○

O artigo Geotecnologias e ensino de Geografia aborda os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em Ituiutaba-MG. Os autores Martins e Castanho (2021) analisaram a utilização de Geotecnologias nas aulas de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), considerando estudos bibliográficos e estudos empíricos no Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação docente e o uso de Geotecnologias nas aulas de Geografia.

As conclusões de Martins e Castanho (2021) sugerem que a utilização do no○*Google Earth*○e○*Google Maps*○despertaram os participantes para a descoberta de novos conhecimentos, contextualizaram o aprendizado e tornaram as aulas dinâmicas.

Oliveira Júnior e Castro (2022) efetivaram uma abordagem de trabalho, tendo como referência a preocupação e as dificuldades relatadas por professores da disciplina de Geografia da rede básica de Ensino sobre a Cartografia e as Geotecnologias.

Considerando os desafios dos professores no ensino da Geografia, Oliveira Júnior e Castro (2022) propuseram uma sequência didática organizada em etapas, planejando a utilização de Geotecnologias para os conteúdos de aulas, envolvendo a Cartografia e o Geoprocessamento. Os autores recomendaram o desenvolvimento das sequências didáticas e relataram que quando ocorreram aulas apoiadas em Geotecnologias, elas melhoraram didaticamente as práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes e cativantes. Para os autores, há um potencial amplo de operar plataformas e depreender alternativas, a partir de softwares de acesso livre como ferramentas para serem utilizadas no Ensino de Geografia.

Os trabalhos interpretados sugerem que o uso de geotecnologias vem se tornando uma realidade na Educação Básica nos últimos dez anos, em turmas do ensino fundamental e médio, pois não foram encontrados trabalhos na educação infantil.

Os resultados encontrados reforçam o que Florenzano (2005); Fitz (2005) e Martins; Seabra; Carvalho (2013): eles relatam sobre as possibilidades e manuseios pedagógicos do *Google Earth* e as imagens de satélite disponibilizadas por este recurso, utilizados nas aulas de Geografia. Segundo eles, essa ferramenta possibilita o aprendizado de assuntos ligados à análise espacial e interpretação de mapas, as imagens e conceitos da cartografia, estudos relacionados ao Meio Ambiente e a conceitos relacionados ao espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intenção realizar um estudo de cunho bibliográfico relacionando o Ensino da Geografia e os instrumentos geotecnológicos presentes na análise e compreensão do espaço geográfico, buscando identificar e analisar a produção acadêmica associada ao tema das Geotecnologias no Ensino de Geografia na Educação Básica, ensino fundamental e médio, foco no uso do *Google Earth* no período de 2012 a 2021.

A busca realizada possibilitou revelar que a utilização das geotecnologias no Ensino de Geografia contribui de modo efetivo nas aprendizagens dos estudantes. Todos os artigos selecionados indicaram que as aulas se tornaram significativas e contextualizadas, reforçando as indicações teóricas e o que sugere a BNCC.

As mudanças relacionadas ao uso de geotecnologias no cotidiano da sociedade impulsionaram o acesso destas ferramentas no componente curricular de geografia, incentivando a escola e sua comunidade a ampliar o acesso e a atualização dos métodos de ensino da Geografia e novas possibilidades de práticas pedagógicas significativas. Este trabalho não investigou as possíveis fragilidades relacionadas às carências de recursos como computadores, acesso à internet das instituições. A análise se deu a partir de resultados do uso efetivo das ferramentas.

Neste sentido, as análises que envolveram seis artigos direcionam a uma avaliação de uma das geotecnologias mais frequentes em sala de aula que é o *Google Earth.* Este dado, segundo os textos selecionados, deve-se à facilidade de acesso e a possibilidade do uso gratuito que auxiliou os processos de ensino e aprendizagem ligados à análise espacial, ao meio ambiente e a interpretação de mapas.

Por fim, os resultados encontrados corroboram com os aportes teóricos ao apontarem que se abre janelas de oportunidades didáticas atuais e inovadores nas aulas, tornando-as mais eficientes e contextualizadas, significativas e com potencial pedagógico na apropriação dos aplicativos e softwares de acesso livre como ferramentas para serem utilizadas na disciplina de Geografia. Sugerem-se novas análises em bancos de dados que envolvem dissertações e teses para ampliar a reflexão sobre a temática.

GEOTECHNOLOGIES AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY: THE USE OF GOOGLE EARTH AS A TEACHING RESOURCE

Abstract
The Teaching of Geography is not isolated from the current new technological tools. This panorama involves the so-called geotechnological tools present in the analysis and understanding of geographic space, in spatial and or cartographic studies, in several areas of geography and education. This work sought to find and analyze the academic production associated with the theme of Geotechnologies in Geography Teaching in Basic Education that used Google Earth. The research carried out a qualitative and bibliographic approach in search engines from 2012 to 2021. The conclusions indicate that geotechnologies in geography, considering the appropriation of Google Earth, can contribute effectively to student learning. The selected articles pointed out that the pedagogical practices became significant and contextualized strengthening the theoretical indications on the subject.

Keywords: Geography Teaching. Geotechnologies. Google Earth. Basic Education.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - **Base Nacional Comum Curricula**r. Brasília, 2017.

CALDERAN, Débora de Lurdes; CASTRO, Bruna Jamila; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes. **A utilização de geotecnologias no Ensino de Geografia na Educação Básica: uma análise de artigos da área de Geografia (2009-2019)**. XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA107_ID131827102021091442.pdf. Acesso em: 27/08/2022.

FITZ, Paulo Roberto. Novas tecnologias e os caminhos da Ciência Geográfica. **Diálogo Tecnologia**, v. 6, p. 35 -48. 2005.

FLORENZANO, Teresa Gallotti. Geotecnologias na geografia aplicada: difusão e acesso.○**Revista do Departamento de Geografia**, v. 17, p. 24-29, 2005.

JUNIOR, Luiz Martins; JUNIOR, Marcos Vinicius Campelo; FROZZA, Marcia Vidal Candido. **Ensino de geografia e educação ambiental mediado pelo o uso de textualidades imagéticas (orbitais) extraídas do google earth**.○Para onde? v. 13, n. 1, p. 97-110, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 3ª ed, 1991.

LOPES, Edésio Elias et al. **Proposta metodológica para validação de imagens de alta resolução do Google Earth para a produção de mapas**. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Florianópolis, 2012.

MARTINS, Betânia de Oliveira; CASTANHO, Roberto Barboza. Geotecnologias e ensino de geografia.○**Revista Signos Geográficos**, v. 3, p. 1-20, 2021.

MARTINS, Luciana Junqueira; SEABRA, Vinicius da Silva; CARVALHO, Vânia Salomon Guaycuru de. O uso do *Google Earth* como ferramenta no ensino básico da Geografia. **Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto (SBSR**), v. 16, n. 2013, p. 2657-2664, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Jhonatan Jason de; CASTRO, Paulo Henrique Marques de. Geotecnologias e geografia: uma proposta de sequência didática para o ensino de conteúdos cartográficos. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE/UEM),** v. 14, n. 1, p. 5-29, 2022.

PEREIRA, Vitor Hugo Campelo; DINIZ, Marco Túlio Mendonça. Geotecnologias e Ensino de Geografia: algumas aplicações práticas. **Caderno de Geografia**, v. 26, n. 47, p. 656-671, 2016.

SILVA, Fábio Gonçalves da; CARNEIRO, Celso Dal Ré. Geotecnologias como recurso didático no ensino de geografia: experiência com o Google Earth. **Caminhos de Geografia**, vol. 13, no. 41, 2012.

SILVA, Lívia Rejane Ferreira; LIMA, Roberval Felippe Pereira de. A Aplicação do Software *Google Earth Pro* Como Possibilidade de Geotecnologia para o Ensino de Cartografia Escolar Em Geografia. **Diversitas Journal**, vol. 5, no. 1, pp. 392–408. 2020.

GT 15 – EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INTERSECCIONALIDADE: POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO E OLHARES PARA AS MINORIAS

PATRIARCADO E GÊNERO: REFLEXÕES PULSANTES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros[1]

Eliane Cadoná[2]

Resumo

Este trabalho apresenta conceitualizações sobre patriarcado e gênero, com base em estudos clássicos de autoras como Lerner, Friedan e Louro. Por meio de seus escritos, é possível compreender que o patriarcado é um sistema histórico e estrutural que se alicerça em instituições como a família, religiões, escolas e leis, e que mantém e sustenta a dominação masculina. Seus mecanismos estão presentes no cotidiano de todas as mulheres e geram inúmeros impactos em suas vidas, tais como a privação da educação, discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político, de privilégio de classes, entre outros. Por outro lado, os homens são favorecidos pelo sistema patriarcal com melhores empregos, melhores salários, etc. Gênero nada mais é do que uma construção social, que se refere ao modo como as características sexuais são compreendidas e (re)pensadas, ou então, como são manifestadas na prática social. Dessa maneira, cada momento social, histórico e cultural terá representações do que é ser homem, do que é ser mulher e de qual é o papel dos indivíduos na sociedade. As reflexões deste trabalho são proposições iniciais desenvolvidas no pré-projeto do doutorado da primeira autora, e que trazem os primeiros passos de uma investigação que articula gênero e educação.

Palavras-chave: Patriarcado. Gênero. Desigualdade de Gênero. Educação.

Introdução

O patriarcado é um sistema histórico e estrutural que tem como objetivo manter e sustentar a dominação masculina e, portanto, defende a ideologia de que mulheres são naturalmente inferiores. Este sistema não age de modo isolado, pois está alicerçado em instituições, tais como a família, as religiões, as escolas e as leis. Outro aspecto importante e característico do patriarcado é que seus mecanismos são sutis e até mesmo imperceptíveis para as pessoas que não conhecem sua ideologia, o que evidencia a importância de conceitualizar-lo e de apresentar os seus mecanismos que inserem as mulheres em posições desprivilegiadas e subalternas. (LERNER, 2019).

O patriarcado, ao privilegiar e sustentar a dominação masculina parte da perspectiva de que as mulheres são o sexo frágil e, por isso, são inferiores. Deste modo, é notório que o patriarcado defende uma visão binária de sexo e lhe atribui concepções dualistas sobre o que é

[1] Psicóloga e Mestra em Educação (URI/FW). E-mail: psiestefani.medeiros@gmail.com.

[2] Psicóloga e Pós-doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: eliane@uri.edu.br

ser homem e o que ser mulher, o que chamamos de estereótipos de gênero. Entendemos que gênero nada mais é, do que uma construção social, que, com base no momento histórico e cultural, atribui estereótipos e características ao sexo feminino e ao sexo masculino. (LOURO, 1997).

Vale destacar que, para debater e refletir sobre as temáticas propostas neste trabalho, partimos do pressuposto de que por trás dos conceitos e sentidos atribuídos ao sexo, sexualidade e gênero, há uma dimensão social e política. De acordo com Louro (1997) a noção desses temas é acompanhada de uma ideia biologicista e naturalista, logo, a sexualidade e o gênero são "dados" pela natureza e todas as pessoas os vivenciam da mesma forma.

Não pensar e não refletir sobre tais temas faz com que vivamos determinados pelo outro, e por aquilo que a sociedade impõe como ideal. As mulheres e as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexual (LGBTQIA+)¶[1] entre outras, são o público mais propenso a sofrer com tais ideias, haja vista o caráter normatizador imposto pelo patriarcado. Aí reside a importância de disseminar conhecimento e refletir sobre tais temáticas.

Salientamos que este trabalho é derivado das proposições iniciais do pré-projeto de doutorado, que trazem os primeiros passos de uma investigação que articulam gênero e educação. Para a elaboração deste estudo, nos embasamos nas obras clássicas de estudiosas da área, como "A mística feminina" de Betty Friedan, "A criação do Patriarcado" de Gerda Lerner e "O corpo educado: pedagogias da sexualidade" de Guacira Lopes Louro.

A abordagem deste trabalho é a qualitativa, sua finalidade é exploratória e foi construído por meio da revisão bibliográfica. Os estudos selecionados foram analisados por meio das perspectivas pós-estruturalistas.

O pós-estruturalismo é uma corrente epistemológica com gênese na pós-modernidade. Nesta esteira, questiona noções clássicas de verdade, objetividade, razão, identidade, metanarrativas de legitimação, etc. Ademais, mesmo que leve em consideração a estrutura, busca compreender as pessoas e as produções discursivas e as tornam determinados tipos de sujeitos, com base nos regimes de verdade que sustentam e proliferam e nas diversas formas de se manifestarem na sociedade. (EAGLETON, 1988; SANTOS; CARRIERI, 2015).

Nas próximas seções, discorremos sobre patriarcado e gênero. Conceitualizamos as respectivas temáticas, apresentamos os seus mecanismos e os seus modos de construções.

[1] A sigla LGBTQIA+ envolve grupos de pessoas que se reconhecem por meio de uma determinada orientação sexual ou identidade de gênero.

Fazemos também, neste tópico, articulações com as desigualdades de gênero. Por fim, apresentamos as proposições finais do trabalho.

Patriarcado: breves conceitualizações

Apresentamos, nesta seção, concepções sobre patriarcado. Para tanto, iniciamos aludindo Lerner (2019), que menciona que o patriarcado é um sistema estrutural e histórico que indica a institucionalização da dominância masculina sobre mulheres e crianças. Este sistema não se manifesta apenas na família, mas também em outras instituições da sociedade, tais como igrejas, religiões, leis, etc. Neste sentido, esta definição indica que os homens são os que detêm o poder em todas as instituições importantes da sociedade, enquanto as mulheres ficam em posições desprivilegiadas.

O debate feminista sobre o patriarcado coloca, no centro da discussão, o poder do homem sobre a mulher. Dessa maneira, no sistema patriarcal, as mulheres estão em situações de desigualdade e desempenham papéis designados, com base em estereótipos construídos socialmente. Mesmo que tenhamos notórios avanços, como por exemplo, a inserção no mercado de trabalho, há ainda muitas pessoas que não se desvencilharam da dependência econômica dos seus cônjuges. Mesmo que ocupemos os mesmos cargos que homens, ainda podemos receber menores salários, embora exercendo a mesma função. As mulheres correm ainda o risco de estarem em empregos mais precarizados e sem seguridade social. (AGUIAR, 2015).

Outra situação clássica das consequências que o patriarcado exerce sobre as mulheres é a delegação do trabalho doméstico exclusivamente aos seus cuidados, como obrigação "natural". Em pensamento semelhante, Friedan (2020) reflete que as mulheres estadunidenses, na década de 1949, possuíam apenas uma forma de obter realização como mulher, qual seja, na ocupação de: mãe dona de casa. A autora (2020) pontua que a mídia exerce inúmeras influências no modo como nos visualizamos e nos manifestamos no mundo, como foi o caso da divulgação das revistas femininas na década de 1950 com as seguintes frases "A feminilidade começa em casa", "As mulheres precisam falar tanto?", "Como fisgar um homem", "Cozinhar para mim é poesia".

Para as mulheres são designados papéis referentes ao cuidado do lar e ao cuidado materno, o que as exclui de outros espaços de suma importância, como é o caso da política e

educação. Tal feito contribui com a manutenção e a dominação dos homens no poder. As mulheres, ao reivindicar seus direitos, são sabotadas. Conforme pontua Friedan (2020, p. 67):

> Quando a mulher era vista como um ser humano com potencial humano ilimitado, em igualdade com o homem, qualquer coisa que a impedisse de realizar totalmente seu potencial era um problema a ser resolvido: barreiras à educação superior e à participação política, discriminação ou preconceito na lei ou na moralidade. [...] Os únicos problemas agora são aqueles que podem atrapalhar sua adequação como dona de casa. Então a carreira é um problema, a educação é um problema, o interesse político, até mesmo a própria aceitação de sua inteligência e individualidade é um problema.

Nota-se que só não há problema quando a mulher está em condição de submissão. Destacamos que a crítica não está nas escolhas das mulheres, mas nos fatores que influenciam tais escolhas.

Mesmo que Friedan (2020) faça sua reflexão com base em décadas anteriores, de 1940 e 1950, suas falas ainda são presentes, pois vale lembrar que o patriarcado transcende a história e continua presente mesmo com os avanços na emancipação das mulheres. Cabe salientar que avanços, tais como o direito ao voto, à educação superior, à inserção no mercado de trabalho, entre outros, são frutos de lutas feministas, que, de modo geral e com suas especificidades, negaram a suposta "natureza" feminina, e lutaram contra a dominação masculina.

O sistema patriarcal tem apenas um modelo, uma imagem e uma referência de ser humano completo e livre: o homem. Isso se deve ao fato de que somente recentemente as mulheres tiveram direitos garantidos, adquirindo status de cidadãs. Em décadas atrás, apenas os homens usufruíam de direitos, tinham liberdade e educação necessárias para explorar ao máximo as suas capacidades. As lutas feministas levam em conta que mulheres também têm mentes e necessidade humana de crescer. (FRIEDAN, 2020).

Ao referirmos que o patriarcado atua por meio de instituições, não há como desconsiderar que a própria ciência contribuiu para a manutenção da mulher na condição de submissão e exclusão. Psicólogos/as, psicanalistas, sociólogos/as, entre outros profissionais contribuíram para a anulação das mulheres, ao invés de as libertarem de seus aprisionamentos. Dessa forma, mulheres que não desejavam ter filhos/as e maridos, e que buscavam espaço no mundo do trabalho e na política eram vistas como distintas, por isso precisavam ser analisadas e encaixadas na norma. O próprio Freud, pai da psicanálise, entendeu que essa busca de ascensão e emancipação das mulheres nada mais era do que "inveja do pênis". Essa

perspectiva falocêntrica só serviu para invalidar o sofrimento e as vivências de opressão das mulheres. (FRIEDAN, 2020).

Foucault (1999) em "A história da sexualidade I: a vontade de saber" aborda sobre o prazer-saber exercido sobre a ciência e o Estado. Para o autor (1999) a ciência era subordinada ao discurso da moral que prescrevia normas médicas. Desse modo, havia um prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita e vigia. Nas palavras de Foucault (1988, p. 44)

> O poder funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela. O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder.

Nessa linha de pensamento, há um prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, investiga e por outro lado, há um prazer daqueles que são vigiados e controlados em resistir. A ciência e a medicina em suas diferentes áreas, promoveram e promovem discursos sobre o sexo, mas como forma de punição e de proibição. A ciência, que falava sobre sexo e sexualidade, fazia menção sobre as suas aberrações e sobre suas perversões. Em outras palavras, apresentava como patológico tudo o que se desviava do que era considerado norma. O prazer residia, também, na disseminação de conhecimentos como produção de verdades. (FOUCAULT, 1988).

As ideias de Foucault foram construídas anos atrás, mas continuam pulsantes em tempos atuais. Desta maneira, a ciência ainda produz verdades "absolutas" que tentam, de um modo ou outro, inserir as pessoas na "norma".

Retomando as lutas feministas, podemos compreender que essa reivindicação das mulheres foi um inconformismo com as imposições. É importante mencionar que, embora tenhamos muitas conquistas, não significa que as lutas precisam cessar, já que constantemente as mulheres têm os seus direitos infringidos. Para isso, é importante que nos mantenhamos atentas aos mecanismos de atuação do patriarcado. Esse sistema, por ser histórico e estrutural, está presente em todas as esferas da sociedade.

Lerner (2019, p. 31) é enfática ao mencionar que "[...] o patriarcado como sistema histórico: tem início na história. Sendo assim, pode ser extinto pelo processo histórico". A autora (2019) acredita que o patriarcado pode ser extinto, mas que para isso é necessário que tenhamos consciência de sua existência, o que demanda esforços contínuos.

Uma das dificuldades encontradas no enfrentamento ao patriarcado é o fato de as próprias mulheres se conformarem com a condição de submissão, ora por desconhecimento, ora por reconhecer que este é o lugar que devem ocupar. Dessa forma, não são apenas os homens que desejam a manutenção do *status quo*, mas as próprias mulheres. O feminismo, por exemplo, é visto como repúdio, mesmo sendo as feministas as principais responsáveis pelas conquistas de direitos.

Levando em conta que a ciência e seus diferentes atores contribuíram para submissão e exclusão das mulheres, faz sentido que agora, nos tempos em que vivemos, lutemos por um mundo com oportunidades mais igualitárias, em todas as áreas, principalmente na educação, que foi há muito tempo destinada apenas aos homens. Friedan (2020) baliza que em 1950, nos Estados Unidos, as estudantes que ingressavam em faculdades não demostravam desejo em ser algo a mais do que mães e donas de casa. Em função desse desinteresse notório, muitas faculdades foram fechadas, professoras foram demitidas, sob a justificativa de que as vagas não deviam ser desperdiçadas com mulheres. Por outro lado, mulheres que aspiravam uma educação superior e que queriam se tornar pesquisadoras eram vistas como pouco femininas.

Mulheres que desejavam e seguiam uma carreira profissional, seja no mercado de trabalho ou em faculdades, eram desestimuladas não só nesses ambientes, mas no próprio ambiente familiar. As mulheres precisavam e ainda precisam ficar em segundo plano para que seus companheiros fiquem em primeiro. Por falta de coragem, frente a essas forças corrosivas, muitas desistem e deixam de se reconhecer como ser humano com potencialidades, indo além do que lhes foi estabelecido.

É pertinente destacar que os cursos universitários direcionados às mulheres estadunidenses, na década de 1950 e 1960, tinham um currículo pouco efetivo para o desenvolvimento das mulheres. Pelo contrário, os currículos com disciplinas sobre culinária e artesanato serviam mais para adequá-las às normas estabelecidas do que para lhes oferecer novas oportunidades. (FRIEDAN, 2020).

As reflexões apresentadas até aqui evidenciam a importância de uma educação emancipadora e que leve em conta as condições desiguais que uns indivíduos têm em detrimento de outros. Na próxima seção, discorremos sobre as concepções de gênero.

Concepções de Gênero

Não há como falar em patriarcado, sem nos referirmos às questões de gênero. Gênero pode ser entendido como uma construção social, em que determinada sociedade e determinada cultura prescreve e constrói normas, regras e identidades. Portanto, gênero e sexo não são conceitos que possuem o mesmo significado. Sexo é a designação biológica do indivíduo, já o gênero é resultado de uma construção social, diz respeito a como o indivíduo se constrói, se identifica e se manifesta no mundo. (ALMEIDA, 2011; LOURO, 2000).

Há, socialmente dois gêneros predominantes e tidos como a "norma", quais sejam, gênero masculino e feminino. Esses gêneros apresentam uma visão dicotômica que nos é designada desde muito antes do nosso nascimento. Ao idealizarmos um/a filho/a, automaticamente, nos vem à mente os estereótipos de cada um, como, por exemplo, às meninas são dedicadas a cor de rosa, que simboliza a delicadeza e a meiguice. Seus brinquedos serão aqueles relacionados aos cuidados do lar e à maternidade. Por outro lado, aos meninos são direcionadas a cor azul, e seus brinquedos e brincadeiras remeterão à aventura e a profissões consideradas socialmente bem-sucedidas. (ALMEIDA, 2011).

Já a sexualidade é entendida como a forma que o indivíduo expressa seus desejos e prazeres, e envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. As diversas manifestações de gênero e de sexualidade são, portanto, resultados das relações e das construções sociais e são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000).

Assumir essa perspectiva significa entender que é no âmbito da cultura e da história que as identidades sociais são definidas. E tudo isso não envolve apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as de raça, nacionalidade, de classe, entre outras. Os sujeitos são constituídos por meio de distintas identidades, que são oriundas de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. Ao nos reconhecermos em uma identidade estamos afirmando que pertencemos a um grupo social. Contudo, nossa identidade está em constante transformação e, dessa forma, a sua constituição não é simples ou estável, pois pertencer a vários grupos sociais e ter diferentes identidades implica em exercer papéis distintos, lealdades distintas e até mesmo contraditórias. (LOURO, 2000).

As identidades sexuais e de gênero, assim como todas as outras, possuem um caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Nas palavras de Louro (2000, p. 8) "[...] Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados". A sociedade não se preocupa em questionar como determinada caraterística é reconhecida como definidora de determinada identidade e nem em saber quais os significados dessas características. A preocupação é em definir e inserir todas as sexualidades e os gêneros na norma.

A norma, em nossa sociedade, é historicamente remetida ao homem branco, cisgênero, de classe média urbana e cristão. Os “outros” sujeitos serão aqueles que destoaram dessa norma. A mulher e as pessoas LGBTQIA+ ocupam espaços menos privilegiados ainda. A construção das diversas identidades sociais são realizadas por meio de mecanismos de poder e de vigilância sobre os corpos. (LOURO, 2000).

A sexualidade e o gênero são vistos como generalizados e naturalizados, como se todos os indivíduos os vivenciassem de uma forma universal. Supõem-se, portanto, que todas as pessoas tenham a mesma inclinação inata para elencar o seu objeto de desejo. Com efeito, as outras formas de sexualidade e de identidade de gênero que não são manifestadas dentro do modelo heterossexual são vistas como antinaturais e anormais e, merecem a mais meticulosa e intensa vigilância. (LOURO, 2000).

Louro (2000) compreende que todas as práticas sociais e as linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos. Nesse sentido, todos nós temos nossos comportamentos determinados. Esses comportamentos são efetivados por meio de instituições, como a família, leis, igrejas e as próprias escolas. Todas essas instituições realizam uma pedagogia e um investimento, que se articula e reitera identidades e práticas hegemônicas, que subordinam, recusam e negam outras identidades e práticas. Mesmo que todos os indivíduos sejam influenciados pelas questões externas, eles não são sujeitos passivos ou meros receptores, ao contrário, participam ativamente na construção das suas identidades, mesmo que de forma pouco evidente e consciente.

A sociedade busca, constantemente, por meio de inúmeras estratégias e mecanismos estipular uma identidade masculina ou feminina estável e duradoura. Nesse caso, há um único modelo de identidade sexual, que é a heterossexual. Pessoas com interesses distintos da norma heterossexual imposta, sofrem com o preconceito, com o silêncio e com a segregação.

Ao nos referirmos às mulheres, não estamos unificando apenas uma identidade de mulher, cisgênero, branca de classe social média ou alta. Nos referimos a todos os tipos de mulheres e reconhecemos que umas possuem privilégios sob as outras. O IBGE, no documento Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil, mostra que em 2016 as mulheres se dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens. Dentre essas mulheres, as pretas ou pardas são as que mais se dedicam a estes cuidados em detrimento das mulheres brancas. (IBGE, 2021).

É notório que, mesmo com os avanços obtidos e conquistados pelas mulheres, elas seguem se dedicando mais tempo aos afazeres domésticos e aos cuidados, principalmente as

de cor preta ou parda. Outro indicador importante refere-se aos rendimentos médios do trabalho, que sinalizam que mesmo que estejamos inseridas nos ambientes de trabalho, seguimos recebendo cerca de ¾ do que os homens recebem. (IBGE, 2021).

Em relação aos indicadores educacionais apresentados pelo estudo, as mulheres superam os homens, entretanto, há uma considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas. Nesse sentido, a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional. Esses dados indicam que não temos as mesmas oportunidades, pontos de partida e nem as mesmas condições de desenvolvimento. (IBGE, 2021).

Levando em conta que a escola é uma instituição e que assim como as outras, dissemina os mecanismos do patriarcado e os ideais normatizadores, é necessário pensar em uma educação que contemple e acolha as inúmeras diferenças. Caso contrário, poderá reproduzir as exclusões que já são vivenciadas socialmente pelos indivíduos.

Conclusão

Tivemos a intenção, neste trabalho, de apresentar, mesmo que brevemente, as conceitualizações de patriarcado e gênero. Vimos que o patriarcado é um sistema histórico e estrutural que visa a dominação masculina e a respectiva manutenção dessa dominação. Esse sistema tem mecanismos sutis que estão presentes em nossa vida desde o nosso nascimento. Por meio de instituições, como a família, leis, escolas, religiões e igrejas, o patriarcado se estrutura e se solidifica. Parte da premissa de que nós, mulheres, somos naturalmente inferiores e, por isso, merecemos tal posição. É por meio das instituições supracitadas que vamos nos construindo como indivíduos, internalizando e incorporando os seus mecanismos.

As reflexões de Friedan (2020) e Lerner (2019) nos mostram que o patriarcado, com suas forças corrosivas, impõe o lugar que cada pessoa deve ocupar na sociedade, e os indivíduos que não se conformam com estes espaços são vistos como destoantes e fora do padrão. Há tempos, o único destino da mulher era o de ser mãe e dona de casa, sem que houvesse questionamento e reflexão sobre suas escolhas. Atualmente, nós mulheres ocupamos estes espaços, que eram ocupados majoritariamente por homens.

Mencionamos também concepções sobre sexo, sexualidade e gênero. Sexo nada mais é do que a designação biológica do indivíduo em seu nascimento, ou seja, refere-se à genitália. Entretanto, a forma como interpretamos o sexo está culturalmente marcada pelo nosso tempo, o que significa que há sim atravessamentos discursivos sobre como o enxergamos, nomeamos e vivenciamos. Já a sexualidade é a maneira que as pessoas e os coletivos manifestam seus

desejos, interesses, atrações, etc. E, por fim, gênero nada mais é do que uma construção social de características e estereótipos designados ao sexo.

Nesse trabalho partimos do pressuposto de que sexo, sexualidade e gênero são construções sociais atravessadas constantemente por concepções sociais e culturais que influenciam o indivíduo na construção de sua identidade. Isso posto, a construção da identidade não é feita de forma passiva, na medida em que somos seres ativos nesse processo. Vale mencionar que nossa identidade não é unificada, fragmentada e estável. Nessa ótica, estamos constantemente nos transformando e nos relacionando com as questões sociais.

É de suma importância refletir, conceitualizar e debater essas temáticas, pois elas estão intrinsecamente relacionadas a formas de nos visualizarmos, nos manifestarmos e nos relacionarmos no e com o mundo. O patriarcado é um sistema histórico, que, conforme já mencionado, a própria história tem a potencialidade de extingui-lo, ou de, ao menos, conscientizar aas pessoas sobre sua existência.

Vimos também que é possível, nos desvencilharmos dos estereótipos de gênero e de sermos autônomos na construção da nossa identidade. As instituições sociais já mencionadas contribuem para a disseminação das ideologias do patriarcado e das ideologias de gênero, o que não colabora para a emancipação da mulher e das minorias. Escolas, universidades e demais centros de ensino, por serem instituições em que o patriarcado e as desigualdades de gênero podem se manifestar, precisam levar em conta tais questões para que ofereçam condições dignas a todos e todas.

PATRIARCADO Y GÉNERO: REFLEXIONES PULSANTES PARA EL CAMPO EDUCATIVO

Resumen

Este trabajo presenta conceptualizaciones sobre patriarcado y género, a partir de estudios clásicos de autores como Lerner, Friedan y Louro. A través de sus escritos es posible entender que el patriarcado es un sistema histórico y estructural que se sustenta en instituciones como la familia, las religiones, las escuelas y las leyes, y que mantiene y sustenta la dominación masculina. Sus mecanismos están presentes en la vida cotidiana de todas las mujeres y generan numerosos impactos en sus vidas, como la privación de la educación, la discriminación en el acceso a los recursos económicos y al poder político, el privilegio de clase, entre otros. Por otro lado, los hombres son favorecidos por el sistema patriarcal con mejores trabajos, mejores salarios, etc. Género nada más es que una construcción social, que se refiere a la forma en que las caraceterísticas sexuales son entendidas y (re)pensadas, o bien, cómo se manifiestan en la práctica social. De esta forma, cada momento social, histórico y cultural tendrá representaciones de lo que significa ser hombre, lo que significa ser mujer y cuál es el papel de los individuos en la sociedad. Las reflexiones de este trabajo son

proposiciones iniciales desarrolladas en el anteproyecto de doctorado de la primera autora, y que traen los primeros pasos de una investigación que articula género y educación.

Palabras clave: Patriarcado. Género. Desigualdad de Género. Educación.

Referências

AGUIAR, Neuma. Patriarcado". In: FLEURY -TEIXEIRA , Elizabeth (org.) **Dicionário feminino da infâmia**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Oswaldo Cruz, 2015.

ALMEIDA, Jane Soares de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011. Disponível em: As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade | Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (emnuvens.com.br). Acesso em: 02 set. 2022.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Tradução de Carla Bitelli, Flávia Yacubian. Revisão de tradução de Bhuvi Libanio, Marina Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero:** indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2ª ed., n. 38, 2021. Disponível em: Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil | IBGE. Acesso em: 02 set. 2022.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, José Vitor Palhares dos; CARRIEIRI, Alexandre de Pádua. A desconstrução do sujeito na relação entre o pós-estruturalismo e analítica Queer. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 28, n. 03, p. 8-22, 2015. Disponível em: A DESCONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA RELAÇÃO ENTRE O PÓS-ESTRUTURALISMO E A ANALÍTICA QUEER | Revista Sociais e Humanas (ufsm.br). Acesso em: 01 set. 2022.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Tatiane de Souza Gil[1]

Resumo
A proposta desse construto é provocar reflexões sobre a inclusão escolar e seus desafios, buscando compreender de que maneira ela acontece no ambiente educacional. O objetivo é situar algumas considerações sobre os desafios das práticas docentes frente às complexidades advindas de mudanças provocadas por uma concepção de educação inclusiva e refletir a partir das principais dificuldades enfrentadas pelos professores nessa perspectiva, além de entender de que forma ocorre a execução das políticas públicas na prática para as minorias. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho bibliográfico, visto que foi feito um levantamento de referenciais teóricos para traçar uma linha do tempo sobre o tema, trazendo abordagens relevantes para o assunto. Portanto, destaca-se a importância da mudança de comportamento dos professores quanto ao seu trabalho, usando a metodologia interseccional a seu favor em prol da melhoria da educação inclusiva. Ainda que tenhamos impasses e barreiras existentes, verificamos também alguns avanços, como por exemplo, as formações continuadas na área da educação inclusiva. Logo, não podemos deixar retroceder o pouco que já foi conquistado, devemos fortalecer os debates em relação aos direitos à igualdade e o direito às diferenças e isso se faz necessário primordialmente no âmbito escolar, seja entre professores, alunos ou demais agentes educacionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Docência. Desafios.

Introdução

A pesquisa proposta neste artigo está centrada em provocar reflexões sobre a inclusão escolar e seus desafios, buscando compreender de que maneira ela acontece no ambiente educacional de forma interseccional. Seu objetivo central é situar algumas considerações sobre os desafios das práticas docentes frente às complexidades advindas de mudanças provocadas por uma concepção de educação inclusiva e refletir a partir das principais dificuldades enfrentadas pelos professores nessa perspectiva inclusiva como também entender de que forma ocorre a execução das políticas públicas na prática para as minorias.

Nos anos de 1960, as ações que tentavam incluir estudantes com deficiências no sistema regular de ensino ainda apresentavam sinais segregacionista no Brasil. Nessa lógica, as tentativas de inclusão eram pautadas em educar as pessoas com deficiências (PcD) dentre seus iguais, acreditando-se que teriam sucesso na aprendizagem se fossem atendidos em ambientes separados dos demais.

[1] Pedagoga (2007) pela Faculdade Albert Einsten de Brasília, especialista em Educação especial e libras (2016) pela Faculdade Eficaz do Paraná e Psicopedagogia Clínica e Institucional (2020) pela Faculdade Prominas de Minas Gerais. E-mail: proftatigil@gmail.com.

No ano de 1990, com a Declaração Mundial sobre a Educação para todos, surgiram recomendações que garantisse a igualdade de acesso à educação a qualquer pessoa com qualquer tipo de deficiência. Porém, somente em 10 de junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, criado a partir da Conferência Mundial sobre a Educação Especial na cidade de Salamanca na Espanha, do qual o Brasil é subscritor, que o projeto da educação inclusiva foi melhor elaborado e seus objetivos e marcos legais traçados com precisão, o que permitiu alguns avanços para a compreensão da educação inclusiva em uma lógica de valorização do sujeito que apresenta alguma deficiência.

Ainda assim, a tão sonhada inclusão escolar, apesar de tais legislações determinou que o atendimento escolar do público com deficiência fosse preferencialmente no ensino regular da rede pública ou privada de ensino. Destacam além disso a possibilidade de criarem salas especiais, sempre que os sistemas de ensino não executarem as adaptações necessárias para o processo inclusivo. Deste modo, este texto tem por objetivo escrever algumas considerações sobre a inclusão escolar e suas implicações nos diversos ambientes educacionais, principalmente sob a perspectiva docente e refletir a partir das principais dificuldades enfrentadas pelos professores com olhar na educação inclusiva como também entender de que forma ocorre a execução das políticas públicas na prática para as minorias.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho bibliográfico visto que foi feito um levantamento de referenciais teóricos para que pudesse traçar uma linha do tempo sobre o tema. Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica "utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados".

Deste modo buscamos responder questões levantadas na problemática através dos estudos literários pertinentes ao tema e para isso, o artigo está estruturado com as seguintes seções: Inclusão escolar e seus enredos; Políticas Públicas na perspectiva da inclusão e a prática docente.

Inclusão escolar e seus enredos

Apesar do tema acerca da inclusão não ser recente, os debates que versam sobre a inclusão escolar envolvendo principalmente a comunidade docente no ensino regular são atuais e têm despertado uma profunda reflexão em todas as áreas e níveis educacionais. Ressaltamos que, apesar de muitos debates e políticas voltadas para a educação na perspectiva inclusiva, neste século, as pessoas com deficiência ainda são tratadas como "desiguais" e na maioria das vezes definidas de forma preconceituosa como incapazes nos ambientes escolares

assim como na sociedade em geral. Mantoan (2003) nos coloca a par desta discussão quando nos convida a refletir para o que de fato a inclusão determina: mudança de pensamento e de ações:

> Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 13)

Nesse sentido, compartilhamos a perspectiva de que é preciso extinguir os pensamentos e ações excludentes e ideias opositoras como: iguais/diferentes, normais/deficientes, e sim, buscarmos entendimentos, complacência, tentarmos correlacionar nossos valores conflitantes, ações e sentimentos.

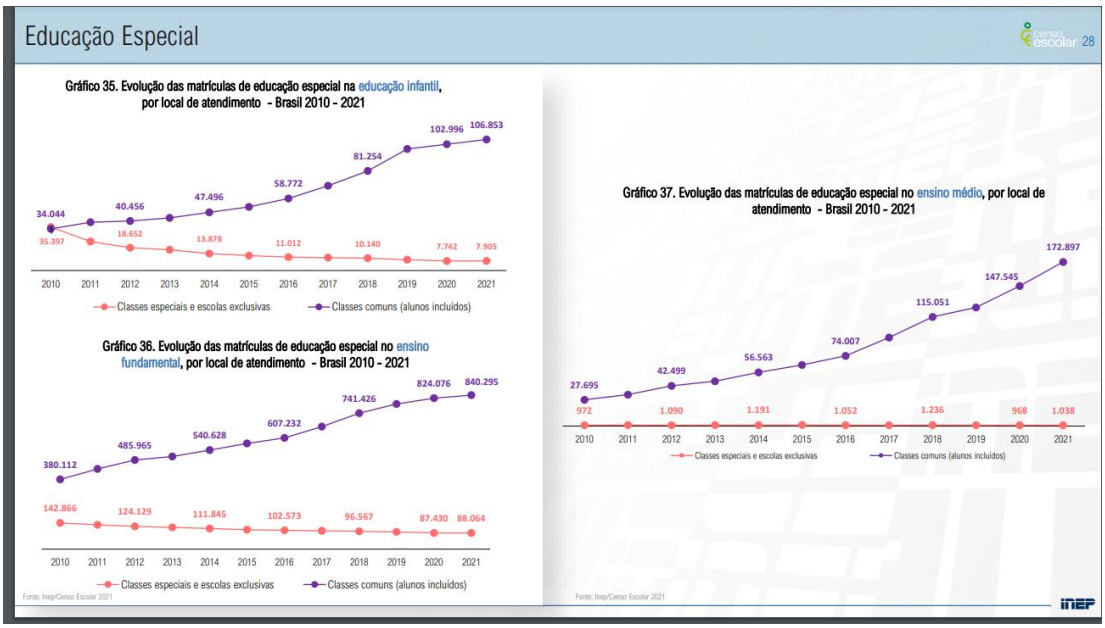
Com o escopo de compreendermos melhor o que é a Educação Inclusiva, Rodrigues (2017) a descreve como aquela que tem como foco a cidadania plena, sem preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças, afinal, as diferenças existem, e na educação inclusiva, essas diversidades devem ser respeitadas, considerada e não haver discriminação. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar o ensino regular. Garcia e Abreu (2018), em sua pesquisa sobre as Concepções Inclusivas de Paulo Freire na Educação de Surdos, ressaltam que a filosofia educacional Freireana já era inclusiva, visto que não era somente para as pessoas com deficiência, mas pressupunha uma pedagogia para todos porque tinha como base o princípio do diálogo, uma abordagem liberal que não cabia só na escola mas na sociedade, e que reduzir as diferenças entre as pessoas (sejam elas quais fossem: raça, etnia, sexualidade, etc.), para qualificar o ser humano, precisamos reconhecer e respeitá-los. Dessa forma não precisamos pensar nas diferenças e sim no respeito, nas habilidades de cada sujeito, no tempo de aprendizagem de cada um, no direito à educação de qualidade com equidade uma vez que, mesmo sendo diferentes, somos iguais em nossos direitos.

Políticas públicas na perspectiva da inclusão e a prática docente

A Constituição Federal de 1988, postula em seu artigo 208 que o estado tem o dever de garantir iguais condições para o acesso e a permanência de todos estudantes na educação básica gratuita e obrigatória (educação infantil ao ensino médio) dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Ao levantarmos alguns aspectos referente ao acesso e a

permanência dos estudantes em unidades escolares, verificamos um crescimento quanto aos números de alunos matriculados na educação básica no ensino regular, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2021, p28), cerca de 211% na educação infantil, 121% no ensino fundamental e no ensino médio em torno de 522% em relação aos últimos 12 anos, conforme imagem abaixo (FIGURA 1):

Gráfico com a evolução das matrículas de educação especial no ensino regular da Educação Básica



Mas isso não significa qualidade no atendimento desses estudantes. Segundo Facion (2009), o cenário atual revela que os contrastes criados pelas legislações ocorreram devido à utilização dos princípios da inclusão sem um entendimento educacional, cultural, social e econômico que os validasse. O autor ainda faz uma crítica para que pudéssemos refletir com o seguinte questionamento: Se após instituição das Políticas pautadas na educação especial sob a concepção inclusiva ainda estamos aquém de ofertamos uma educação de qualidade e principalmente com equidade para todos, independentemente de suas especificidades, será que podemos falar que praticamos a inclusão como foi pensada lá atrás, na Declaração de Salamanca?

Dessa maneira, também indagamos: Será que os docentes, gestores e profissionais que atuam no ensino regular em suas diversas etapas e modalidades conhecem esse documento (Declaração de Salamanca)? E sabem que este recomenda uma mudança estrutural de toda a sociedade, com objetivo de reduzir desigualdades fazendo-se capaz a oferta de escolas para todos? Sabem o significado de “TODOS” na inclusão escolar?

É perceptível que as concepções provenientes das Políticas Inclusivas estão no caminho de escolas democráticas e de uma sociedade mais justa, sem desigualdade. Porém, pôr em prática uma educação inclusiva de fato, que seja capaz de considerar todo indivíduo, independente das diferenças, eliminando os preconceitos existentes entre os diversos povos e culturas como nos orienta os documentos legais, no momento, está distante por diversos fatores, dentre os quais citamos a carência de recursos materiais e humanos, (desmotivação de professores por falta de formações adequadas, valorização salarial e ambientes adequados). Segundo Tonini (2001), a grande parte dos docentes ainda não se sentem preparados para trabalhar a inclusão e GLAT (1998, p. 28) vem dizer:

> [...] se quisermos considerar uma proposta ainda mais radical, como na escola inclusiva, é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação, que não se resume a um curso ou seminário isolado, e sim a uma capacitação e acompanhamento contínuo, este debate não saíra da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que mais uma utopia.

A escola e os docentes precisam desconstruir antigas práticas e pensar em novas metodologias que acolham todos, sem distinção. Nesse sentido os professores precisam superar as dificuldades internalizadas do tipo: “não estou preparado (a) para este ou aquele aluno”, ou ainda “não sei como fazer, não tive formação para isto” ou ainda “ o governo não oferta tal curso/capacitação”. Não podemos esperar do governo ou de gestores essa oferta, caso não haja, podemos procurar nas diversas universidades públicas do Brasil e ainda no próprio site do Ministério da Educação (MEC), na plataforma no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (ABAMEC).

Espera-se que os docentes mudem seus pensamentos, que seus olhares se tornem mais sensíveis e passem a considerar os alunos para além de suas limitações ou deficiências, mas a pessoa, suas habilidades e potencialidades a cada atividade planejada, planejar pensando em cada sujeito e suas especificidades, valorizando a diversidade da sala de aula e intervindo a fim de estruturar uma sociedade inclusiva (Fiorini; Manzini, 2016). Nesse sentido, os docentes se tornam desafiados o tempo todo para perfazer as perspectivas lançadas sobre eles.

Conclusão

Os docentes compreendem as complexidades da sua função enquanto formadores a frente do sentimento de incapacidade para lidar com as várias situações e diversidade da sala

de aula (Ferreira; Guimarães, 2003). Porém, a inclusão necessita de uma mudança de perspectiva urgente, pois implica todos os alunos que apresentem algum tipo de especificidade, seja ela uma deficiência ou qualquer outra para além da deficiência física, sensorial ou intelectual, assim como quaisquer atos discriminatórios, sobretudo no campo do gênero, raça e sexualidade. Assis, 2019 ao pensar no âmbito escolar, nos diz que a metodologia interseccional é sem dúvidas a melhor, pois ela contrapõe o isolamento e a escala de grandes eixos categorizados de sexo/gênero, classe, raça, cultura étnica, idade, deficiência e orientação sexual. Então a autora nos diz que se bem aplicada, poderá ser válida, para identificar fragilidades estruturais na educação assim como implementar ações exequíveis no intuito de reduzir desigualdades e fomentar o respeito às diferenças. Bilge (2009) explica que:

> A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Refuta a compartimentação e hierarquização dos principais eixos de diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnia, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Logo, mostramos nessa pesquisa que precisamos da mudança de comportamento dos professores quanto ao seu trabalho, que saiam do modo tradicional, em que numa sala de 31 (trinta e um) alunos, possam enxergar os alunos em sua totalidade, e não 30 (trinta) alunos e 1 (um) “surdo”, por exemplo. Que percebam suas capacidades e potencialidades, e por isso convirjam a interseccionalidade como instrumento de luta política, de forma a combater as opressões múltiplas e imbricadas (HIRATA, 2014, p, 9).

Os professores têm~~,~~ diversos desafios quanto ao ensino inclusivo. Levy, Facion (2009) relatam que entre as dificuldades relatadas pelos docentes estão as metodologias aplicadas, as formações continuadas (que eram limitadas), estruturas das escolas que muitas vezes são inadequadas quanto à acessibilidade, horas excedentes que os professores precisam assumir pela falta de valorização salarial, salas com número excedente de alunos que tenham PCDs (Pessoas com Deficiências) – deixando a desejar o ensino de qualidade a todos os alunos. Por outro lado, a inclusão só acontecerá de fato quando esses agentes, propulsores de conhecimentos, serem ativos na sua participação docente e buscarem conhecimento por si, sem esperar de outros.

Em uma pesquisa rápida pelo site do MEC, na plataforma AVAMEC foi constatado a oferta de vários cursos de aperfeiçoamento específico para educação especial em diversas especificidades (deficiências), sendo:

- ✓ Deficiência Física com ênfase na aplicação pedagógica de recursos de tecnologia Assistivas;
- ✓ Deficiência Auditiva (oralizados) – Alfabetização com abordagem fônica;
- ✓ Transtorno do Espectro Autista – TEA;
- ✓ Altas Habilidades ou Superdotação;
- ✓ Educação precoce e educação infantil;
- ✓ Deficiência Intelectual;
- ✓ Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Ensino Médio;
- ✓ Doenças Raras e
- ✓ Deficiência Intelectual com ênfase na alfabetização.

Portanto, não nos cabe mais dizer sobre a falta de capacitação como um desafio enfrentado. Mas, perceber que será um conjunto de ações que impulsionará a educação inclusiva, como vimos até aqui, que vão desde estruturas acessíveis, recursos apropriados e metodologias adequadas. Além disso, fomentar ações políticas proativas com foco no bem-estar físico e mental do professor, já que ele é peça fundamental no movimento ensino aprendizagem e que fará acontecer uma melhora no ensino de forma equitativa e de qualidade para todos os envolvidos.

CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION

Abstract
The purpose of this construct is to provoke reflections on school inclusion and its challenges, seeking to understand how it happens in the educational environment. The objective is to situate some considerations about the challenges of teaching practices in the face of the complexities arising from changes caused by a conception of inclusive education and to reflect from the main difficulties faced by teachers in this perspective, in addition to understanding how the execution of public policies occurs. in practice for minorities. The methodology used in this research is bibliographic, since a survey of theoretical references was made to draw a timeline on the subject, bringing relevant approaches to the subject. Therefore, the importance of changing the behavior of teachers regarding their work is highlighted, using the intersectional methodology in their favor in favor of improving inclusive education. Although we have existing impasses and barriers, we also see some advances, such as continuing education in the area of inclusive education. Therefore, we cannot let the little that has already been conquered go back, we must strengthen the debates

in relation to the rights to equality and the right to differences and this is necessary primarily in the school environment, whether between teachers, students or other educational agents.

Keywords: Inclusive Education. Teaching. Challenges.

Referências

ASSIS. Dayane N. **Conceição de. Interseccionalidades** / Dayane N. Conceição de Assis. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.: il.

BILGE, Sirma. (2009), **"Théorisations féministes de l'intersectionnalité"**.○*Diogène*, 1 (225): 70-88. https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm. Acesso em 08 set de 2022.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

FERREIRA, V. **Educação Física: Interdisciplinaridade, Aprendizagem e Inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FERREIRA, M.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba, PR: IBPEX, 2008. 220 p., 22 cm. Inclui bibliografia. ISBN 9788599583524 (broch.).

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005. Acesso em 08 set de 2022.

Garcia, Ana Keila Castro. Abreu, Waldir Ferreira de. **Concepções inclusivas de Paulo Freire na educação de surdos.** V Congresso Paraense de Educação Especial. 17 a 19 de out de 2018 – Unifesspa/Marabá-PA. issn 2526-3579. Disponível em:https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_vcpee/comunicacao_oral/concepesinclusivas.pdf. Acesso em 01 set 2022.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração, Brasília, Ano 8, n.20, 1998.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.** Tempo Social [online]. 2014, v. 26, n. 1 [acesso em 8 setembros 2022], pp. 61-73. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Epub 30○Jul○2014. ISSN 1809-4554. https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

RODRIGUES, Leandro.○**O que é Educação Inclusiva?○Um passo a passo para a inclusão escolar**. Postado em:○15 de agosto de 2017. Disponível em:○https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/. Acesso em: 01set 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman, formato E-book, pdf,
em 2022.