U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

III Seminário Internacional

Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas



E-Book

CIIE

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Mais informações, programa e inscrições em:

III Seminário Internacional

Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas

CAFTe

TÍTULO
CURRÍCULO, AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO

COORDENADORAS
CARLINDA LEITE
PRECIOSA FERNANDES

ORGANIZADORES
ANGÉLICA MONTEIRO
CARLA FIGUEIREDO
PAULO MARINHO
LUÍS GROSSO CORREIA
JÚLIA SOARES

EDIÇÃO
CIIE – CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS, FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO (FPCEUP)

ISBN
978-989-8471-40-6

DATA DE EDIÇÃO
DEZEMBRO 2021

ESTE TRABALHO FOI APOIADO PELO GOVERNO PORTUGUÊS, ATRAVÉS DA FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, IP (FCT), NO ÂMBITO DO FINANCIAMENTO PLURIANUAL DO CIIE [PROJETOS COM A REF.ª. UIDB/00167/2020 E UIDP/00167/2020]; FOI TAMBÉM APOIADO PELO PROGRAMA U.PORTO/SANTANDER UNIVERSIDADES.

OS CONTEÚDOS E PERSPETIVAS PRESENTES NESTA PUBLICAÇÃO SÃO DA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES, QUE AUTORIZARAM A SUA PUBLICAÇÃO, E NÃO REFLETEM NECESSARIAMENTE A POSIÇÃO DO CIIE E CAFTE/CIIE, DA FPCEUP, DAS COMISSÕES ORGANIZADORA E CIENTÍFICA DO CONGRESSO E DA COORDENAÇÃO/ORGANIZAÇÃO DESTA PUBLICAÇÃO

TODO O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, EXCETO ONDE ESTÁ IDENTIFICADO, ESTÁ LICENCIADO SOB UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO 7

EIXO 1 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO 10

COMUNICAÇÕES 10

POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS EM DISPUTA 11

ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICA CURRICULAR: A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC NO BRASIL E SUAS (IN)VISIBILIDADES 26

PRÁXIS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CURRÍCULO NAS PRÁTICAS CURRICULARES A PARTIR DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL 40

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NAS ANÁLISES CURRICULARES SOB O VIÉS DISCURSIVO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL 55

O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA À LUZ DO CURRÍCULO DE PORTUGUÊS E DE MANUAIS ESCOLARES DE TERCEIRO CICLO EM PORTUGAL 70

PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PERSPETIVAS DE PROFESSORES 87

ENSINO DE ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA BAIXADA FLUMINENSE 106

EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CARUARU – PE BRASIL: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS CURRICULARES 119

MEMÓRIAS VIVIDAS DO SENTIR: IDENTIDADES E (IN) VISIBILIDADES DE ESTUDANTES AFRO-BRASILEIRAS 131

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN: ARTICULAÇÕES E DEMANDAS SUSCITADAS A PARTIR DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 148

OS PERCURSOS HISTÓRICOS DA ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO BRASIL 163

A INSURGÊNCIA DAS INFÂNCIAS QUEER: O LUGAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRANSVIADAS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS 182

O CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA AS NOVAS GERAÇÕES: ESTUDO DE CASO NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL 198

A ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: DESAFIOS E INVENTIVIDADES 212

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: NARRATIVA DE VIDA-FORMAÇÃO 230

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NA REGIÃO NORTE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS 242

PRESERVANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA? EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, MEMÓRIA E CURRÍCULO NO CONTEXTO DA CULTURA VISUAL 259

DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE AS TEORIAS CURRICULARES NA ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA 276

POSTERS 295

O NOVO CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: SENTIDOS E HIBRIDISMOS 296

A CORPORIFICAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO 299

SENTIDOS CURRICULARES PRODUZIDOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 EM PERNAMBUCO 311

EIXO 2 - AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCATIVA 325

COMUNICAÇÃO 325

AVALIAÇÕES PROCESSUAIS, POR MEIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 326

EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO – UMA ANÁLISE FOCADA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E PORTUGAL 328

NEOLIBERALISMO E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL 356

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM: PERSPETIVAS DE PROFESSORES 370

AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO 386

MESA REDONDA 404

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE: TENSÕES E DESAFIOS 405

POSTERS 421

FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – PROPOSTA DE INCLUSÃO 422

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA 426

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL 440

EIXO 3 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 457

COMUNICAÇÃO 457

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NA MUDANÇA DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA ANGOLANOS ACERCA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E DA AVALIAÇÃO FORMATIVA 458

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO IFAL: PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA 481

OS PERCURSOS NARRATIVOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 501

PROJETO DE REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO 513

MOTIVAÇÃO DOCENTE: INTERFACES, DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES 516

A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO PROMOTORA DE JUSTIÇA E FELICIDADE 539

(DES)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TESSITURAS DE TERRITÓRIOS CURRICULARES DE OLHARES E VOZES DE CRIANÇAS E PROFESSORES/AS 554

PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 570

SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NA PANDEMIA: UM OLHAR PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL 581

PRÁTICAS DE PROFESSORES (AS) NA REDE MUNICIPAL DE CARUARU – PE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID -19 599

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA - PERCEÇÃO E PRÁTICAS POR ALUNOS, DOCENTES E FUTURAS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 611

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E INCENTIVO À GAMIFICAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM: DESAFIOS EM MOMENTOS DE MUDANÇA NA MEDIAÇÃO DIGITAL EM EDUCAÇÃO 623

MESA REDONDA 641

PERFIL DOS PROFESSORES, DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO HUAMBO, QUE LECIONAM UNIDADES CURRICULARES ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 642

A EDUCAÇÃO EM PRISÕES E A FORMAÇÃO DOCENTE: EMBATES E POSSIBILIDADES 673

POSTERS 687

TEMPOS DE APRENDER: A INTERFACE ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, O (RE)FAZER PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO PARA O PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG 688

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS 702

COMUNICAÇÃO 702

UNIVERSIDADES DA AMAZÔNIA: DESAFIOS NO ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DA COVID-19 703

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS AUDIOVISUALIDADES: A SOBREVIVÊNCIA DOS VAGALUMES NA PANDEMIA DO SÉCULO XXI. 720

TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA COMO ENSINO REMOTO NO APRENDIZADO DA DINÂMICA NEWTONIANA 734

A PERSPECTIVA DE PROFESSORES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) 750

ADULTIZAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM AS MÍDIAS DIGITAIS 765

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO INCLUSIVO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES APRESENTADAS EM CONGRESSOS BRASILEIROS 783

CURRÍCULO E CIBER DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "UM MONTE DE LETRAS" NA REDE SOCIAL INSTAGRAM 806

EDUCAÇÃO DIGITAL EM PRISÕES DE PORTUGAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA RE-CONEXÃO SOCIAL E INCLUSÃO DIGITAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO – BRASIL 814

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO REMOTO: ATIVIDADES EXPERIMENTAIS VISUAIS E ATIVIDADES EXPERIMENTAIS SIMULADAS. 829

MUSEUS VIRTUAIS E SUAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO 847

POTENCIALIDADES DE ENSINO DE MATEMÁTICA UTILIZANDO O APLICATIVO GEOGEBRA: UMA INVESTIGAÇÃO COM FUTUROS PROFESSORES 864

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR DE LICENCIATURAS DE BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA NO BRASIL 876

MATEMÁTICA INCLUSIVA: MATERIAL DIDÁTICO 3D PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL 890

MESA REDONDA 908

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO ANGOLANO- HUAMBO / TECNOLOGIAS EDUCATIVAS - REALIDADES E DESAFIOS 909

POSTERS 925

REALIDADE AUMENTADA NA EDUCAÇÃO: HOLOGRAMA NO ENSINO DA MATEMÁTICA 926

APRESENTAÇÃO

Os textos apresentados neste e-book ilustram muitas das ideias partilhadas e debatidas no III Seminário Internacional CAFTe, Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, realizado nos dias 7, 8 e 9 de outubro de 2021, na modalidade online, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O Seminário foi organizado pela comunidade prática de investigação CAFTe, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP.

Este grupo – formado por investigadores de Portugal, Brasil, Angola e de Moçambique – elege como objeto de estudo a educação formal, com especial foco nas políticas de educação, na formação, na avaliação, nas práticas curriculares de diferentes níveis de ensino e nas tecnologias educativas nelas mobilizadas. Reconhecendo-se a obrigação ética de divulgar o conhecimento produzido no âmbito dos projetos em curso, com este III Seminário, tal como com aconteceu na segunda edição, pretendeu:

- partilhar o conhecimento produzido sobre educação, currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas, na educação básica, secundária e superior ;
- proporcionar o encontro de elementos da comunidade académica educativa com estudos e intervenções nestas temáticas;
- ampliar o debate científico a outros públicos a quem interessem estas questões do campo educacional. Orientado por estes objetivos, o III Seminário organizou-se em torno de quatro eixos:

EIXO 1: POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO;

EIXO 2: AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCATIVA;

EIXO 3: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES;

EIXO 4: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Participaram no III Seminário, para além dos elementos do CAFTe, outros investigadores que estudam temáticas próximas das que têm sido objeto de estudo desta comunidade prática de investigação. Na sua concretização, durante os três dias, houve lugar para:

- Quatro mesas redondas, que integraram investigadoras/es do CAFTe, membros integrados do CIIE, e investigadores desta comunidade que realizam os seus estudos em Portugal, no Brasil, em Angola e em Moçambique. Estas mesas redondas tiveram uma forte relação com os quatro focos de investigação do CAFTe: Autonomia e flexibilidade curricular – entre políticas e práticas"; Avaliação da aprendizagem – entre políticas e práticas"; A formação inicial de professores"; "Educação e tecnologias digitais".

- Apresentação de trabalhos científicos, nas várias sessões de comunicações livres organizadas em torno dos quatro eixos temáticos do III Seminário. Para cada um destes eixos foram convidados comentadores que fizeram um breve comentário em cada uma das sessões e que foi partilhado a todos os conferencistas na mesa redonda final do Seminário.

- Mesa redonda de Comentadores das sessões de comunicações livres, que devolveu a todos os participantes no III Seminário o que esteve em destaque nas distintas sessões de comunicações livres.

Na intenção de construir e partilhar a memória do que esteve em foco neste III Seminário do CAFTe, assim como de proporcionar a todos os que nos leem o estado do conhecimento que tem sido produzido, este e-book integra os seguintes textos, organizados por eixo temático (do eixo 1 ao eixo 4):

Textos relativos a comunicações que foram apresentadas durante o Seminário;

Textos relativos aos trabalhos apresentados nas Mesas Redondas;

Textos relativos aos posters apresentadas durante o Seminário;

É desejo da equipa CAFTe e da Comissão Organizadora que este e-book possa contribuir para o conhecimento alargado sobre práticas, políticas e conceitos, nas áreas do Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, e que, por essa via, possa também assumir-se como um contributo importante para o desenvolvimento profissional de docentes e investigadores interessados nestas áreas temáticas.

A Comissão Organizadora do III Seminário Internacional do CAFTe,

- Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (coordenadoras do CAFTe)

- Angélica Monteiro

- Carla Figueiredo

- Paulo Marinho

- Luís Grosso Correia

- Júlia Soares

EIXO 1 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO

COMUNICAÇÕES

POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS EM DISPUTA

Clara Wesllyane Morais da Silva
(UERN/claramorais@alu.uern.br)
Vitória Letícia Duarte da Silva
(UERN/vitorialeticia@alu.uern.br)
Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
(UERN/meyreoliveira@uern.br)

Resumo

A demanda por padronizações curriculares é um movimento recorrente em nível internacional. No contexto brasileiro, tal movimento tem sido observado nos discursos políticos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e, posteriormente, nos Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024). Em tais documentos é possível perceber a articulação discursiva que conecta o discurso da melhoria da qualidade da educação com reformulação curricular e formação de professores. No presente artigo buscar-se-á, com base em uma abordagem qualitativa, analisar as articulações que se estabelecem entre políticas curriculares e as de formação de professores. Para tanto, apoia-se na abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe, assumindo a concepção de política como texto e discurso, produzida de forma contínua em diferentes contextos (BALL; MAINARDES, 2011); na compreensão de currículo como um discurso que constrói sentidos (LOPES e MACEDO, 2011) e na noção de política curricular como política cultural (OLIVEIRA; DESTRO, 2005). Com base nesse registro explora as articulações discursivas entre currículo e formação questionando

os alinhamentos que permitem significar a padronização curricular como garantia de qualidade. O corpus de análise compreendeu a pareceres que antecederam a publicação da Base Nacional de Formação de Professores (BNC – Formação) e a própria Resolução CNE nº 02/2019 que a institui. O estudo permitiu refletir sobre as demandas que as políticas curriculares suscitam para a formação de professores; discutir sobre os sentidos de formação e refletir sobre como esses aspectos são significados como potencializadoresda qualidade educacional. Considera que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica tem atuado como indutora de políticas educacionais, em particular da BNC – Formação; que predomina a ideia de base como guia para a prática pedagógica e apadronização curricular como garantia da qualidade e da equidade. Compreende que as políticas são produzidas num ciclo contínuo em múltiplos espaços, por sujeitos distintos, o que implica a circulação de ideias e a reinterpretação dos sentidos e, ao mesmo tempo, suscita que as dinâmicas dos contextos sejam consideradas como parte do processo de produção das políticas.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Ciclo de política. Formação Docente. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Abstract

The demand for curriculum standards is a recurrent movement at the international level. In the Brazilian context, this movement has been observed in political speeches since the promulgation of the Federal Constitution of 1988, being ratified in the Law of Guidelines andBases of National Education (LDBEN nº 9.394/96) and, later, in the National Education Plans (2001 -2011 and 2014-2024). In such documents, it is possible to perceive the discursive articulation that connects the discourse of improving the quality of education withcurriculum reformulation and teacher training. This article seeks, based on a qualitative approach, to analyze the articulations that are established between curricular policies and those for teacher education.

Therefore, it is supported by the theoretical-methodological approach to the policy cycle proposed by Ball and Bowe, assuming the concept of policy as text and discourse, continuously produced in different contexts (BALL; MAINARDES, 2011);in the understanding of curriculum as a discourse that builds meanings (LOPES and MACEDO, 2011) and in the notion of curriculum policy as cultural policy (OLIVEIRA; DESTRO, 2005). Based on this record, it explores the discursive articulations between curriculum and training, questioning the alignments that allow for the meaning of curriculum standardization as a guarantee of quality. The corpus of analysis included the opinions that preceded the publication of the National Teacher Training Base (BNC – Training) and the CNE Resolution No. 02/2019 that instituted it. The study allowed us to reflect on the demands that curriculum policies raise for teacher education; discuss about the meaningsof training and reflect on how these aspects are meant as enhancers of educational quality. It considers that the National Common Curriculum Base (BNCC) of Basic Education has acted as an inducer of educational policies, in particular of BNC – Training; that the idea of the base prevails as a guide for pedagogical practice and curricular standardization as a guarantee of quality and equity. It understands that policies are produced in a continuous cycle in multiple spaces, by different subjects, which implies the circulation of ideas and the reinterpretation of meanings and, at the same time, prompts the dynamics of contexts to beconsidered as part of the production process of policies.

Keywords: Curriculum policies. Policy Cycle. Teacher Training. Common National Curriculum Base (BNCC).

INTRODUÇÃO

Este projeto tem como objetivo analisar a relação entre as políticas curriculares e as de formação de professores, refletindo sobre os sentidos propostos para a formação docente no documento

da BNCC. A demanda por padronizações curriculares é um movimento recorrente em nível internacional. No contexto brasileiro, tal movimento tem sido observado nos discursos políticos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e, posteriormente, nos Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024). Nesse contexto é possível perceber a articulação discursiva que conecta a melhoria da qualidade da educação com reformulação curricular e formação de professores.

No presente texto buscar-se-á, com base em uma abordagem qualitativa, analisar as articulações que se estabelecem entre políticas curriculares e as de formação de professores em diálogo com o ciclo de políticas e com perspectivas discursivas. Com base nesse registro compreendemos que as políticas são produzidas num ciclo contínuo em múltiplos espaços, por sujeitos distintos, o que implica a circulação de ideias e a reinterpretação dos sentidos e, ao mesmo tempo, suscita que as dinâmicas dos contextos sejam consideradas como parte do processo de produção das políticas. O corpus de análise compreendeu o Documento Orientador ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), e os pareceres que antecederam a publicação da Base Nacional de Formação de Professores (BNC – Formação) e a Resolução CNE nº 02/2019 que a instituiu.

Desse modo, buscamos explorar as articulações discursivas entre currículo e formação questionando os alinhamentos que permitem significar a padronização curricular como garantia dequalidade. Consideramos que as políticas são produzidas num ciclo contínuo em múltiplos espaços, por sujeitos distintos, o que implica a circulação de ideias e a reinterpretação dos sentidos e, ao mesmo tempo, suscita que as dinâmicas dos contextos sejam consideradas como parte do processo de produção daspolíticas.

O artigo está dividido em quatro partes: a primeira destaca significações no que concerne à política propriamente dita. Em seguida, apresentaremos a abordagem do ciclo de políticas defendida por Ball e Bowe, sob a perspectiva de Mainardes (2006). A terceira parte busca discutir

as implicações do ciclo de políticas para análise das políticas curriculares e de formação de professores. Por fim, considera que foi possível desconstruir conceitos iniciais sobre os temas em destaque, entendendo o ciclo de políticas como uma abordagem que critica a realidade, buscandonovos conceitos e princípios, baseados no contexto prático e no cotidiano das escolas. A iniciativadesta pesquisa surge a partir de nossa inserção e participação no projeto de pesquisa em pauta (PIBIC/CNPq), que nos possibilita compreender que as dinâmicas escolares precisam ser consideradas como parte do processo de produção das políticas curriculares e de formação de professores.

Política

A política educacional, em síntese, é o nome dado ao conjunto de normas destinadas às escolas com o intuito de melhorar a educação. Elas pertencem ao círculo de políticas públicas do país e objetivam-se em garantir educação de qualidade a todos os cidadãos. Essas políticas são essenciais para a formação dos estudantes, pois quando aplicadas de forma eficaz atingem as necessidades dos alunos e garantem a qualidade de ensino nas escolas.

Para compreender o que é política é possível analisar o viés trazido por autores pós-estruturais, como exemplo, Ball (2016) quando afirma que a atuação das políticas não é linearou dinâmica, ele busca pensar a política para além dos documentos, como é colocado em prática pelos autores, já que não são colocadas em práticas assim como estão escritas nos documentos. Nesse contexto, a política curricular é organizada por textos que sofrem contextualizações ou recontextualização durante o período de sua implementação e realização. Este processo de reinterpretação afirmado pelo autor será explorado ao longo do texto.

Ball propõe que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Os textos são produto de múltiplas influências e a sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e do processo de

formulação da política. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.

De acordo com Oliveira e Destro (2005), a política curricular trabalhada por Bowe e Ball (1992) e por Ball (1997, 1998) entra em consonância com as questões anteriormente estabelecidas, tanto pela defesa da política curricular como processo político em construção, quanto pelo modo como sugerem pesquisas em políticas curriculares. O viés trabalhado pelos autores afirma que a política curricular não é imposta, uma vez que é constituída por textos que, sendo processos simbólicos, são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento da implementação e da produção. Em consequência, sugerem que as políticas definidas em nível nacional são, também, significativamente modificadas em nível local.

Além disso, afirmam que algumas políticas curriculares separam a elaboração da implementação (a teoria da prática), trazendo uma visão linear do processo político, gerando algo fragmentado em que os definidores das políticas educacionais estão distantes da realidade educacional proposta. Nesse sentido, a perspectiva pós-estrutural rejeita os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos desses processos.

Outro estudo sobre política é levantado por Lopes e Macedo (2011), que discutem temas específicos sobre políticas, dividindo o texto em tópicos que, desse modo, facilitam a interpretação. Por conseguinte, elas levantam as questões principais que dizem respeito às investigações sobre currículo e políticas curriculares. Destacando como a concepção de política é tida como guia para a prática.

Desse modo, as autoras nos possibilitam compreender que a sociedade capitalista é tida como base para este estudo, tornando, assim, os resultados como soluções para os impasses de implementação das políticas. Em vista disso, os investigadores teóricos não conheciam como a

política funciona como ciência social, ou seja, como e por que as políticas funcionam da maneira que funcionam.

Na política de currículo, os estudos que assumem um enfoque estrutural de cunho marxista consideram que a política é um conjunto de decisões determinadas pelas relações econômicas estruturadas pelo modo de produção capitalista. Os estudos pós-estruturalistas, por sua vez, consideram que há um questionamento "às identidades fixas, dentre elas dominante/dominado, dominação/resistência, centro/periferia." (LOPES; MACEDO, 2011. p.238)

Nesse sentido, as políticas de currículo só podem ser realizadas, segundo diferentes autores, por três grandes grupos: o aparelho de Estado, a economia e as várias instituições da sociedade civil. De acordo com Lopes e Macedo (2011), Michael Apple afirma que a imposição desistemas de avaliação centralizados nos resultados, determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores. As autoras enfatizam que as interpretações de Apple sobre políticas de currículo influenciaram, significativamente, o pensamento curricular brasileiro nos anos de 1990.

As autoras discutem *Política de currículo: a abordagem do ciclo de políticas*, a partir de estudos de Stephen Ball. Este autor reconhece a importância da análise do Estado, mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar a uma perspectiva do domínio estatal. Desse modo, cita os três contextos principais do ciclo de políticas, os quais detalharemos no ponto a seguir, a partir do texto do nosso referencial teórico, o contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática.

Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball

Mainardes (2006) destaca a abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, além de enfatizar os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indica a necessidade de se articularem os processos

macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático e produz significados. Ele propõe, assim, um modelo analítico para pesquisa em política curricular que seja representativo do ciclo político, que dê uma representação holística ao processo.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não obedecem etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992). É nesses contextos que são pensadas, construídas e efetivadas às políticas educacionais. Além dos três contextos mencionados anteriormente, possuímos ainda os contextos denominados como: o de estratégia política, e o contexto de resultados/efeitos. Inicialmente, abordaremos apenas os contextos primários.

O primeiro é o contexto de influência onde as políticas públicas e os discursos políticos são construídos. Nesse período de formulação ocorre o processo chamado de disputa de interesse, a fim de definir a educação. Nessa disputa se encontram as redes sociais, partidos políticos, governo e o poder legislativo. A fim de elaborar uma política, os responsáveis elaboram um discurso base para política. Assim como OLIVEIRA; DESTRO (2005) afirmam: “O primeiro consiste no espaço-tempo em que os conceitos chave são estabelecidos para gerar o discurso político inicial” (p.147). Logo, percebemos que é no contexto de influência que normalmente as políticas são iniciadas, e está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

O contexto de produção de texto, assume o formato dos textos políticos interligados a linguagem de interesse comum do público, representam a própria política. Este segundo contexto é dividido em duas arestas: os textos legais oficiais e textos políticos. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al, 1992). Já quando é

tomado a forma de textos legais (oficiais, documentos e textos interpretativos) podem ser contraditórios tanto internamente quanto na intertextualidade, na qual diferentes grupos competem para controlar a representação e o propósito da política. Dessa maneira, é possível haver incoerência, obscuridade e contrariedade. Os textos vão além da legitimidade, sendo relacionados ao tempo e local de sua produção, assim, pode-se afirmar que os textos produzidos são resultados de disputas e acordos, na qual tentam controlar as representações políticas.

Já o terceiro contexto, o da prática, corresponde às possibilidades e limites materiais e simbólicos, e na leitura daqueles que efetivam a política. O contexto da prática ocorre quando as políticas são instaladas no contexto escolar, além disso, é importante compreender que toda política está sujeita a interpretação e uma recriação na prática. Nesse contexto, os profissionais que atuam na prática são fundamentais para a interpretação ou reinterpretação da política, sendo necessário uma visão a partir da realidade do contexto selecionado para a implementação da política, ou seja, possui efeitos e consequências que podem significar adaptações e mudanças das políticas oficiais. O contexto da prática é compreendido como espaço de origem da política curricular.

Portanto, é possível compreender que para Ball, as políticas têm uma trajetória e não são estáveis, movendo-se dentro do ciclo de políticas. Assim, é passível a sofrer influências. Além dos contextos, a abordagem do ciclo de políticas é pensada em duas perspectivas, sendo: o macro, que corresponde às influências globais (nacionais ou internacionais) e o micro que refere-se ao contexto local (escolas ou a própria sala de aula).

Implicações do ciclo de políticas para análise das políticas curriculares e de formação de professores

Os pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas. O caráter pragmático e

funcionalista das *policy sciences* foi um aspecto importante que influenciou as pesquisas sobre políticas e os referenciais teórico-metodológicos. No entanto, na medida em que as pesquisas sobre políticas sociais e educacionais passaram a se constituir como um campo específico de investigação, algumas abordagens teórico-metodológicas foram sendo desenvolvidas.

No contexto internacional, a partir dos anos 1990, fortaleceu-se a ideia de que as políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação. Em geral, esses referenciais pretendiam superar os modelos lineares de análise (que consideram os estágios do processo de formulação de políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste). Os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos.

Uma das contribuições para a análise de políticas remete a perspectiva pós-estruturalista, que busca resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais e as abordagens marxistas. Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder pelos diferentes agentes, além de apontarem a importância de analisar o discurso das políticas. Nesse contexto, Ball contribuiu para salientar a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar. Ele entendia que as disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status. Assim, já sustentava a considerável autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar em determinadas épocas da história.

Na perspectiva das teorias críticas do discurso, a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados. A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas,

e política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente. Nesse contexto, Ball contribuiu para salientar a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar. Ele entendia que as disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais cominteresses diferentes, que competem entre si por recursos e *status*. Assim, já sustentava a considerável autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar em determinadas épocas da história.

Em sua análise valoriza as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, busca-se associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificação das relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis de produção de políticas (BALL; MAINARDES, 2011). Nessacompreensão foi possível perceber nos documentos estudados durante a pesquisa, tanto os constrangimentos discursivos quanto as recontextualizações das nos distintos contextos. O processo de atuação em relação às políticas não é linear, como evidenciam Ball, Maguire e Braun (2016) ao analisarem o que ocorre com as políticas ao chegarem nas escolas. Em seu trabalho destacam que os sujeitos escolares se apropriam diferentemente de discursos disseminados por textos oficiais. Por conseguinte, investigar os discursos implica analisar as regras que norteiam aspráticas que permitem a significação. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas.

Nessa compreensão, tem sido possível perceber nos textos tanto os constrangimentos discursivos quanto as recontextualizações das determinações desse contexto. Tal movimento possibilita trabalhar com o ciclo contínuo de políticas como circulação de sentidos, evitando a ideia, sugerida por Ball, Bowe e Gold (1992), de que as políticas têm sua origem no contexto de influência. O trabalho de Mello (2008), por sua vez, evidencia como diferentes comunidades disciplinares em uma escola de formação de professores se apropriam diferentemente de discursos disseminados por textos oficiais, em virtude da vinculação estabelecida entre as

finalidades dos textos e as finalidades das disciplinas na constituição de um dado perfil de professor.

O Documento Orientador ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) define e suscita algumas características necessárias ao profissional docente como, por exemplo, a liderança, o trabalho em equipe, autonomia em tomadas de decisões, além da formação continuada. Já a Resolução CNE nº 02/2019, mais recente, 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). Ao analisarmos o documento verificamos a estreita vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), a qual tem como propósito contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores. Nesse sentido, a BNCC pode ser vista como um 'guia' orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula.

Após a leitura das resoluções 2002, 2015 e 2019, identificamos as categorias de análise a fim de estabelecer um comparativo, a saber: concepção de formação; perfil profissional; objetivos da formação; competências e habilidades; organização curricular; duração e carga horária; estágio e prática como componente curricular; pesquisa; teoria e prática. A análise desses significantes permitiu perceber as incidências de alguns sentidos nas referidas diretrizes, em relação à demanda por profissionalização docente, pela normatização e controle do trabalho pedagógico, alinhamento crescente com as demandas do mercado, responsabilização do professor pela aprendizagem. Ademais percebe-se um engessamento, aliado a um tom prescritivo e de homogeneização do currículo. Tal enfoque se contrapõe à abordagem teórica utilizada na pesquisa, que discute a política como algo complexo e não linear, cuja produção não cessa, uma vez que os leitores são múltiplos e têm sentidos diversos.

O discurso da BNCC age como um precursor na articulação discursiva em defesa da qualidade da educação em torno da definição curricular para a educação básica, reformulando o ensino e

agindo sobre o sentido de docência, isso significa uma oportunidade de restringir o currículo da formação docente apontando para a centralidade da docência. Nesses discursos, pode-se observar o fardo que o professor carrega sobre o sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso na sua concretização e êxito.

Assim, discutir a docência envolve aspectos que precisam ser pensados de forma relacional e que precisam considerar demandas que se ampliam, se conectam e se multiplicam no cenário cotidiano. Esta particularidade exige que os professores elejam concepções e prioridades que irão se traduzir em propostas curriculares das escolas, por exemplo. Pensar a docência a partir desses referenciais traz questões importantes para discutir a relação docência/produção de políticas curriculares. Observamos assim, como a BNCC também se estende na significação da docência e da formação de professores.

Portanto, esta pesquisa serviu para debatermos sobre o campo do currículo e as políticas curriculares voltadas para a docência que vai se construindo no desenvolver das políticas. Dessa maneira, discutimos a concepção de currículo como produção que se afasta da prescrição, algo fechado, e torna-se jogo político-discursivo que negocia/articula diferentes demandas, o que o faz sempre inacabado. Além de compreendermos o sentido de docência em sua complexidade: a atuação, as práticas educativas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o nosso referencial teórico utilizado nesta pesquisa, procuramos desenvolver uma sequência lógica sobre política e ciclo de políticas de Ball, de modo a salientar o conhecimento por nós adquirido com o presente estudo. Entendemos que o ciclo de políticas de Ball e colaboradores, aqui abordado, é complexo e traz contribuições significativas para a análise de políticas educacionais, reagindo a perspectivas macro e micro.

Concluímos que os textos por nós trabalhados durante a realização da pesquisa nos serviram como referencial teórico-analítico para o projeto de pesquisa que ora desenvolvemos, sobre

política e o ciclo de política, como forma de compreensão geral da trajetória de políticas educacionais, desde sua formulação inicial até sua implementação. Também, possibilitaram compreensões gerais sobre o pensamento pós-estrutural, apresentado por Ball, trazendo contribuições importantes para a pesquisa.

A abordagem do ciclo de política de Stephen Ball e Bowe critica a realidade, busca novos conceitos e princípios, baseados no contexto prático e no cotidiano das escolas. Portanto, essa abordagem feita por Ball serve como base para análise das políticas educacionais atualmente formuladas e busca dar voz a cenários antes silenciados, como a própria experiência da sala de aula. Tal enfoque possibilita pensar as propostas curriculares como textos ambivalentes que permitem a um só tempo a produção de negociações para a sua legitimação e a articulação discursiva.

Desse modo, consideramos um erro focalizar somente na produção ou implementação, Estado ou cotidiano nas pesquisas em política curricular, sob pena de dicotomizarmos e polarizarmos o processo político. Recomendamos, enfim, a realização de pesquisas nessa perspectiva com vista a acrescentar elementos para pensarmos contra-hegemonia no campo do currículo e para praticarmos currículos contra hegemônicos no contexto contemporâneo das políticas curriculares.

Em contraposição a uma perspectiva de homogeneização do currículo e da política como algo a ser implatado, entendemos a política como um processo contestado de negociação e reinterpretação. Analisamos que as demandas apresentadas para a formação de professores dentro da BNCC não são simplesmente implementadas, mas traduzidas/negociadas. Todavia, o processo de traduzir políticas em práticas não é linear, mas extremamente complexo.

Logo, o estudo permitiu refletir sobre as demandas que as políticas curriculares suscitam para a formação de professores; discutir sobre os sentidos de formação e refletir sobre como esses aspectos são significados como potencializadores da qualidade educacional. Consideramosque

a BNCC da Educação Básica tem atuado como indutora de políticas educacionais, em particular da BNC – Formação; que predomina a ideia de base como guia para a prática pedagógica e a padronização curricular como garantia da qualidade e da equidade.

Referências bibliográficas:

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Vol. 27. Campinas: Educ. Soc. 2006.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; DESTRO, Denise de Souza. **Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa.** Revista Brasileira de Educação, n° 28, 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análiseda trajetória de políticas educacionais.** *Educ. Soc.* 2006.

BALL, STEPHEN J.; MAINARDES, JEFFERSON (Org.)**. Políticas educacionais: questões e dilemas.** SÃO PAULO: CORTEZ, 2011, 288 p.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas** / tradução deJanete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICA CURRICULAR: A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC NO BRASIL E SUAS (IN)VISIBILIDADES

Diana Cibele de Assis Ferreira

(UFPE))

Janini Paula da Silva

(UFPE)

Kátia Silva Cunha

(UFPE)

Resumo:

O trabalho que aqui se desenvolve tece breves considerações acerca do Estado enquanto representante dos discursos políticos e como principal entidade reguladora das políticas. Consideraremos em nossas discussões a globalização como representante de um projeto político mundial a favor das propostas políticas neoliberais e os efeitos de suas interferências nas políticas educacionais. E de forma mais específica discutiremos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC enquanto política norteadora do currículo nacional e as invisibilidades apresentadas no discurso que constitui seu texto político. Para tanto, faremos uso do pensamento pós-estruturalista em nossa discussão teórica e trabalharemos com autores como Ball, 2006; Dale, 2004; Lander, 2005; Apple, 2002; Ferraço e Gomes, 2013; Alves, Ferraço e Gomes, 2019; Duran, 2007, dentre outros, com intenção de responder aos objetivos de discutir o Estado enquanto representante dos discursos políticos e entidade ainda proeminente no campo das políticas púbicas educacionais; feletirmos os efeitos que a globalização exerce no campo educacional, tomando por princípio a agenda do capitalismo e do pensamento neoliberal; analisarmos as tentativas de padronizações

e processos homogeneizantes contidas no discurso textual da referida política - BNCC e; entendermos o currículo em sua verdadeira face, que se dá não apenas em função do prescrito, mas que se desenvolve também na prática, nas escolas, no que é vivido cotidianamente como resultado de falas e escutas, de diálogos e discussões, considerando as diferenças que são constitutivas dos processos sociais. Desta forma entendemos que os processos de padronização são sempre marcados por invisibilidades. O pensamento que coloca todos os sujeitos nos mesmos formatos e padrões em qualquer tempo e/ou espaço só fortalecem os processos de assujeitamentos que invisibilizam culturas, histórias e subjetividades. Uma violência que se apoia na justificativa de um modelo único de educação para a formação de um sujeito também único e universal, servindo à agenda capitalista neoliberal, retirando do discurso político a educação para formação humana como direito e transformando-a em domínio de competências e resultados.

Palavras-chave: Estado; Globalização; Políticas curriculares; BNCC.

ABSTRACT:

The work developed here makes brief considerations about the State as a representative of political discourses and as the main policy regulator. In our discussions, we will consider globalization as a representative of a global political project in favor of neoliberal political proposals and the effects of its interference in educational policies. And more specifically, we will discuss the Common National Curriculum Base – BNCC as a guiding policy of the national curriculum and the invisibilities presented in the discourse that constitutes its political text. To do so, we will make use of poststructuralist thinking in our theoretical discussion and work with authors such as Ball, 2006; Dale, 2004; Lander, 2005; Apple, 2002; Ferraço and Gomes, 2013; Alves, Ferraço and Gomes, 2019; Duran, 2007, among others, with the intention of responding to the objectives of discussing the State as a representative of political discourses and an entity still prominent in the field of public educational

policies; to celebrate the effects that globalization exerts in the educational field, taking as a principle the agenda of capitalism and neoliberal thought; to analyze the attempts at standardization and homogenizing processes contained in the textual discourse of the aforementioned policy - BNCC e; to understand the curriculum in its true face, which occurs not only in terms of what is prescribed, but which is also developed in practice, in schools, in what is experienced daily as a result of speeches and listening, dialogues and discussions, considering the differences that they are constitutive of social processes. In this way, we understand that standardization processes are always marked by invisibilities. The thought that places all subjects in the same formats and patterns at any time and/or space only strengthens the subjection processes that make cultures, histories and subjectivities invisible. A violence that is based on the justification of a single model of education for the formation of a subject that is also unique and universal, serving the neoliberal capitalist agenda, removing education for human formation as a right from the political discourse and transforming it into a domain of competences and results.

Key-words: State; Globalization; Curriculum policies; BNCC.

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se desenvolve tece breves considerações acerca do Estado enquanto representante dos discursos políticos e como principal entidade reguladora das políticas. Consideraremos também em nossas discussões ao longo texto, a globalização como representante de um projeto político mundial a favor das propostas políticas neoliberais e os efeitos de suas interferências nas políticas educacionais. E de forma mais específica discutiremos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC enquanto política norteadora do currículo nacional e as invisibilidades apresentadas no discurso que constitui seu texto político.

Num primeiro momento trataremos o Estado enquanto regulador dos textos políticos e das políticas públicas que perpassam todos os campos sociais e como principal representante dos discursos ali contidos - num movimento que atravessa a vida dos indivíduos ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, os processos educativos não se mantêm imunes às forças internas e externas que são reguladas pela globalização, introduzindo propostas homogeneizantes de sujeito, escola e educação em favor da agenda neoliberal.

No campo dos efeitos que a globalização exerce na agenda educacional, facilmente identificamos as tentativas de padronização curricular como instrumento de controle e domínio do conhecimento. Com a ideia de integração planetária e de humanidade unida e harmônica, entrega em sua verdadeira face integrações fragmentadas em relações de subordinação e de sujeição entre os povos, polarizando os grandes centros e as periferias em escala global e intensificando as exclusões e o desrespeito as diferenças.

Os processos de padronização são sempre marcados por invisibilidades. O pensamento de que todos podem ser colocados nos mesmos formatos e padrões em qualquer tempo e/ou espaço só fortalecem os processos de assujeitamentos que invisibilizam culturas, histórias e subjetividades. Uma violência que se apoio na justificativa de um modelo único de educação para a formação de um sujeito também único e universal, servindo à agenda capitalista neoliberal e retirando do discurso político a educação para formação humana como direito e transformando-a em domínio de competências e resultados.

ESTADO: REPRESENTANTE DOS DISCURSOS POLÍTICOS

Pensar o Estado enquanto instituição na sociedade moderna, inevitavelmente nos conduz a escolha de uma lente sob a qual teceremos nossas análises, dada a complexidade que esta entidade representa, uma vez que se coloca como principal regulador dos textos políticos e das políticas públicas. Pensemos o Estado como instituição que nasce da sociedade civil como uma entidade reguladora de processos que atravessam a vida dos sujeitos por toda sua existência -

do nascimento a morte. Isso inclui todos os processos educativos que vivenciamos em nossa trajetória escolar e as políticas públicas que os regula. Assim entendemos as políticas públicas como o Estado em ação, se movimentando por meio de suas intenções estabelecidas, mas também na sua inação ou não ação, porque mesmo nas situações onde o Estado escolhe não se manifestar, ainda assim está praticando política, dado impactos que podem ser refletidos sobre a sociedade.

Uma política pública apresenta-se como reguladora de conflitos entre seus interessados tentando articular equivalencialmente interesses individuais e coletivos, constituindo certa ordem. Mas também se mostrando a partir da mobilização de recursos como elemento de participação política popular. Nesse sentido, o tema em disputa consegue ser incorporado na agenda tornando-se um problema passivo de ser transformado em política pública. A introdução do problema na agenda política irá refletir sua priorização, por isso as agendas são um campo disputado pelos atores sociais. Assim, "[...] a identificação do problema e a construção da agenda envolvem valores e interesses, estão condicionados a elementos ideológicos e a projetos políticos e refletem as relações de poder entre os atores sociais envolvidos" (SERAFIM e DIAS, 2012, p. 123).

Neste pensamento precisamos considerar ainda a existência de forças econômicas que operam de forma supra ou transnacionalmente para ultrapassar e superar as fronteiras do nacional, efeitos do processo de globalização que operam, sobretudo no campo das políticas educacionais. A globalização tem sido com frequência considerada como representante do progresso no sentido de homogeneizar culturas e a educação não tem conseguido se manter imune a tais efeitos, uma vez que está pode afetar as políticas e práticas educativas nacionais por meio de seus efeitos extranacionais (DALE, 2004).

Mas através da análise das políticas públicas é possível perceber que apesar dos esforços de tais mecanismos internacionais, os diferentes atores envolvidos na tradução do campo prático de dadas políticas, realizam sua interpretação a partir de referenciais próprios, que muitas vezes

conflitam com os interesses do sistema, construindo e reconstruindo outros sentidos a tais políticas. Desta forma, buscam através das fissuras deixadas por esses discursos hegemônicos constituir novas articulações discursivas que confrontem a estabelecida.

> [...] os diferentes atores envolvidos interpretam essas políticas de acordo com suas próprias referências, em que contam interesses não raro conflitantes -, de grupos ou classes, das culturas institucionais em que estão inseridos, de cunho pessoal, de sorte que os sentidos imputados às políticas são construídos e reconstruídos um sem números de vezes no decorrer das ações, ainda que os contornos oficiais possam constituir balizadores importantes desses sentidos (BARRETO, 2008, p. 10).

Acontece que os discursos que se colocam como oficiais trazem em suas práticas intenções de um modo de fazer, que parecem distantes das realidades que reverberam nos cotidianos das escolas e das expectativas e desejos de educadores e estudantes. As práticas que se estabelecem no cotidiano também precisam ser identificadas como uma forma de política, uma vez que desafiam o instituído e promovem a constituição de outros discursos, pois é legítimo o entendimento de que “para além dos conteúdos tradicionalmente estabelecidos nos documentos prescritos, essas políticas passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos contextos que as constitui” (FERRAÇO; GOMES, 2013, pag. 468).

É preciso entender o cotidiano como um espaço de movimento, criação e resistência e não apenas como reprodutor de algo dado. O político quando trazido ao âmbito do dia a dia é mais que vivido, é interpretado e reinterpretado sem deixar de estabelecer relações com o histórico, cultural, social, econômico e político. Desta forma, pensar o cotidiano por meio de um olhar analítico ao estudo das práticas que acontecem nas escolas - diante das artes de fazer dos professores e alunos que traduzem o processo educativo - é também buscar meios de compreensão na busca por outros caminhos, pois “as invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas” (DURAN, 2007, pag. 126).

GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Iniciaremos pensando a educação acometida pelos efeitos que o processo de globalização resulta ao circular por suas estruturas. Os efeitos da globalização sobre a educação especificam sua natureza, seu entendimento de educação e suas sutilezas ao afetar de forma direta ou indireta e até mesmo inidentificável, as mudanças e suas consequências no interior dos processos educativos.

Isso se reflete na padronização curricular e suas categorias, sobre o prisma de explicações cujas categorias curriculares baseadas em tradições, culturas e necessidades nacionais não se colocam com a mesma eficiência e eficácia que as mudanças originárias de expansão global de uma cultura mundial. Nesse sentido os movimentos que se colocam dentro de espaços e tempos que habitamos precisam também "resistir a uma agenda criada pelo instituído nas instituições e, cotidianamente, ir criando agendas que brotam de nossas necessidades, de nossas solidariedades, de nossas virtualidades, de nossos possíveis" (ALVES; FERRAÇO; GOMES, 2019, pag. 1036).

A globalização intenciona transmitir a ideia de uma humanidade não dividida. Utilizando-se de um discurso que prega a união da humanidade, caminha num processo progressivo de integração planetária. Porém a face neoliberal que a globalização reflete tem como consequências polarizações, exclusões e desrespeito as diferenças, pois seu modo de integração é fragmentado, cruel e falho ao tentar conectar centros poderosos a periferias subordinadas. E com a ideia de universalidade institui um processo de radical exclusão (LANDER, 2005).

> Contrariamente ao que propõe as atuais políticas de diminuição da vida que se alastram pelo mundo, é preciso que se defenda, cada vez com mais ênfase, que a potência da vida não está na redução da multiplicidade e da diferença à uma dada identidade nacional, superior, transcendental, a um comum idealizado, mas

> no reconhecimento e na valorização dos diferentes modos de existência que coabitam o mundo (ALVES; FERRAÇO; GOMES, 2019, pag. 1031).

Porém caminhando na contramão de um entendimento educativo que tome a educação como um direito de todos os cidadãos, indistintamente, e que compreenda o valor as diferenças como necessários à constituição dos processos sociais. Vemos a ferocidade dos pressupostos neoliberais espalhados pelo mundo, adentrarem o campo educacional por meio de ferramentas educativas que se voltam para os valores do mercado, com processos formativos padronizados e que se relacionam muito mais com os interesses do capital, que para constituição de valores humanos. Mesmo que o capitalismo, o neoliberalismo e a globalização façam defesa à democracia, essa segue numa outra lógica, a que é voltada para o mercado. Nesse contexto valores como humanização, educação democrática, valor as diferenças, educação inter/multidisciplinar buscam outras vertentes no caminho das políticas públicas - por serem incompatíveis com as lógicas neoliberais.

Diante desta configuração em que a referência das políticas passa a ser o neoliberalismo e a globalização, expandem-se os currículos e testes estandardizados, bem como os processos avaliativos padronizados que tomam como referência seus resultados para representar dada realidade. O conhecimento e seus processos são atropelados em virtude de um produto final a ser exposto, instalando-se uma política de resultados que desconsidera os caminhos educativos e os processos de desenvolvimento da aprendizagem. Onde as políticas pensadas e praticadas ao campo educacional,

> Ainda são marcadas pela crença nos resultados que possam ser visibilizados como uma estratégia do governo para “compreender” e/ou representar certas realidades. Estratégias que tratam o conhecimento, por exemplo, como produto final desses variados cruzamentos dos diferentes dados... Parece que estamos falando de uma *política da vitrine*, em que os produtos expostos, nesse caso, os conhecimentos, se transformam em dados a serem *publicizados*, ou seja, uma

> política que se pauta nos resultados/produtos e não nos processos vividos (FERRAÇO; GOMES, 2013, pag. 469, grifos do autor).

O que significa que pensamentos conservadores estão sempre retornando, trazendo como intenção principal o controle sobre o currículo e o ensino. Envernizados pela ideia de resgatar tradições perdidas levam ao imaginário do senso comum o pressuposto de termos escolas mais eficazes. Desta maneira vemos que propostas educacionais aparentemente sem sustentação começam a tomar corpo e a redefinir o terreno educacional. O que antes parecia improvável começa a ser acolhido, ratificando o pensamento neoliberal, onde a mão do mercado resulta no seu entendimento de escolas "melhores", as quais passam a produzir estratégias despolitizantes, focando no esforço e no mérito. Com isso gerando a falsa ilusão de que as oportunidades são iguais para todos (APPLE, 2002).

A padronização é um instrumento com objetivos claros para globalização e a BNCC estabelece uma padronização em escala nacional ao cumprir seu papel. Desconsideram-se as condições de trabalho e aprendizagem nas escolas e parte-se do pressuposto de que a questão do sucesso no gerenciamento do ensino é uma "gestão eficiente" transmitindo a responsabilidade para escola, professores e gestores (FREITAS, 2016). Mas é exatamente esse contexto de regras aparentemente claras para o capitalismo mundial, que proporciona o surgimento de novos discursos, com posicionamento contrário a hegemonia estabelecida, uma vez que o espaço social é um ambiente aberto às disputas e controvérsias e ao fortalecimento das relações sociais.

BNCC E SUAS (IN)VISIBILIDADES

A legitimação textual da política curricular nomeada por Base Nacional Comum Curricular confirmada pelo principal responsável em regular os textos das políticas públicas – a saber o Estado, apresenta questões delicadas de (in)visibilidades, a medida que lançamos olhar analítico a suas proposições enquanto norteadora da organização curricular a nível nacional. Claramente podemos perceber as intenções homogeneizantes que o texto político carrega, com finalidades

padronizantes de escola, conhecimento e sujeitos – tentativa de produzir sujeitos únicos e universais, como se todos fossem os mesmos em seus tempos e espaços.

De forma não tão clara, porque envolto em discurso democrático de um conhecimento comum que igualará todos os estudantes em seus níveis, etapas e modalidades e transportando à prática do ensino a responsabilidade no sucesso da aprendizagem, percebemos as invisibilidades que atravessam tal texto político. As subjetividades, os saberes dos povos tradicionais, suas histórias e culturas aparecem suprimidas, violentadas e esquecidas em nome de um modelo único de educação que se curva a ditames padronizados regulados pelo capitalismo, pelo neoliberalismo, pelo mercado e pela globalização.

A globalização, aliada as ações do mercado e as políticas neoliberais, trabalha no sentido de retirar do discurso político, a compreensão da educação como um direito e introduzi-la como um mecanismo simples de domínio de competências que enfatiza sempre o produto final – resultados -, com intenção de classificar alunos, professores, escolas e para tanto, se utiliza do currículo como forte instrumento. O currículo é expressão de uma dada política educacional e quando entendido fora de seu verdadeiro campo - que reflete a vida da escola, as experiências que ali se tecem e as práticas coletivas que se estabelecem - acaba por se tornar um instrumento eficaz de padronizações, invisibilizações, sujeições e consequentemente dominação e controle do conhecimento.

O currículo em sua verdadeira face é o próprio movimento que se desenvolve nas escolas, aquilo que é vivido cotidianamente e para tanto precisa resultar de um processo de fala e escuta, de diálogos e discussões nas tomadas de decisões, refletindo o pensamento democrático enquanto princípios de uma escola pública que se pretende também democrática, “democrática não somente no sentido de dar conta dos índices de acesso e permanência, mas da construção da cultura do sucesso escolar, do trato do conhecimento, da superação dos preconceitos” (SANTIAGO, 1998, pag. 40). O que significa superar a ideia de currículo enquanto instrumento de cotrole social como funções e finalidades meramente utilitárias.

Essa padronização chama atenção porque deslocam dos espaços de saberes – currículo e livros didáticos – sujeitos e coletivos com cultura e identidade diferentes e que também são portadores de um vasto conhecimento. Quando saberes, identidades e culturas não são reconhecidos e a referência passa a ser a de um sujeito único, o ensino se torna abstrato, porque coloca a todos no mesmo nível de realidade, como se todos fossem os mesmos, dentro do mesmo contexto social e cultural. De acordo com Ball (2006), grande parte das políticas, em especial as educacionais, são pensadas para ambientes uniformes, homogêneos, para serem aplicadas em contextos e condições de trabalho adequadas e falham por não levar em consideração variações de recursos, desigualdades locais e culturais.

De acordo com o que nos apontam Cunha e Da Silva (2016) as determinações do mercado movidas pelas influências do capital internacional, influenciam de forma determinante as políticas sociais e utilizam-se das políticas educacionais como estratégia para tais fins, consequentemente as políticas curriculares também protagonizam tais ações, à medida que estabelecem bases fixas através de normativas, como instrumentos de legitimação a outros interesses que se ligam mais a outros projetos que aos sujeitos do processo educativo, tendo por consequência o desprezo às diversidades, as significações e os saberes outros que formam sujeitos e identidades. Desta forma, políticas curriculares pensadas e desenvolvidas para materialização de tal projeto – que priorizem competências, avaliações e resultados -, acabam por conduzir professores e estudantes a caminharem na contramão desses ditames para que suas identidades possam ser constituídas.

É observável a importância da construção de identificações, tanto para professores como para estudantes. A compreensão de uma educação que reconheça o direito ao conhecimento e coloque como foco desse conhecimento os saberes dos estudantes, de seus familiares, de sua comunidade, de suas vivências, tendem a alargar fronteiras - que os conhecimentos padronizados dos currículos tendem a restringir -, a partir de uma superação que avance na construção de suas identificações.

CONCLUSÃO

Sem a pretensão de esgotar nesse breve ensaio nossas discussões frente ao papel do Estado enquanto principal regulador dos textos políticos e representante de seus discursos; da globalização enquanto força que representa um projeto político mundial e suas sutis, porém agressivas interferências no campo educacional; ou mesmo das políticas curriculares enquanto instrumento de controle social representante de um dado projeto de sociedade que se refletem nas invisibilidades presentes na BNCC. Podemos refletir por meio das análises aqui tecidas que as políticas e práticas educacionais passam a ser compreendidas enquanto relações de poder que se deslocam na construção e reconstrução do campo social.

Claramente, existe uma intenção de controle dos processos educativos e por meio deles o controle da escola, alinhando sua condução as lógicas hegemônicas padronizantes e excludentes. Lógicas essas patrocinadas pelo neoliberalismo, pelas forças do mercado e do capital e propagadas pelo movimento da globalização. O pensamento de que todos se encaixam no mesmo padrão tem se fortalecido por meio da ideia de que a eficácia das avaliações, sobretudo as de larga escala representam uma melhoria na educação.

É importante chamar atenção para representação de um currículo nacional, como é o caso da BNCC e para os programas de exames nacionais, no sentido de que estes constituem direcionamentos para um modelo de educação mercantilizada. Esse modelo de organização curricular, juntamente com os testes estandardizados não consegue avaliar adequadamente o desempenho de uma escola, alunos e professores em sua dimensão mais ampla, porque são sempre limitados e realizados sobre as pressões dos resultados.

Embora reconheçamos o Estado como entidade proeminente no campo das políticas públicas, precisamos entender também que ele não é sempre o mesmo em todos os tempos históricos, de forma que não podemos na contemporaneidade utilizá-lo como único mecanismo de entendimento das políticas educacionais, mas como instituição que também necessita ser

analisada, pois "junto com esta mudança na natureza do Estado, houve mudança no que deve ser entendido por políticas educacionais" (DALE, 2010). E mesmo que o Estado determine o currículo, o sistema de avaliação e as políticas educacionais num sentido mais amplo, os próprios redatores de políticas e dos currículos não conseguem controlar os significados que os textos políticos representam - tão pouco suas traduções no campo da prática, pois os discursos que os documentos políticos representam estão sempre passivos de recontextualizações.

Referências bibliográficas:

ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva (2019). OS COTIDIANOS – espaçostempos de resistência e criação. *Currículo sem Fronteiras*, v.19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez.

APPLE, M. W (2002). Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 107-142, jul. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14401.pdf.

BALL, Stephen J (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa critico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras,* v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (2008). *Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade.* MEC/Anped: Brasília, 3 a 5 de setembro.

CUNHA, Kátia; DA SILVA, Janini Paula(2016). Sobre base e bases curriculares nacionais comuns: de que currículo estamos falando?. *Revista e-Curriculum,* São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1236-1257, out./ dez.

DALE, Roger (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?. *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

DALE, Roger(2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out/dez. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

DURAN, Marília Claret Geraes (2007). Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. In: *Diálogo Educ*., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes (2013). Sobre as redes que tecem praticaspolíticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n. 3, p. 464-477, set./dez.

FREITAS, Luiz Carlos(2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. In: *CAD.CEDES.* v.36 n.99 Campinas Mai./Ago. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200137&lng=en&nrm=iso&tlng=PT

LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMES, Santiago (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais:* perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. p. 1- 128. (Biblioteca Ciências Sociais).

SANTIAGO, Eliete (1998). Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. *Revista de Educação* – AEC – Paulo Freire, ano 27, n. 106, jan-mar.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito(2012). Análise de Política: uma revisão da literatura. *Cadernos de Gestão Social,* v. 3, n. 1, p. 121-134, jan/jun.

PRÁXIS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CURRÍCULO NAS PRÁTICAS CURRICULARES A PARTIR DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria Angélica da Silva

(UFAL / maria.angelica@fale.ufal.br)

Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

(UFPE / nina.ataide@gmail.com)

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre a práxis como criadora de currículos e práticas curriculares através do ato de pensar-viver dialeticamente e reflexivamente processos de traduções curriculares, a partir dos dados de um levantamento, do tipo estado da arte, no qual dialogamos com produções científicas brasileiras regionais publicadas no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN) nos últimos dez anos. Foram analisados 18 trabalhos e neles destacamos, nos discursos (LACLAU, 2000), enunciados que traduzissem (DERRIDA, 2006) as abordagens teórico-metodológicas do currículo nestas pesquisas. Para tanto, as produções foram analisadas a partir das singularidades e recorrências (MARQUES, 2014) dos enunciados, mas também foram articuladas aos discursos científicos de autores (as) que dialogam estreitamente com os campos do currículo e da prática curricular (LOPES, 2018; FRANGELLA, 2013), assim como realizamos uma categorização teórica dos núcleos de sentidos (MAINGUENEAU, 1997) dos enunciados presentes nos discursos dos autores. Seja nos trabalhos focados na análise dos processos de ressignificação dos currículos ou nas produções que tratam das reformas curriculares ocorridas ao longo das últimas décadas do século XX, a marca da especificidade enunciativa funda-se na práxis como dimensão possibilitadora da resistência e ressignificação dos discursos curriculares, compreendidos como movimentos de tradução curricular. Assim, nas trilhas enunciativas das publicações, a práxis, enquanto relação dialética entre a teoria e a prática, integra o palco do saber-fazer

curricular contextualmente situado, que coloca em jogo os lugares enunciativos dos sujeitos e as influências que atravessam sua relação subjetiva com os processos pedagógico-curriculares. Nesse ínterim, a práxis é configurada enquanto ação política, individual, pois, leva em conta os horizontes do sujeito que a põem em relação e também coletiva, sendo atravessada pelos discursos de outros sujeitos, práticas e contextos.

Palavras-chave: Práxis; Currículo; Práticas Curriculares.

Abstract

This article presents a discussion on praxis as creator of curricula and curricular practices through the act of dialectically and reflexively thinking-living processes of curricular translations, based on data from a state-of-the-art survey, in which we dialogue with scientific productions. Brazilian regional publications published in the North and Northeast Educational Research Meeting (EPENN) in the last ten years. Eighteen works were analyzed and in them we highlighted, in the speeches (LACLAU, 2000), statements that translated (DERRIDA, 2006) the theoretical-methodological approaches of the curriculum in these researches. Therefore, the productions were analyzed based on the singularities and recurrences (MARQUES, 2014) of the statements, but they were also articulated with the scientific discourses of authors who closely dialogue with the fields of curriculum and curricular practice (LOPES, 2018; FRANGELLA, 2013), as well as a theoretical categorization of the core meanings (MAINGUENEAU, 1997) of the statements present in the authors' speeches. Whether in the works focused on the analysis of the redefinition processes of curricula or in the productions that deal with the curricular reforms that took place over the last decades of the 20th century, the enunciative specificity mark is based on praxis as an enabling dimension of the resistance and resignification of curricular discourses , understood as curricular translation movements. Thus, in the enunciative trails of publications, praxis, as a dialectical relationship between theory and practice, integrates the stage of contextually situated curricular know-how, which brings into play the enunciative places of the subjects and the influences that cross their subjective relationship with

the pedagogical-curricular processes. In the meantime, praxis is configured as a political, individual action, as it takes into account the horizons of the subject that put it in relation and also collective, being crossed by the discourses of other subjects, practices and contexts.

Keywords: Praxis; Curriculum; Curriculum Practices.

Introdução

Este artigo apresenta uma discussão sobre a práxis como criadora de currículos e práticas curriculares através do ato de pensar-viver dialeticamente e reflexivamente processos de traduções curriculares, a partir dos dados de um levantamento, do tipo estado da arte, no qual dialogamos com produções científicas brasileiras regionais publicadas no Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN) nos últimos dez anos.

Foram analisados dezoito (18) trabalhos e neles destacamos, nos discursos (LACLAU, 2000), enunciados que traduzissem (DERRIDA, 2006) as abordagens teórico-metodológicas do currículo nestas pesquisas. Para tanto, as produções foram analisadas a partir das singularidades e recorrências (MARQUES, 2014) dos enunciados, mas também foram articuladas aos discursos científicos de autores (as) que dialogam estreitamente com os campos do currículo e da prática curricular (LOPES, 2018; FRANGELLA, 2013), assim como realizamos uma categorização teórica dos núcleos de sentidos (MAINGUENEAU, 1997) dos enunciados presentes nos discursos dos autores.

Seja nos trabalhos focados na análise dos processos de ressignificação dos currículos ou nas produções que tratam das reformas curriculares ocorridas ao longo das últimas décadas do século XX, a marca da especificidade enunciativa funda-se na práxis como dimensão possibilitadora da resistência e ressignificação dos discursos curriculares, compreendidos como movimentos de tradução curricular.

Através da ação discursiva da criação curricular cotidiana o (a) professor (a) traduz a si mesmo nos sentidos que constrói e mobiliza em suas práticas curriculares. É neste ínterim que se inscrevem as marcas discursivas das produções que analisamos no EPENN, delineando um sentido de práxis como criadora de currículos e práticas curriculares através do ato de pensar-viver dialeticamente e reflexivamente processos de traduções curriculares.

As produções evidenciaram uma pluralidade de abordagens teórico-metodológicas e de temáticas, bem como uma diversidade de instituições e lugares de sujeito construindo os discursos socializados pelo GT de Currículo. Vale ressaltar que as publicações analisadas ainda se inscrevem na dinâmica de quando o evento promovia as discussões do Norte e do Nordeste de maneira articulada, atualmente o evento organiza-se em reuniões regionais desmembradas para o Norte e para o Nordeste. Portanto sua sigla alterou-se para Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), e para outros espaços o evento passou a ser nomeado como Reunião Regional da ANPED.

Processos de ressignificações dos currículos de IES no âmbito da licenciatura em Pedagogia: Teoria-prática de criação curricular

O presente lócus de análise se inscreve no campo da problematização e/ou análise das políticas educacionais e curriculares, tendo alguns de seus trabalhos focados na análise dos processos de ressignificação dos currículos de IES no âmbito da licenciatura em Pedagogia (NASCIMENTO; LÔBO, EPENN, 2007; ALMEIDA, EPENN, 2009; CAMPOS, EPENN, 2011; SOARES, EPENN, 2014). Os discursos destes trabalhos se apresentam atrelados à ideia de que

> Um dado momento histórico é marcado por continuidades e descontinuidades, de formações discursivas que aparecem e desaparecem. Desse modo, o discurso pressupõe a possibilidade de dominação, mas por outro lado, também apresenta brechas, que constituem em espaço de contestação e de resistência. Portanto, o discurso em curso implica em um contradiscurso, em uma luta contínua e cotidiana. (SOARES; FERNANDES, EPENN, 2009, p.11)

Assim, ao produzirem processos de construção das políticas em práticas curriculares as IES traduzem narrativas discursivas hegemônicas e, por dentro delas mesmas, tecem uma narrativa outra, descontruindo sem destituir sentidos. Contudo, traduzir por dentro de um discurso não implica dependência de um discurso sobre o outro, implica apenas a compreensão de que nenhum discurso se produz isoladamente e que não existe ruptura discursiva de um dado "original" e aquele que seria sua "cópia", havendo, talvez, uma linha tênue que delimita onde termina um discurso e onde começa outro.

Dentro desta mesma perspectiva curricular, algumas produções debruçam-se "nos significados que os professores dão ao currículo após a introdução das políticas curriculares nacional e municipal e como isto tem influenciado sua prática docente." (PIZZI; SANTANA; ROCHA, EPENN, 2007, p.1) Nesta direção, os trabalhos analisados do EPENN apontam que "onde há poder, há resistência; onde há discurso, há a possibilidade do contradiscurso, da resistência e da transgressão." (SOARES; FERNANDES, EPENN, 2009, p.13)

Essas possibilidades de resistir e transgredir nós compreendemos como atos constituintes dos movimentos de tradução, tradução que não conta apenas com estes movimentos de transgressão e resistência, uma vez que no currículo não há polarização, tampouco as práticas curriculares se pautam em binômios ou dimensões opostas.

Este caráter maniqueísta aplicado à dimensão curricular pode ser analisado como um reflexo de políticas educacionais e curriculares que historicamente foram sendo construídas com base em um movimento pendular, no qual para que uma perspectiva ganhasse evidência esforçava-se para extinguir outras perspectivas existentes. Sabemos que não há possibilidade de rompimento total com uma perspectiva social e historicamente construída, pois não há apagamento e esquecimento absoluto de um discurso.

De igual forma, não há saturação do debate curricular nem superação de uma problemática curricular educacional, a historicidade que nos põe em uma condição social viva e em constante movimento é constituída de polissemias discursivas, no entanto, ancora-se também em paráfrases de discursos históricos, e nesse movimento, sentidos inscritos em um determinando

tempo-espaço histórico, podem ser retomados com outros sentidos, mas, mantendo uma relação com o discurso "original".

É o que temos vivenciado na atualidade da educação brasileira, com as propostas da Reforma do Ensino Médio – que visa a retirada de componentes curriculares essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico de nossos estudantes, dentre outras resoluções – e da Base Curricular Comum Nacional.

Tais problemáticas eram tidas como "superadas" face aos avanços científicos de nossas discussões teóricas e práticas educacionais em curso, no entanto, as mudanças sociais, políticas e econômicas, entre outras, acabam por retomar discursos político-ideológicos que são atrelados a projetos de sociedade que, enquanto discursos, nunca morrem, pois estão talhados no campo das ideias.

No âmbito desta problemática, identificamos a centralidade do debate acerca das reformas curriculares ocorridas ao longo das últimas décadas do século XX na educação, que traçaram diretrizes fundadas no atendimento das crescentes demandas tecnológicas e de controle burocrático sobre a prática docente. "As demandas postas pelas reformas, incidem no controle do trabalho docente, na redução da sua autonomia e pactua para atingir a subjetividade dos professores e professoras, os responsabilizando pelo êxito das reformas implantadas." (ROCHA, EPENN, 2011, p.6)

Soares e Fernandes (EPENN, 2009) e Rocha (EPENN, 2011) fazem uma análise das reformas nas políticas curriculares no estado de Pernambuco, sinalizando a política de bonificação, o aumento do monitoramento individual e computadorizado do trabalho docente e a abertura de programas como foco em metas de avaliação.

Enquanto isso, Eugênio (EPENN, 2009) inscreve esse movimento curricular de Pernambuco dentro do contexto nacional das reformas empreendidas desde a década de 90, indicando que desde então o caráter técnico-burocrático tem sido recorrências nos discursos políticos, sob as vestes da garantia da qualidade na educação. Uma qualidade que supostamente acredita-se estar sob a dependência e responsabilidade da formação e atuação de "bons professores".

Na esteira destas ideias,

> [...] esses discursos buscam culminar condutas de responsabilidade individual, práticas de controle e de auto-controle sobre os docentes, impondo um controle cada vez mais sistemático e burocratizado sobre seu trabalho [...] que esse monitoramento torna enfática a tentativa de elevar o controle dos saberes docentes via currículo. (ROCHA, EPENN, 2011, p.9)

Na trilha do que nos aponta a autora, os desfechos curriculares de tais proposições políticas incidem sobre as práticas curriculares tecidas no cotidiano pelos docentes, tendo em vista que os modos de organizar e desenvolver os currículos passam a ser influenciados por essas demandas políticas, que não atuam isoladamente na regulação dos currículos escolares.

Tais influências e controles das políticas também são reverberadas nas tentativas de controle dos saberes docentes, com isso o currículo da formação ganha centralidade e tende a incorporar diversos discursos que, no jogo hegemônico, tencionam interesses de grupos políticos que primam pelo fechamento dos sentidos de currículo e de práticas curriculares, operando com um registro discursivo homogeneizador que supostamente favorece a regulação dos currículos em desenvolvimento.

Contudo, assinala-se que na medida em que estas políticas chegam ao chão das IES, elas passam por processos de leituras e interpretações que deságuam em traduções curriculares. Através de sua autonomia, as IES incorporam em seus currículos os discursos da coletividade acadêmica que as compõem e representativos também da comunidade política e geográfica na qual se insere enquanto instituição social.

Mesmo assim, estas reformulações curriculares se assumem como suficientemente representativas das necessidades de formação e atuação dos profissionais que através delas se formam. O currículo enquanto mecanismo discursivo e social das IES parte da compreensão de que

> os saberes adquiridos na graduação precisam estar continuamente se reconstruindo diante da complexidade dos saberes mobilizados na realidade vivida nas salas de aula, que envolve ainda as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho do professor na escola, âmbito privilegiado em que se dá (ou deveria se dá) a formação continuada. (OLIVEIRA, EPENN, 2011, p.8)

A partir da teoria da tradução, compreendemos que essa desconstrução dos saberes adquiridos na graduação não é apenas uma necessidade, mas a condição da prática curricular. Ao mobilizar saberes-fazeres os (as) professores (as) traduzem seu lugar na hierarquia social enquanto sujeito enunciador de sentidos. Também nesta seara,

> [...] esse saber da experiência que o aluno-professor mobiliza de forma assistemática no âmbito da informalidade, pode ser ampliado a partir de um embasamento teórico que é oferecido na formação acadêmica, assim os alunos professores podem ler sua realidade e seu fazer docente através da relação da unidade teoria-prática ao aproximar o seu saber prático dos conhecimentos acadêmicos. (ALMEIDA; SILVA, EPENN, 2013, p.6)

Isso significa que as práticas curriculares também precisam ser traduzidas no currículo da formação de professores, esse movimento inverso de tradução aponta para uma necessidade de desconstrução das narrativas curriculares cristalizadas enquanto referenciais acabados para a construção profissional docente. Um currículo da formação que não tenha pretensões de herança eterna, mas que se reconheça enquanto presença-ausente nas formulações curriculares produzidas nas práticas.

Nesta linha, não estamos a significar que apenas as experiências práticas merecem espaços de tradução na composição dos currículos da formação, até porque ressaltamos “[...] a importância da profundidade teórico-crítica dos cursos de formação de professores (ou da falta dela) [...]”, contudo não acreditamos que sua composição “[...] seja uma linha reta e garantida em direção a uma prática docente de igual caráter.” (OLIVEIRA, EPENN, 2011, p.8-9).

Frente a isto, "[...] buscamos evidenciar o que entendemos por currículo, demonstrando-o enquanto movimento que não se restringe a um caminho fixo a ser seguido, mas que em contrapartida pode estar sujeito às ressignificações por parte daqueles que o vivenciam." (MELO; CARMO; ALMEIDA, EPENN, 2013, p.2). Ou seja, a tradução da prática no currículo da formação, nestes moldes, acontece no próprio movimento do fazer curricular. Ao passo que se formam, os (as) professores (as) leem, interpretam e traduzem a formação dentro da própria formação, na ocasião dela.

Práxis como espaço-tempo de tradução curricular

Na movimentação de ler «» interpretar «» transformar "[...] os atos de currículo traduzem essas concepções na prática e vão determinando, de um modo ou de outro, como deve ser a formação." (PAIM, EPENN, 2014, p.2) E a formação, por sua vez, vai tomando corpo nas práticas curriculares enquanto um processo de profissionalização que se articula com outras dimensões como a profissionalidade, o profissionalismo e o profissionismo .

> Dotados de fundamentos teórico-práticos e revestidos de um caráter crítico consciente, esses profissionais compreendem a formação como um processo importante e contínuo para aquisição de novos saberes. Sendo assim, procuram compartilhar e socializar as teorias aprendidas e as experiências vivenciadas no sentido de enriquecer e fortalecer os conhecimentos adquiridos, mesmo sabendo que nem todos os desafios enfrentados serão minimizados por esses saberes. (SOARES, EPENN, 2014, p.8)

Nesta direção, não cabe ao currículo da formação assumir um caráter redentor dos desafios impostos ao saber-fazer docente, este currículo toma a prática como ponto de partida e ponto de chegada, refletindo sobre ela e, sobretudo, aprendendo com ela. Assim, os movimentos de tradução deste currículo nas práticas curriculares são a possibilidade de arrombamento das tentativas de fixação última de sentidos de currículo.

Nesses movimentos de tradução, os professores "aprendem a inventar o seu fazer pedagógico em suas experiências continuadas de sala de aula." (OLIVEIRA, EPENN, 2011, p.9). Com isso,

> O foco é então, na tentativa de superação do tecnicismo o qual coloca o professor numa posição de mero aplicador de técnicas advindas de outros, retirando sua autonomia intelectual. [...] a possibilidade de construir conhecimento a partir da reflexão sobre sua prática docente, um conhecimento que não é alheio às condições concretas do cotidiano no qual está inserido, inscrevendo-se (tanto o currículo como o professor) num movimento da práxis. (MELO; CARMO; ALMEIDA, EPENN, 2013, p.13)

Neste discurso identificamos a ênfase na relação teoria-prática na base da formação docente e diante do enunciado práxis, um conceito que se relaciona com os

> Processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica. (SOUZA, 2009, p.34)

Tais práticas são pautadas numa perspectiva de práxis criadora, que se caracterizam pela "[...] produção ou autocriação [...] já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações" (VÁZQUEZ, 1977, p.247), logo "as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria" (AZZI, 2012, p.54). Portanto, a construção do saber-fazer pedagógico, que é fundamento e produto da prática curricular docente, se desenvolve a partir da práxis criadora, em que, a partir da leitura da realidade e da tradução seus referenciais formativos, o docente se aproxima do seu fazer 'fazendo' e teorizando.

Nesse sentido, as produções discursivas "[...] consideram a impossibilidade de uma separação radical entre essas duas instâncias da vida prática, tendo o concreto como um suporte às construções teóricas e a teoria como possibilidade de orientação à experiência." (BRITO DE SÁ, EPENN, 2009, p. 1)

Sendo assim, o saber-fazer docente é constantemente influenciado pelos saberes e competências profissionais acessados através do currículo da formação inicial, bem como

também influencia a criação de novos saberes e o desenvolvimento de competências no exercício profissional a partir dos atos de tradução de sentidos diversos de desenvolvimento e organização do currículo em suas práticas curriculares. Nessa direção, "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes [...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural. " (TARDIF, 2008, p.36)

Precipuamente, mediante essa pluralidade de saberes-fazeres e horizontes formativos, a autonomia se encontra ligada também a práxis docente na medida em que a expressão do saber pedagógico constitui-se como uma fonte de construções teóricas, bem como o inverso deste movimento, os sentidos teóricos embasando os fazeres, também mobilizam a práxis e a autonomia intelectual docente. Uma autonomia que leva os (as) professores (as) a pôr em relação seus saberes e suas práticas e as traduzirem de maneira temporal e histórica.

Tomando esta discussão como referência, os processos de tradução nas práticas curriculares a partir da relação entre a teoria e a prática não se dão de maneira óbvia, tampouco numa relação direta de causa e efeito como um paradigma que perspectiva um modelo ideal de ser e estar na profissão e, portanto, uma maneira ideal de relacionar o saber com o fazer, como se em algum momento estes aspectos fossem tecidos separadamente. Pelo contrário, a relação entre a teoria e a prática é cunhada a partir das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, num movimento de práxis que ao mesmo tempo que é individual é também coletivo, visto que se relaciona com os dizeres de outros sujeitos em outros tempo-espaços.

Considerações Finais

Seja nos trabalhos focados na análise dos processos de ressignificação dos currículos ou nas produções que tratam das reformas curriculares ocorridas ao longo das últimas décadas do século XX, a marca da especificidade enunciativa funda-se na práxis como dimensão possibilitadora da resistência e ressignificação dos discursos curriculares, compreendidos como movimentos de tradução curricular. Assim, nas trilhas enunciativas das publicações, a práxis, enquanto relação dialética entre a teoria e a prática, integra o palco do saber-fazer curricular contextualmente situado, que coloca em jogo os lugares enunciativos dos sujeitos e as

influências que atravessam sua relação subjetiva com os processos pedagógico-curriculares. Nesse ínterim, a práxis é configurada enquanto ação política, individual, pois, leva em conta os horizontes do sujeito que a põem em relação e também coletiva, sendo atravessada pelos discursos de outros sujeitos, práticas e contextos.

Em suma, a partir dos dados evidenciados ao longo das análises refirmamos a relevância do estado da arte nas pesquisas e estudos da área da educação, pois através dos conhecimentos produzidos nos aproximamos das discussões teórico-metodológicas que traduzem as problemáticas de uma época, pautando a interdiscursividade como exercício fundamental na construção do conhecimento.

Referências bibliográficas:

Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (2009). O processo de reformulação curricular para a formação de professores nas IES. 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de, & Silva, Geisa Natália da Rocha. O currículo da formação de professores: o perfil profissional dos estudantes do curso de Pedagogia (2013). 21º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Azzi, Sandra (2012). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. (pp. 39-69) Editora Cortez

Camargo, Arlete Maria Monte de, & Cabral, Maria da Conceição Rosa (2011). Mudanças curriculares nos cursos de formação de professores. 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Campos, Helane Cibele do Nascimento (2011). O movimento de reforma curricular nacional para os cursos de Pedagogia no Brasil: A atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação e da Comissão de Especialistas para o Ensino de Pedagogia. 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Derrida, Jacques (2006). Torres de Babel. Editora UFMG.

Eugenio, Benedito (2009). Políticas e reformas curriculares nos anos 1990. 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Frangella, Rita de Cássia Prazeres (2013). A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. In Guedes, Neide Cavalcante, & Araújo, Hilda Mara Lopes, & Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. (Orgs.) Pesquisa em educação: Contribuição ao debate na formação docente. (pp.1-10) Editora EDUFPI.

Gomes, Antenor Rita (2011). Texto e diversidade: Produção de sentido e práticas curriculares. 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora epenn.

Laclau, Ernesto (2000). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo. Editora Nueva Visión.

Lopes, Alice Casimiro (2018). Sobre a decisão política em terreno indecidível. In Lopes, Alice Casimiro, & Siscar, Marcos. (Orgs.) Pensando a Política com Derrida -responsabilidade, tradução, porvir. (pp.83-115) Cortez Editora.

Maingueneau, Dominique (1997). Novas tendências em análise do discurso. Editora Pontes.

Marques, Luciana Rosa (2014). Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In Mendonça, Daniel de, & Rodrigues, Léo Peixoto. (Orgs.) Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau. (2 ed. pp.109-131) Editora EDIPUCRS.

Melo, Maria Julia Carvalho de, & Carmo , Priscilla Maria do, & Almeida , Lucinalva Andrade Ataíde de (2013). A constituição da relação teoria e prática no currículo do curso de Pedagogia. 21º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Melo, Maria Julia Carvalho de, & Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (2014). A polissemia discursiva no currículo dos cursos de Pedagogia: OS sentidos de estágio supervisionado inscritos no BDTD da CAPES. 22º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Nascimento, Débora Maria do, & Lôbo, Valdilene Verônica de Albuquerque (2007). A reestruturação do currículo do curso DE Pedagogia/CAMEAM/UERN: Discussões e (in)compreensões. 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Oliveira, Simone Dias Cerqueira de (2011). O currículo na sala de aula: Aprendendo com a própria prática. 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Paim, Ana Verena Freitas (2014). Atos de currículo, re-existências e relação com o saber no contexto da formação. 22º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Pizzi, Laura Cristina Vieira, & Santana, Andréa de Carvalho de, & Rocha, Renata Maria Wanderley da (2007). Currículo e prática docente: uma década de PCN no ensino fundamental de Maceió/AL. 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Ramos, Rosenaide Pereira dos Reis, & Assis, Raimunda Alves Moreira, & Santos, Cornélia Guimarães dos (2013). Componentes curriculares que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. 21º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Rocha, Paula Rejane Lisboa da (2011). O monitoramento curricular em Pernambuco e as implicações para o trabalho docente. 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Sá, Maria Roseli Gomes Brito de (2009). Currículo, formação e experiências nas narrativas de professores em exercício. 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Sá, Maria Roseli Gomes Brito de (2007). Currículo e formação de professores em exercício: Articulação/desarticulação dos saberes da experiência vivida com os saberes veiculados pelo currículo. 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Santos, Edilene da Silva, & Porto, Rita de Cássia Cavalcanti, & Pereira, Maria Zuleide da Costa (2009). As Políticas de currículo e o poder no Brasil: a heterogeneidade dos contextos de produção do currículo. 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Soares, Reijane Maria de Freitas (2014). Mudanças curriculares no curso de Pedagogia: Limites e possibilidades vivenciadas na formação do pedagogo em Teresina – PI. 22º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Soares, Maria do Carmo de Moura Silva, & Fernandes, Angela Maria Dias. A política curricular de PE: As interfaces do atual discurso oficial (2009). 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), volume 1, pp.1-15. Editora EPENN.

Souza, João Francisco de (2009). Prática pedagógica e formação de professores. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. Editora UFPE.

Tardif, Maurice (2008). Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes.

Vázquez, Adolfo Sánchez (1977). Filosofia da práxis. Editora Paz e Terra.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NAS ANÁLISES CURRICULARES SOB O VIÉS DISCURSIVO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Maria Angélica da Silva
(UFAL / maria.angelica@fale.ufal.br)
Lucinalva Andrade Ataide de Almeida
(UFPE / nina.ataide@gmail.com)

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre as abordagens teórico-metodológicas que ancoram as pesquisas sobre currículo a partir dos dados de um levantamento, do tipo estado da arte, em que dialogamos com produções científicas brasileiras publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos últimos dez anos. Realizamos o levantamento no GT 12, por ser o grupo de trabalho "que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo [...] a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo." (ANPED, GT 12). Foram analisados 16 trabalhos e neles destacamos, nos discursos (LACLAU, 2000), enunciados que traduzissem (DERRIDA, 2006) as abordagens teórico-metodológicas do currículo nestas pesquisas. Para tanto, as produções foram analisadas a partir das singularidades e recorrências (MARQUES, 2014) dos enunciados, e articuladas aos discursos científicos de autores (as) que dialogam estreitamente com os campos do currículo e da prática curricular (LOPES, 2018; FRANGELLA, 2013), assim como realizamos uma categorização teórica dos núcleos de sentidos (MAINGUENEAU, 1997) dos enunciados presentes nos discursos dos autores. A compreensão do currículo via abordagem discursiva se revelou como uma marca de unidade entre todas as produções analisadas, bem como, ao mesmo tempo se figura como o elemento que vai delinear as especificidades de cada produção, uma vez que os veículos do discurso se diferenciam quanto às suas bases teórico-metodológicas, com ancoragens ecléticas, tais como a presença dos estudos de Ball, via Ciclo de Políticas, nas abordagens sobre as políticas-práticas do campo curricular; e os Estudos da Recontextualização em Bernstein, para compreender os movimentos de transformação e articulação das políticas nas/com as práticas curriculares. Nesta direção, vimos que a abordagem discursiva enquanto unidade teórico-metodológica

nas produções da ANPED não significa uma marca padronizadora dos discursos curriculares, pois o discurso enquanto categoria social vai ao oposto desta lógica.

Palavras-chave: Currículo; Discurso; Abordagem teórico-metodológica.

Abstract

This article presents a discussion on theoretical-methodological approaches that anchor research on curriculum based on data from a state-of-the-art survey, in which we dialogue with Brazilian scientific productions published in the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED) in the last ten years. We carried out the survey in WG 12, as it is the working group "dedicated to the study of issues concerning the field of curriculum [...] from and through multiple theoretical-epistemological and methodological references, these issues, understanding curriculum, in the broadest sense of the term." (ANPED, GT 12). 16 works were released and in them we highlighted, in the speeches (LACLAU, 2000), statements that translated (DERRIDA, 2006) the theoretical-methodological approaches of the old research curriculum. Therefore, the productions were analyzed based on the singularities and recurrences (MARQUES, 2014) of the statements, and articulated to the scientific discourses of authors who closely dialogue with the fields of curriculum and curricular practice (LOPES, 2018; FRANGELLA, 2013), as well as performing a theoretical categorization of the nuclei of meanings (MAINGUENEAU, 1997) of the statements present in the authors' speeches. The understanding of the curriculum via a discursive approach was revealed as a mark of unity among all the analyzed productions, as well as, at the same time, it appears as the element that will delineate as specificities of each production, since the vehicles of discourse differ in terms of its theoretical-methodological bases, with eclectic anchorages, such as the presence of ball studies, via the Policy Cycle, in the approaches to policy-practices in the curricular field; and Bernstein's Recontextualization Studies, to understand the movements of transformation and articulation of policies in/with curricular practices. In this sense, we saw that the discursive approach as a theoretical-methodological unit in ANPED's productions does not mean a standardizing feature of curricular discourses, as discourse as a social category goes against this logic.

Keywords: Curriculum; Speech; Theoretical-methodological approach.

Aspectos introdutórios

Este artigo apresenta uma discussão sobre as abordagens teórico-metodológicas que ancoram as pesquisas sobre currículo a partir dos dados de um levantamento, do tipo estado da arte, em que dialogamos com produções científicas brasileiras publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos últimos dez anos. Realizamos o levantamento no GT 12, por ser o grupo de trabalho "que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo [...] a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo." (ANPED, GT 12).

Foram analisados dezesseis (16) trabalhos e neles destacamos, nos discursos (LACLAU, 2000), enunciados que traduzissem (DERRIDA, 2006) as abordagens teórico-metodológicas do currículo nestas pesquisas. Para tanto, as produções foram analisadas a partir das singularidades e recorrências (MARQUES, 2014) dos enunciados, mas também foram articuladas aos discursos científicos de autores (as) que dialogam estreitamente com os campos do currículo e da prática curricular (LOPES, 2018; FRANGELLA, 2013), assim como realizamos uma categorização teórica dos núcleos de sentidos (MAINGUENEAU, 1997) dos enunciados presentes nos discursos dos autores.

Os trabalhos analisados apresentaram uma multiplicidade de caminhos teórico-metodológicos nas análises curriculares sob o viés discursivo, aqui centramo-nos em dois núcleos de sentidos identificados a partir das produções, a saber: O Ciclo de Políticas e os Estudos da Recontextualização, a partir dos quais o discurso é mobilizado com noções conceituais e registros metodológicos específicos e diferenciados.

Na trilha destas marcas discursivas, identificamos também que apesar de todos os trabalhos compreenderem os contextos das políticas e das práticas como indissociáveis, fundamentados no Ciclo de Políticas de Ball, nos estudos da recontextualização em Bernstein e do Cotidiano (Alves (2010), Ferraço e Carvalho (2012) entre outros), que não fazem distinção entre as políticas e as práticas curriculares, não acessamos, dentre as pesquisas selecionadas, nenhuma que

tomasse o contexto da prática como objeto de estudo, melhor dizendo, que tomasse as salas de aula e as práticas curriculares docentes como campos de pesquisa e/ou objeto de estudo propriamente dito.

Entendemos que ao tratar das políticas não deixamos de discutir as práticas, bem como compreendemos que a sala de aula e as práticas não são dimensões isoladas. Entretanto, temos presenciado ao longo das últimas décadas a necessidade crescente de adentrarmos nos espaços cotidianos para compreender os movimentos de políticas-práticas tecidos e traduzidos a partir dos sujeitos que pensam-vivem curricularmente nos processos de ensino-aprendizagem. As produções analisadas se ancoram na compreensão discursiva do currículo para afirmar que a circularidade e a interdiscursividade do que se discute enquanto dimensão curricular desloca os discursos e os sentidos de currículo, superando essa visão binária entre os campos teóricos e práticos da política e da prática curricular. Nesse sentido, no GT de Currículo da ANPED revela-se a predominância da teoria do discurso em Laclau, com variações apenas nos aportes teóricos e/ou perspectivas de análise conjugadas à teoria do discurso em Foucault (PUGAS; CRAVEIRO, ANPED, 2011; CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.3), à teoria da tradução em Derrida (LIMA, ANPED, 2008; Frangella; Barreiros, ANPED, 2008; Kretli, ANPED, 2009; Cunha; Costa, ANPED, 2015). Se por um lado, tais aspectos denotam uma produção curricular que vem se fortalecendo através de uma produção coesa e que segue uma linha discursiva dentro dos estudos desenvolvidos no GT, por outro assinalamos também a importância de uma maior abertura para a pluralidade de discursos e perspectivas teórico-metodológicas de abordagens do currículo.

Diante do atual contexto de produção de políticas e práticas curriculares, que tendem às forças homogeneizadoras, é imprescindível compreender que se partimos do pressuposto do caráter discursivo do currículo faz-se necessário acolher e dialogar com todas os múltiplos olhares curriculares, caso contrário, caímos em metanarrativas em torno do currículo. Assim, “sublinhar o caráter discursivo como constitutivo dessa produção sustenta a afirmação de que o discurso não é representação/manifestação de estruturas que o fundamentam.” (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 2).

Nesse ínterim, o currículo em sua dimensão discursiva carrega em si múltiplas possibilidades de lugares de enunciação, de lugares de sujeito, de horizontes formativos, bem como, multiplicidade teórico-metodológica de pensar-viver o currículo enquanto constituído discursivamente. Nessa direção, "não há discurso encerrado em si mesmo, ele está sempre aberto ao diálogo com outros discursos." (SOUZA; MELLO, ANPED, 2008, p.3)

Sendo assim, o currículo enquanto discurso constituído e constituinte social, atravessado historicamente, se apresenta a partir de uma dimensão também política, que é contextual, intencional e permeada por lutas de poder e relações de forças em torno das influências sobre as construções discursivas. Nesta ceara, emerge o núcleo de sentido que trabalharemos a seguir.

Presença dos estudos de Ball via Ciclo de Políticas e a Recontextualização em Bernstein nas abordagens sobre as políticas-práticas do campo curricular

O currículo enquanto produção discursiva de múltiplos sujeitos em múltiplos contextos acontece enquanto fenômeno que traduz os encontros e desencontros de sentidos de currículo que são social e historicamente construídos num movimento constante e dinâmico, no qual não existe uma estrutura fixa e um fim alcançável. Sendo assim, "a multiplicidade irredutível [...] exibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação" (DERRIDA, 2006, p. 11-12)

Portanto, o currículo é transitório, é um campo instável que não pode ser compreendido a partir de perspectivas e conceitos que almejem apriorismos e fundamentalismos. Na trilha destas ideias o currículo enquanto discurso se constitui enquanto prática política que vai sempre depender da leitura e da interpretação que o sujeito faz sobre os enunciados, negociando sentidos e construindo novas noções discursivas frente a sua condição enunciativa.

> Para tanto, partimos de uma concepção de currículo e política como enunciação, articulação/produção de significados, ressaltando a dimensão discursiva da produção curricular. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabada, ele institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possíveis

> desejos e projeções de trabalho. Como discurso, elabora, concorre, constrange, amplia. (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 2)

Na trilha destas ideias, o currículo é um constante *vir a ser* e as práticas curriculares se tornam palco de criação e tradução de compreensões curriculares que extrapolam as margens do que é conhecido e hegemonizado enquanto tradição curricular. Portanto, "currículo como um processo de produção em que diferentes grupos, sujeitos e instituições disputam para ter hegemonia na definição dos direcionamentos para a prática docente, para sua formação cotidiana, nunca totais e conclusivos. " (AGOSTINHO, ANPED, 2008, p.2)

No âmbito da construção profissional docente, "os estudos dos currículos nos cotidianos dos cursos de formação têm permitido considerar que, em diferentes *espaçostempos*, sujeitos de culturas diferentes desenvolvem práticas curriculares diferenciadas" (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.6). Nessa direção, o cotidiano e as práticas curriculares surgem como constituintes do currículo e de seus sentidos, o que nos possibilita depreender que ambas as dimensões se tornam imprescindíveis no que se refere ao currículo da formação inicial de professores.

Assim, o campo da prática exige um compromisso formativo que leve em conta o "pensar o currículo no e pelo discurso escrito no registro das professoras" (SOUZA; MELLO, ANPED, 2008, p.1), ou seja, a prática como um referencial formativo desde o início da construção profissional, nos reportando ao que defende Nóvoa (2007), sobre a necessidade de trazer a profissão para dentro do conjunto de reflexões da formação.

Esta marca discursiva da relação entre as práticas curriculares e o cotidiano vem se delineando a partir do sentido de que "a partir dos estudos *nosdoscom* os cotidianos vem-se elaborando um conhecimento específico *nasdascom* as escolas. Elas têm como objetivo e cuidam para que o *olharouvirversentir* crie uma forma inédita de contar/narrar/relatar o que se vive na escola todo dia." (CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.3)

Nessa esteira, o que se vive no dia a dia das práticas curriculares não consegue ser compreendido de maneira distanciada deste contexto, não se concebe apenas no âmbito teórico ou das políticas curriculares pensadas verticalmente. Sobretudo, a vivência curricular cotidiana

na medida em que é discursiva, é um ato e enquanto ato subjetivo não se aprisiona em tradicionalismos nem tem um fim.

> A possibilidade de previsibilidade sobre como as práticas se dão nesses currículos não pode ser controladas estando elas relacionadas tanto as redes que se formam no cotidiano das escolas por seus sujeitos como também às redes de subjetividades que configuram o *serfazer* docente, percebê-las, contudo, é fundamental para dar visibilidade a co-habitação de práticas e sentidos dos currículos propostos e da hegemonia como também dos currículos praticados e da diversidade. (CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.8)

No limiar desta problematização, "ao considerarmos a hegemonia total algo irrealizável, emitimos um novo olhar sobre as forças hegemônicas presentes nas práticas enunciativas, o que, a nosso ver, permite considerar elementos da tradição e as novas negociações político-sociais [...]". (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 8). Nesse ínterim, o cotidiano se constitui enquanto arena de negociações e as práticas curriculares são um palco de jogos de sentidos que conflitam posicionamentos político-epistemológicos que garantem a multiplicidade e diversificação que tencionam as tentativas de hegemonização absolutas, que conforme sinalizamos não se efetiva.

Frente a essas ideias, desvela-se "o caráter complexo, multi-situado, multirreferenciado e polissêmico das práticas curriculares" (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.14), ao passo que elas vão "cotidianamente reinventando as táticas de sobrevivência de saberes não hegemônico." (CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.12).

O cerne discursivo desta problematização nos leva a lugares de compreensão da presença urgente e emergente da polissemia das práticas no horizonte formativo da construção profissional docente. Em se tratando do currículo, as práticas curriculares o devolve a vida, a dinâmica e o movimento que muitas vezes são aprisionadas pelas definições e cânones técnico-científicos que muitas vezes atuam, dentro de uma perspectiva tradicional e reguladora, com força de lei.

Identificamos que a discussão curricular assume centralidade na formação de professores, como o "argumento que a formação docente atrelada à produção curricular não se pauta em

determinações externas, gerando práticas homogêneas e passivas, tampouco é uma produção autodeterminada, original." (AGOSTINHO, ANPED, 2008, p.2)

Nessa direção, o currículo da formação se aproxima do sentido de um conjunto de referenciais teórico-práticos da construção profissional docente e se distancia do caráter prescritivo e normativo que sistematicamente ao longo da história foi sendo constituído num movimento pendular, que ora tendia a uma formação técnica-burocratizante e ora a uma formação crítica e autônoma.

Assim, o sentido que se estabelece de currículo para a formação docente assenta-se na ideia de que

> os professores são [...] posicionados geográfica e temporalmente ativos nas redes de relações que impulsionam o movimento de um currículo que "está sendo". Com isso, em suas performances produzem e reproduzem significações em torno do ser e do fazer docente, numa ambivalência entre leitura e autoria [...] (AGOSTINHO, ANPED, 2008, p.2)

Partindo deste pressuposto, o currículo da docência não se compromete em formar professores prontos e acabados, que atuem conformes normas e regras canonizadas dentro do grupo profissional. Por se tratar de uma profissão aberta aos mecanismos e transformações sociais, a construção da docência requer cientificidade e autonomia na fundação dos saberes-fazeres específicos de sua atuação.

Sendo assim, a passividade e a reprodução de discursos abre espaço para a construção de práticas curriculares que traduzem uma relação entre os repertórios de conhecimentos teórico-práticos, que quando postos em diálogo com as especificidades da vida cotidianas das salas de aula descontroem apriorismos, e a subjetividade daqueles (as) que pensam-vivem o currículo.

Assim, "procuramos pensar o currículo da Pedagogia como contexto discursivo onde, por meio da relação estabelecida com o conhecimento como objeto de ensino são produzidos diferentes sentidos de docência e onde as relações com o saber são ressignificadas". (PUGAS; RAMOS, ANPED, 2012, p. 15) Para nós, esse movimento configura um ato de tradução, pois o professor põe em relação a sua formação e os sentidos de saber-fazer docente e ser professor e vai

tecendo construções curriculares em práticas que revelam a sua marca discursiva nos processos de pensar-viver o currículo. Precipuamente,

> A profissão docente está marcada por sua atuação através das relações entre suas ideias e a situação a ser analisada: a produção de sentidos. Nessas práticas discursivas não há determinismos possíveis. No entanto, sempre haverá preparação que passa por capacidades técnica, acadêmica, normativa e estes saberes profissionais também constituem o profissional docente. Mas não são os saberes determinantes da condição de profissionalização docente. (OLIVEIRA, ANPED, 2013, p. 11)

Esse ato de produzir sentidos, na nossa compreensão, tem como umas de suas manifestações o processo de tradução em que os horizontes de referências formativas entrelaçam-se com os horizontes do contexto da prática, desestabilizando conceitos, impetrando incertezas, deslocando determinismos. Tais aspectos não remontam a destruição e a destituição do papel e do lugar dos saberes tradicionalmente curricularizados, significa apenas que eles não asseguram uma finitude formativa.

A profissionalização docente enquanto um processo inaugura-se na formação inicial, mas tem no decorrer do exercício profissional o sustentáculo para sua continuidade enquanto prática social viva e dinâmica. No âmbito destas ideias, a função social da docência é interpelada pelas expectativas e ideias de um conjunto de segmentos sociais que, como podemos identificar através da história da educação no Brasil, acabam por depositar na prática curricular docente a responsabilidade pela ascensão de um projeto de sociedade democrático.

Com o intuito de assegurar o cumprimento deste objetivo impingido à formação docente, atrela-se às políticas curriculares um conjunto de avaliações em diversos níveis (FREITAS, 2009) e "essas avaliações têm trazido consequências para o currículo escolar, alunos e docentes devido a constante correspondência entre a formação dos professores e o desempenho dos alunos." (LIMA, ANPED, 2017, p.1)

Essa responsabilização tem trazido consequências para a organização do currículo e das práticas curriculares na medida em que "a seleção dos conteúdos e as formas e tempo de ensino destes acabam sendo orientados e subjugados pelo caráter controlador de uma avaliação exacerbada aos melhores resultados." (MAGALHÃES, 2018, p.105)

As políticas curriculares há décadas têm sistematicamente sustentado em seus discursos o sentido de que os professores são agentes centrais nas mudanças educacionais. Com isso, "ganha força a ideia de que professor bem formado é mais capaz de assegurar melhores resultados [...] Intensificam-se as exigências à formação de professores [...]". (SOARES, ANPED, 2017, p. 4). Tais exigências são corporificadas em currículos que pretendem suprir as demandas formativas.

> Tendo em vista que o contexto discursivo 'currículo de Pedagogia' é atravessado por vários fluxos de conhecimento, vindos de vários lugares, com diferentes valores de verdade e que vão sendo fixados, torna-se pertinente buscar entender quais sentidos são fixados - nos espaços acadêmicos e escolares de recontextualização do conhecimento - acerca do que é válido a ser ensinado para esse futuro profissional, bem como o que deve ser, por ele, ensinado a seus futuros alunos. (PUGAS; RAMOS, ANPED, 2012, p. 4)

Diante disto, torna-se objeto de análise das pesquisas educacionais os modos como esses currículos da formação traduzem perspectivas teórico-epistemológicas na construção profissional dos (as) professores (as) e como esses (as) professores (as) traduzem tais referenciais formativos nos atos de ensinar-aprender desenvolvidos em suas práticas curriculares.

No curso deste debate ainda "é possível perceber que essa produção também se enreda à presença/ interferência privilegiada de alguns discursos/concepções em detrimento de outros, diante dos espaços conseguidos por grupos/disciplinas nas disputas curriculares." (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.6). Isso nos permite compreender que não existe homogeneidade na composição curricular, visto que os grupos através de seus discursos tencionam os espaços de hegemonia e impedem a construção acrítica de consensos.

A interferência privilegiada de um contexto de produção política sobre os outros não assegura um caráter absoluto de concretização de uma intenção em detrimento de outra. Ou seja, o contexto de discussão e construção de políticas educacionais e curriculares a nível macro não determinam, apesar de influenciarem, definitivamente o contexto micro da prática, pois não se trata de uma relação vertical de proposta e execução.

Nesse ínterim, a presença da abordagem de Ball (2016) para entender a dinâmica da produção curricular no âmbito das políticas e das práticas é justificada na medida em que afirmam que

> O ciclo de políticas opera com a complexidade da produção da política curricular pela própria organicidade do modelo analítico circular, ou seja, sem começo ou fim, entendendo também que, inexoravelmente, os contextos são interdependentes, estando sempre imbricados de alguma forma. Dessa maneira, as fronteiras entre os contextos não são marcadas, de modo a favorecer a ambivalência dos sentidos que são produzidos de maneira contínua. (PUGAS; CRAVEIRO, ANPED, 2011, p.7)

Contudo, essa abordagem é conjugada com a teoria do discurso em todos os trabalhos analisados, frente à ressalva de que "[...] o ciclo de políticas não abrange uma teorização sobre a hegemonia, necessária para o entendimento do espaço de contestação e mudança recorrentes nas políticas educacionais que abrangem mutuamente as dimensões micro e macro." (PUGAS; CRAVEIRO, ANPED, 2011, p.8). A partir da abordagem curricular via discurso se assente a possibilidade de compreensibilidade mais ampla dos processos de imbricação entre os contextos de influência, contexto do texto e contexto da prática das políticas educacionais e curriculares, na trilha da conceituação de Ball (2016).

Sendo assim, pudemos identificar o sentido de currículo enquanto prática que ao passo que é discursiva é também dimensionada a partir de contextos teórico-práticos. Nessa direção, a

> [...] análise curricular, trata-se de acompanhar a política na sua feitura – que não se encerra no currículo escrito nem se desloca para o currículo vivido, mas exige a articulação entre as suas diferentes dimensões, num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluidas, ainda que exija também momentos de fechamento, revela o caráter de negociação na/com a diferença, articulação que exige mobilização política. (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 14)

As negociações e mobilizações políticas deslocam o sentido de que ao professor cabe apenas o cumprimento das formulações, como se sua atuação fosse exterior às constituições políticas. Os docentes, enquanto grupos profissionais, e suas práticas não homogêneas, não ocupam lugares hegemônicos na produção do discurso curricular, no entanto, essa constate pluralidade busca incessantemente autonomia para decidir suas ações no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, buscam controle na construção curricular (AGOSTINHO, ANPED, 2008). Essa busca por controle na feitura de suas práticas curriculares

> [...] nos remete à percepção de saberes e valores outros, diferentes dos hegemônicos, ou mesmo de um uso que desfigura o sentido hegemônico ainda que tente reproduzi-lo, incorporados às práticas curriculares [...] afirmando, portanto, os diversos matizes singulares aos contextos locais nas produções individuais e em rede de práticas e sentidos da docência nos currículos que existem e são culturalmente produzidos nos cotidianos. (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.15)

Essas múltiplas maneiras de ser e estar na docência através de saberes-fazeres outros, que não aqueles hegemonicamente validados, garantem o jogo discursivo curricular, no qual o dissenso não representa enfraquecimento político ou atraso. O dissenso na construção curricular significa a possibilidade de descontruir sentidos cristalizados e romper com a lógica padronizadora das políticas com incidência sobre as práticas curriculares.

Assim, os (as) professores (as) constroem atos de decisão a partir das contingências locais e globais de sua atuação. Desta forma, os (as) professores (as) traduzem as suas experiências formativas e os seus lugares políticos e sócio-históricos nas suas práticas.

Este sentido de prática curricular como busca por controle, são encabeçadas por duas teorias que visam compreender esses processos de retomada do lugar na construção de sentidos de currículo pelas práticas curriculares docentes. Seja entendendo esse processo via recontextualização ou via tradução, os trabalhos acordam-se no sentido do "currículo como prática social de significação, como possibilidade de contestação de diferentes e divergentes construções e produções." (PAGANINI, ANPED, 2011, p.1)

Analogamente, Lima (ANPED, 2008), Pugas e Craveiro (ANPED, 2011), Pugas e Ramos (ANPED, 2012) fazem uma abordagem do controle da prática curricular ancoradas, contudo, na teoria da recontextualização em Bernstein e assinalam:

> Entendemos que essa é uma ação política num terreno de articulações discursivas permeadas por relações de poder que movimentam equivalências e diferenças na disputa pelo o que será ou não transformado em objeto de ensino. **Essas escolhas [...] são a *tradução*** possível entre os saberes de referência, as trajetórias individuais e profissionais. Em outras palavras, são um movimento próprio da ação docente e que por sua vez não pode prescindir do conhecimento historicamente produzido. (PUGAS; RAMOS, ANPED, 2012, p. 5, grifo nosso)

Contudo, ao longo dos anos das reuniões da ANPED, a partir de 2013, fomos identificando o distanciamento dos trabalhos em relação à conceituação da recontextualização. Logo, nos últimos anos não há menções a esta abordagem teórico-metodológica, talvez por sua problematização inspirar a "[...] separação entre os campos pedagógico oficial e não-oficial na produção do discurso pedagógico, pressupondo que o movimento de transferência consiste na passagem verticalizada de ideias entre contextos distintos no âmbito de uma estrutura social fixa." (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 395).

Esta transição epistemológica no quadro teórico-metodológico da abordagem curricular pode também ser compreendidas pelas novas configurações políticas tecidas nas políticas educacionais e curriculares brasileiras. No entanto, aqui não nos debruçaremos sobre este pressuposto, tampouco esgotamos aqui este debate.

Considerações finais

A compreensão do currículo via abordagem discursiva se revelou como uma marca de unidade entre todas as produções analisadas, bem como, ao mesmo tempo se figura como o elemento que vai delinear as especificidades de cada produção, uma vez que os veículos do discurso se diferenciam quanto às suas bases teórico-metodológicas, com ancoragens ecléticas, tais como a presença dos estudos de Ball, via Ciclo de Políticas, nas abordagens sobre as políticas-práticas do campo curricular; e os Estudos da Recontextualização em Bernstein, para compreender os movimentos de transformação e articulação das políticas nas/com as práticas curriculares. Nesta direção, vimos que a abordagem discursiva enquanto unidade teórico-metodológica nas produções da ANPED não significa uma marca padronizadora dos discursos curriculares, pois o discurso enquanto categoria social vai ao oposto desta lógica.

Em suma, a partir dos dados evidenciados ao longo das análises, refirmamos a relevância do estado da arte nas pesquisas e estudos da área da educação, pois através dos conhecimentos produzidos nos aproximamos das discussões teórico-metodológicas que traduzem as

problemáticas de uma época, pautando a interdiscursividade como exercício fundamental na construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

Cinelli, Maria Luiza Sussekind Veríssimo, & Garcia, Alexandra (2008). Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. *31ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da, & Costa, Hugo Heleno Camilo (2015). Currículo, tradução e controle. *37ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Derrida, Jacques (2006). *Torres de Babel.* Editora UFMG.

Dias, Rosanne Evangelista (2011). Política curricular de formação de professores - Um campo de disputas. *34ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Frangella, Rita de Cássia Prazeres (2013). A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. In Guedes, Neide Cavalcante, & Araújo, Hilda Mara Lopes, & Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo. (Orgs.) *Pesquisa em educação: Contribuição ao debate na formação docente.* (pp.1-10) Editora EDUFPI.

Frangella, Rita de Cassia Prazeres, & Barreiros, Débora Raquel Alves (2008). Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – Perspectivas de análise em questão. *31ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Garcia, Alexandra, & Sussekind, Maria Luiza (2010). Práticas de currículos- composição: Desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. *33ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Kretli, Sandra (2009). Burlas e artimanhas de professores e alunos: Tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas. *32ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Laclau, Ernesto (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo.* Editora Nueva Visión.

Lima, Idelsuite de Sousa (2008). Múltiplas faces nas políticas curriculares. *31ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Lima, Paula Eduarda (2017). Implicações para formação de professores via políticas curriculares. *38ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Lopes, Alice Casimiro (2018). Sobre a decisão política em terreno indecidível. In Lopes, Alice Casimiro, & Siscar, Marcos. (Orgs.) *Pensando a Política com Derrida -responsabilidade, tradução, porvir.* (pp.83-115) Cortez Editora.

Lopes, Alice Casimiro; & Cunha, Erika Virgílio Rodrigues da, & Costa, Hugo Heleno Camilo (2013). Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.13 (n. 3), pp. 392-410 https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf

Magalhães, Priscila Maria Vieira dos Santos (2018). *As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar : um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.* [Dissertação - Mestrado em Educação]– Repositório Aberto da Universidade Federal de Pernambuco. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30885

Maingueneau, Dominique (1997). *Novas tendências em análise do discurso.* Editora Pontes.

Marques, Luciana Rosa (2014). Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In Mendonça, Daniel de, & Rodrigues, Léo Peixoto. (Orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau.* **(**2 ed. pp.109-131) Editora EDIPUCRS.

Oliveira, Veronica Borges de (2013). Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente. *36ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Paganini, Martanézia Rodrigues (2011). O currículo vivido no discurso dos professores: "Complexidades" para construção de diretrizes curriculares. *34ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Pugas, Márcia Cristina de Souza, & Craveiro, Clarissa Bastos (2011). O jogo político nas políticas curriculares: Uma análise a partir das diretrizes curriculares nacionais. *34ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Pugas, Márcia Cristina de Souza, & Ramos, Ana Paula Batalha (2012). Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia. *35ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Rocha, Ana Angelita (2010). Manual do professor como prática discursiva curricular: Uma possibilidade para a discussão de política de currículo**.** *33ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Soares, Ana Paula Peixoto (2017). Responsabilização docente nas políticas de currículo: O que dizem os periódicos especializados do campo da educação (2011-2014)? *38ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

Souza e Mello, Maria Lucia de (2008). Estudando o currículo como gênero do discurso. *31ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1*, pp.1-15. Editora Anped.

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

O Ensino Da Variação Linguística À Luz Do Currículo De Português E De Manuais Escolares De Terceiro Ciclo Em Portugal

Cinthia Ferreira Monteiro
(FCSH-UNL e UAb/a57531@campus.fcsh.unl.pt)

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar manuais escolares adotados em escolas públicas de terceiro ciclo em Portugal e a sua abordagem sobre variação linguística.

O ensino da variação representa um importante contributo ao ensino de português nas escolas. Ele colabora para o sucesso escolar, pois ao trazermos para a sala de aula não só o português escrito formal, mas também a compreensão do processo de variação linguística de maneira mais ampla, podemos ajudar o aluno a perceber como ele usa a língua e a adequar tais usos às situações em que estiver. (Bertucci, 2008, Duarte, 2018)

O Programa de Português para o Ensino Básico, atualizado em 2010, e o quadro das Aprendizagens Essenciais (homologado em 2018-2019 e utilizado nos exames nacionais e nas escolas com contrato de autonomia e flexibilidade curricular) preveem o ensino da variação linguística, no terceiro ciclo, em suas múltiplas dimensões: diacrónica, diatópica, diastrática e diafásica.

A análise dos manuais revelou que o ensino da variação linguística privilegia a variação diatópica, em detrimento das restantes. Mesmo no tratamento daquela, ainda se adota uma perspectiva predominantemente bicêntrica de variação, comparando-se o português europeu com o brasileiro. Corroboramos a análise de Marques e Sebastião (2013) que destacou a prevalência do tratamento da variação diatópica nos manuais de português. Todavia, verificamos um avanço, pois foi dado

um espaço às variedades africanas, vistas separadamente, mesmo que de forma ainda reduzida.

Pretendemos com este estudo reforçar a necessidade de se expandir o ensino da variação em português. Quanto à dimensão diatópica, é preciso oferecer mais exemplos de variedades do português além do PB e do PE, para que de fato se represente o português como uma língua pluricêntrica. Quanto às outras dimensões, percebemos nesta pesquisa que faltam registros da variação diafásica e diastrática e uma discussão sobre isso em relação aos usos do português trazidos pelos alunos.

A compreensão das modalidades linguísticas empregadas pelos estudantes é fundamental para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas ao ensino do português; a formação de falantes efetivamente proficientes e o combate ao preconceito linguístico.

Abstract

This paper aims at analyzing student's books adopted in Portuguese junior high public schools, concerning their approach to the subject of linguistic variation.

Teaching variation represents an important contribute to teaching Portuguese in schools. It hepls students achieve success in their learning process, because when not only written formal language is presented, but also the understanding of the linguistic variation process in a broader perspective, it may help sudents realize how they use language and how to adapt what they want or need to say to the situations presented to them. (Bertucci, 2008, Duarte, 2018)

The Portuguese Language Program for Basic Education, updated in 2010, and the table of Essential Learning Goals (published in 2018-2019 and used as the basis of national tests and as the reference in schools with a contract of autonomy and curriculum flexibility) define that linguistic variation in its multiple dimentions

(diachronic, diatopic, diastratic and diaphasic) should be taught during junior high school years.

The analysis of the student's books revealed that the teaching of linguistic variation gives more attention to the diatopic dimension, in disfavor of the others. Even when dealing with this topic it still adopts a bicentric perspective of the variation process, by comparing European Portuguese with Brazilian Portuguese. We enforce the analysis by Marques and Sebastião (2013) which highlighted the prevalence of the diatopic dimension in student's books they analyzed. However, we noticed some sort of progress, since some room was given to the treatment of African varieties, seen separetely, although in a small scale yet.

We intend with this study to strengthen the need for expanding the teaching of linguistic variation in Portuguese. As for the diatopic dimension, it's necessary to present more examples from varieties other than EP and BP, so that Portuguese language is indeed represented as a pluricentric language. In regard to the other dimentsion of linguistic variation we noticed that it lacks entries belonging to the diaphasic and diastratic dimensions, as well as a discussion about the uses of language brought by the students.

The comprehension of these linguistic modalities used by the students are fundamental to the elaboration of more suitable pedagogical strategies for teaching Portuguese; and to the formation of effective and proficient speakers and to the combat of linguistic prejudice.

Palavras-chave: variação linguística; ensino; sociolinguística educacional

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar o ensino de um tópico bastante importante para o domínio da língua: o fenômeno da variação linguística. Para tanto, trabalharemos com alguns manuais escolares do sétimo ao nono ano da educação básica. [1]Os títulos foram escolhidos a partir da lista de obras selecionadas por escolas de terceiro ciclo do ensino público português.

A maneira como a variação linguística é tratada é um dos elementos que caracteriza a política linguística de um país pois indica que visão de língua ele pretende incutir nos seus cidadãos pela via institucional, por meio das escolas, em especial, das escolas públicas.

Sendo assim, é preciso perceber como tal visão é transmitida nas instituições de educação básica, nas aulas de português e como ela é articulada nos manuais escolares que são a principal ferramenta de trabalho dos docentes. Tais livros são um instrumento privilegiado para a compreensão deste processo. Eles servem aos docentes, aos alunos e aos encarregados de educação como um guia. Legitimam uma posição sobre o que ensinar e como fazê-lo, até porque passam por um processo de seleção antes de serem adotados (o que só reforça tal posição de autoridade).

Perspetivas sobre os Manuais escolares

Há vários artigos que já estudaram os manuais escolares sob diferentes perspectivas (Bunzen Junior, 2009; Martins, 2012; Carvalhaes, 2016; Silva, 2019)

Mais pertinente a este artigo seriam os trabalhos de Coelho (2007) e Marques e Sebastião (2013)

[1] https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados

A primeira, na sua dissertação de mestrado, fez uma rica análise de vários [2]livros didáticos de português adotados no [3]Ensino Médio público brasileiro, quanto ao ensino da variação linguística apresentado por tais obras.

Já as autoras do segundo texto voltaram-se ao estudo de manuais adotados em Portugal, em escolas públicas de Lisboa que oferecem o terceiro ciclo.

A perspectiva de análise apresentada por essas autoras nos ajudou a filtrar que obras selecionar e que aspectos observar nas que foram escolhidas.

A base da análise de Coelho (2007) foi apenas uma referência, pois a autora construiu a sua grelha baseando-se nos critérios estipulados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que é uma política pública brasileira que visa ao balizamento da produção de livros didáticos no país. Embora Portugal não tenha uma política semelhante, a grelha ainda pode servir como referencial, pois detalhou melhor itens que poderiam ser contemplados no tratamento da variação linguística e que fazem parte do Programa de Português para a Educação Básica (PPEB) atualizado em 2010.

A língua é viva e está em constante mudança. Conhecer e entender os processos que levam à sua variação é importante para um domínio mais completo do idioma e isso é reconhecido pelo PPEB. Ela pode variar no tempo, no espaço e nas situações de uso, a isso chamamos de variação diacrónica, diafásica e diastrtática ou diamésica respectivamente.

Os fatores que fazem uma língua variar são muitos. Podemos dividi-los em fatores intra e extralinguísticos (Labov, 1994; Trudgill, 2000; Hudson, 2001). Quanto aos primeiros, vão depender da variável estudada. Numa pesquisa sobre a variação da concordância verbal, podemos citar posição do sujeito em relação ao verbo; extensão do enunciado; distância entre

[2] Livro didático no Brasil é o mesmo que manual escolar em Portugal
[3] O Ensino Médio no Brasil equivale ao Ensino Secundário em Portugal ambos com 3 anos (10º ao 12º ano)

verbo e sujeito, entre outros exemplos de fatores intralinguísticos a serem considerados no estudo da variável em questão. Quanto aos fatores extralinguísticos, podemos considerar idade dos falantes; seu gênero; nível de instrução que possuem, região onde vivem, etc.

Importante salientar que o estudo de fatores intra ou extralinguísticos, como os mencionados anteriormente, não precisam ser esmiuçados, principalmente se estamos tratando do estudo da variação no ensino básico ou secundário. Mas é importante que os alunos conheçam e reflitam sobre os diferentes usos da língua, por exemplo: como nós mudamos a nossa maniera de falar e de escrever de um século para outro; como os usuários da língua a empregam de maneira diferente de acordo com o país de onde vem ou até mesmo de acordo com a região onde moram; como o nosso registro linguístico se modifica dependendo do nível de familiaridade entre os falantes ou o grau de formalidade da situação de fala.

Dominar o tema da variação linguística é, portanto, fundamental para que o aluno seja mais proficiente na língua e saiba empregar as formas linguísticas adequadas a cada situação em que estiverem (Bagno, 2005 Bortoni-Ricardo, 2005, 2014, Duarte, 2018).

Ainda sobre a importância do estudo da variação linguística nas escolas, Bertucci (2008) destaca uma outra questão: a integração e o reconhecimento das diferentes formas de falar dos alunos para promover o sucesso escolar. A autora afirma que é cada vez maior o [4]"fosso" linguístico entre alunos e professores e que seria preciso assimilar a língua falada pelos alunos, estudando o que a diferencia da norma-padrão, qual lógica a estrutura, de onde ela emerge, para que se enriqueça o repertório dos alunos e se adote uma perspectiva mais democrática de formação

[4] "Dans le contexte de l'école contemporaine, marqué par la massification, ce fossé entre le français de l'école et ce qu'on peut appeler le français des élèves, peut être envisagé comme une des causes des difficultés des élèves dans la maitrise de la langue" p. 64

língüística. Uma que não substitua uma variedade pela outra, mas que ensine como as duas podem conviver.

Ao analisarmos os livros de sétimo a nono ano tomamos por base [5] dois documentos de referência: o quadro das aprendizagens essenciais elencadas no site do Ministério da Educação (MEC) e o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) de 2010 encontrado no mesmo site. As aprendizagens essenciais, doravante AEs são um quadro-síntese que serve de referência às escolas que têm contratos de autonomia, o que lhes permite maior flexibilidade curricular, e tal quadro serve de base aos exames nacionais.

O artigo de Marques e Sebastião (2013) usou o PPEB que foi revisto em 2010. Ocorre que tal programa é bastante extenso, como o próprio texto do MEC reconhece ao referenciar as AEs. Sendo assim, o ministério as elaborou não como uma redução do currículo, mas uma apresentação dos conteúdos mais essenciais, com indicações de como eles podiam ser desenvolvidos e até aprofundados, a critério do projeto educativo de cada escola, sempre à luz do que prescreve o PPEB.

A seguir, dividiremos a análise das obras em três itens, um para cada ano, contemplando a apresentação dos exercícios sobre variação, se houver, e o comentário sobre a pertinência de tais exercícios, questões teóricas relevantes e ao final um quadro comparativo com os itens usados na grelha de análise.

Nas considerações finais discutiremos o que foi percebido no contraste entre as obras e o que isso sinaliza sobre o ensino da variação linguística nas escolas e sugestões de pesquisa que podem complementar este estudo.

[5] Aprendizagens essenciais: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais e Programa de Português do Ensino Básico http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Análise dos manuais escolares

I. Livro: Palavra-chave, Ed. Porto, 7◦ Ano, 2021 - Ana Miguel de Paiva, Bárbara de Oliveira Meireles, Gabriela Barroso de Almeida, Sónia Gonçalves Junqueira

(A coleção Palavra-chave apoiou-se nas AEs para a sua elaboração)

Materiais analisados: manual do aluno, dossiê do professor e caderno de atividades

Textos para atividades de leitura: 45

Textos de autores de língua portuguesa oficial: 1 (de Angola)

Materiais de apoio sobre variação linguística:

1 vídeo sobre variedades do português

1 áudio sobre variação diatópica

Pequeno quadro com características da variedade brasileira e de variedades africanas (sintáticas e lexicais)

Questão-aula presente no dossiê do professor

Manual digital com apresentação de powerpoint sobre variação linguística; *quiz* educativo e questão aula para avaliação de conhecimentos sobre variação diatópica.

Quanto ao conteúdo dos exercícios, as atividades de identificação foram as mais frequentes. Os exercícios envolviam a identificação de características que foram apontadas num quadro, a partir de excertos de textos de Carlos Drummond de Andrade e Ondjaki sem a apresentação do texto integral.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Nesta obra, encontramos um quadro mais detalhado com outros exemplos das mesmas características apontadas na seção de exercícios. Há a menção aos países africanos de língua oficial portuguesa, mas o quadro apresentado aponta características das variedades africanas sem fazer distinções entre países, o que pode dar uma noção redutora a respeito da variação linguística na comunidade lusófona. Há uma confusão na apresentação das variedades africanas, pois fala-se nelas no geral e depois há um exercício que pede a identificação de características da variedade angolana, pois o autor do texto da seção em questão, é angolano.

No fascículo do dossiê do professor, encontramos mais exercícios de identificação de características e de comparação lexical entre o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) e as variedades do português em Angola e Moçambique. Esta foi a única obra que apresentou um mapa com o número de falantes de português pelo mundo, mas essa informação só está contida no material do professor.

No manual do aluno, as variedades africanas não são particularizadas, já no caderno de atividades essa pormenorização é parcialmente feita com a referência às variedades angolana e moçambicana, por meio de características específicas de cada uma acompanhadas de exemplos. A varidade brasileira é, sem dúvida, a que foi mais trabalhada em exercícios com atividades de identificação de características tanto no manual do aluno, quanto no caderno de atividades e no dossiê do professor.

Houve pouca variação no tipo de exercício apresentado, mas o conceito de variação diatópica foi bem apresentado.

II. Livro: Entre palavras, Ed. Leya, 8◦ Ano, 2014 – Antônio Vilas-Boas, Manuel Vieira
(A coleção Entre palavras apoiou-se no PPEB para a sua elaboração)

Materiais analisados: manual do aluno; guia do professor e caderno de atividades

Textos para atividades de leitura: 34

Textos de autores de língua portuguesa oficial: 5 (1 de Angola e 4 do Brasil)

Materiais de apoio sobre variação linguística:

2 animações: 1 sobre língua, variação e mudança e 1 sobre contato entre línguas

Encontramos apenas 1 exercício sobre variação linguística no manual do aluno, embora esteja contemplado no livro do professor o tratamento da variação diatópica e diafásica.

O manual do aluno trouxe um quadro que tratava das diferenças entre o português europeu e o angolano com distinções lexicais e sintáticas. Encontramos uma pequena menção às diferentes formas usadas no português popular nas duas variedades. Encontramos um quadro com as diferenças entre o PB e o PE (com características fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais acompanhadas de exemplos) no capítulo que trabalhou um conto de Clarice Lispector. Um exercício de identificação de palavras e expressões típicas do PE e do PB, a partir de um poema de José Paulo Paes.

A seção do livro que trabalhou poesia e trouxe outros três textos de autores brasileiros só apresentaram exercícios de análise textual, sem menção à variedade brasileira, nem mesmo à questão da variação linguística de forma mais ampla.

No guia do professor, chamado de guia prático do professor, encontramos outros exercícios com mais textos de autores brasileiros (três poemas de autores brasileiros do século XIX: Raimundo Correia e o poema “As pombas”; Gonçalves Dias e o poema “Olhos verdes” e Castro Alves e o poema “Cantiga de escrava”.

Por serem todos textos do século XIX, poderiam ter sido exploradas as semelhanças entre o português escrito formal das variedades europeia e brasileira nesse período.

Novamente, apenas a variação diatópica é trabalhada, sendo que a introdução a textos do PB é muito maior quando comparada à de outras variedades do português não europeu.

O guia do professor mencionou a sugestão de trabalho com a variação situacional, mas ela não foi encontrada em nenhuma atividade do manual do aluno.

Não encontramos atividades sobre variação linguística no caderno de atividades, apenas exercícios de fixação de regras gramaticais da norma-padrão.

III. Livro: Entre palavras, Ed. Leya, 9◦ Ano, 2014 - Antônio Vilas-Boas, Manuel Vieira

Materiais analisados: manual do aluno, guia do professor e caderno de atividades

Textos a serem trabalhados em atividades de leitura: 32 (O auto da Barca do Inferno e Os Lusíadas foram trabalhados em longos excertos)

Textos de autores de língua portuguesa oficial: 2 (do Brasil)

Materiais de apoio sobre variação linguística:

1 animação sobre variedades do português (PE e PB)

No manual do aluno, há exercício para a indicação espontânea de palavras que os alunos conheçam que possuem pronúncias diferentes entre PE e PB; comparação de expressões do PE equivalentes em PB; e, a partir da escuta de gravação do poema de Carlos Drummond de Andrade, a identificação de diferenças fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais entre PB e PE. O exercício de re-escrita de expressões brasileiras para o português europeu é um tanto problemático, porque, se não for bem explicado, pode dar a impressão de que se está a corrigir

a variedade brasileira segundo a matriz portuguesa, o que pode ensejar uma visão preconceituosa sobre as variedades não-europeias do português.

Não há a apresentação nem do conceito de variação, muito menos do tipo de variação trabalhada nessa seção do livro. Apresentou-se um quadro de diferenças fonológicas; ortográficas; morfológicas; sintáticas e lexicais entre PB e PE, com a observação de que as diferenças fonológicas e ortográficas foram minimizadas pelo Acordo Ortográfico.

Novamente, percebemos que o tratamento da variação linguística não vai além da variação diatópica e, mesmo no tratamento dessa, limita-se a diferenciar o português brasileiro do europeu como já visto em outros livros de outros anos.

Não há exercícios sobre variação linguística no caderno de atividades, apenas exercícios de fixação de regras gramaticais da norma-padrão.

No livro do professor, que apresenta os planos de aula, há a menção ao tratamento da variação diacrónica da língua na leitura de “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente e de “Os lusíadas” de Luís de Camões por meio do apontamento das distinções lexicais entre o português dos séculos XV e XIX e o atual, isso pode ser encontrado numa pequena seção do manual do aluno dedicada ao estudo de neologismos e arcaísmos.

No livro prático do professor, há exercícios complementares idênticos aos apresentados no manual do aluno.

A seção que trabalhava como texto de Machado de Assis não apresentou exercícios sobre variação linguística e mais uma vez perdeu-se a oportunidade de tratar da variação diacrónica no PB e da maior semelhança entre o PE e o PB formais no século XIX e até mesmo, em certa medida, com o PE formal contemporâneo.

Grelha de análise comparativa

Itens analisados	**7◦Ano**	**8◦Ano**	**9◦Ano**
Unidade dedicada à variação linguística	SIM	NÃO	NÃO
Materiais de apoio	6	2	1
Exercícios de identificação	SIM	NÃO	SIM
Exercícios de re-escrita	NÃO	NÃO	SIM
Exercícios de comparação lexical	SIM	SIM	SIM
Outros tipos de exercícios	NÃO	NÃO	NÃO
*Distinções F M S L	N N S S	S S S S	S S S S
Variedades trabalhadas	PE, PB, PAng.	PE, PB, PAng	PE, PB

*Distinções F-M-S-L correspondem respectivamente a distinções fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais

Considerações finais

Como pudemos observar, seja no livro que se baseia nas AEs, seja nos que se apoiam no PPEB como referência, o ensino sobre variação linguística deixa a desejar.

Os manuais escolares tratam, predominantemente, da variação diatópica e só no manual do 9◦ Ano encontramos uma menção à variação diacrónica, mesmo assim, com um desenvolvimento bem superficial do assunto.

Assim como o estudo de Marques e Sebastião (2013) verificou, nos manuais que estudamos, muitos exercícios se voltaram às questões lexicais. O que encontramos de forma diferente foi a

apresentação de variáveis fonológicas, morfológicas e sintáticas para complementarem tal apresentação, ainda que sem muito aprofundamento.

Apenas um manual, o do 7◦ Ano, trouxe um acervo variado de materiais de apoio ao estudo da variação com mais exemplos e conceitos e uma seção do manual do aluno dedicada ao estudo da variação linguística.

A apresentação da variedade brasileira também foi mais rica e variada tanto pela maior presença de textos de autores brasileiros, quanto pelo maior detalhamento da variedade indo além das diferenças lexicais. Apesar disso, parte do que foi colocado como característico do PB corresponde a questões presentes na língua falada informal e a comparação feita com a variedade portuguesa estabeleceu um paralelo com o português escrito formal, o que leva a uma tentativa de correspondência bastante imprecisa.

Embora tanto o PPEB quanto o quadro das AEs prescrevam o estudo da variação linguística situacional, não foi encontrado nenhum exercício sobre isso, nem nenhuma menção a ela.

Ademais, a distinção entre língua falada e língua escrita e o continuum informalidade e formalidade não são sequer colocados em nenhum trecho de nenhum dos livros analisados, nem nos respectivos materiais de apoio.

Há um silenciamento quanto ao português informal e quanto às variações que existem dentro de Portugal. Referimo-nos não só às diferenças de sotaques, mas também às diferenças lexicais e a tantas outras variantes que estão presentes no PE em diferentes regiões do país, por exemplo.

A construção dessa imagem de língua monolítica não é o que prega o PPEB, mas é o que se verifica ao se dedicar quase que a integralidade dos manuais apenas ao estudo do português escrito formal. É o que se verifica ao não se problematizar, ao não se apresentar a variação linguística nas suas múltiplas dimensões como fenômeno constitutivo da língua e parte do estudo

de qualquer tópico gramatical e não apenas como um adendo ou uma nota de curiosidade sobre a língua portuguesa.

Nesse sentido não basta um programa curricular prever o estudo desse assunto, é preciso, para uma política linguística efetivamente democrática, garantir que tal visão esteja presente na construção de uma nova perspectiva de ensino do português e que isso esteja materializado nos manuais escolares e na formação dos docentes.

Pretendemos com este estudo reforçar a necessidade de se expandir o ensino da variação em português. Quanto à dimensão diatópica, é preciso oferecer mais exemplos de variedades do português além do PB e do PE, para que, de fato, se represente o português como uma língua pluricêntrica. Quanto às outras dimensões, percebemos nesta pesquisa que faltam registros da variação diafásica e diastrática e uma discussão sobre isso em relação aos usos do português trazidos pelos alunos.

A compreensão das modalidades linguísticas empregadas pelos estudantes é fundamental para a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas ao ensino do português; a formação de falantes efetivamente proficientes e o combate ao preconceito linguístico..

Referências bibliográficas:

- Artigo com "digital object identifier" (DOI)

Bagno, Marcos e Egon de Oliveira Rangel. (2005). Tarefas de educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *5*(1), 63-81. https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004.

Bertucci, Marie-Madeleine (2008). Quelles descriptions de la langue parlée àl'école?. *Le Français aujourd'hui, Descriptions de la langue et enseignement*, (3), 59-70. https://doi.org/10.3917/lfa.162.0059.

Duarte, Isabel Margarida (2018). Vantagens de uma gramática de usos para o Português Europeu. Alguns exemplos de análise de expressões extraídas de usos orais informais. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, (4),* 1-17. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln4ano2018a32.

- Livro (versão impressa)

Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2014). *Manual de Sociolinguística*. Editora Contexto.

—. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. (2005). Editora Parábola.

Hudson, R. A. *Sociolinguistics* (2001). Cambridge University Press.

Labov, William (1994). *Principles of linguistic change - Internal factors*. Vol. 1. Wiley-Blackwell.

—. *Principles of linguistic change - Social Factors*. 1. Vol. 2. Wiley-Blackwell, s.d.

Trudgill, Peter (2000). *An introduction to language and society*. Penguin.

- Capítulo de livro

Spolsky, Bernard (2009). Language policy in schools. In Bernard Spolsky (Ed.), *Language Management* (90-114). Cambridge University Press.

Marques, Isabelle Simões e Isabel Sebastião (2013). O papel dos manuais escolares no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. Madalena Teixeira et al. *Ensinar e aprender num mundo plural*. (137-172). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia <http://hdl.handle.net/10400.2/6319>.

- Dissertação ou tese presente em repositório

Carvalhaes, Wesley Luis (2016). *O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto*. Repositório Aberto da Universidade Federal de Goiás, [Tese de doutorado]. http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8702.

Coelho, Paula Maria Cobucci Ribeiro. (2007). *O tratamento da variação linguística no livro de português*. Repositório Aberto da Universidade de Brasília, [Dissertação de mestrado]. https://repositorio.unb.br/handle/10482/2002.

Martins, Maria da Esperança de Oliveira (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura: um estudo no ensino básico*. Repositório Aberto da Universidade de Aveiro. [Tese de doutorado]. http://hdl.handle.net/10773/9194.

Silva, Tarcilane Fernandes da (2019). "Leitura e discurso: uma análise discursiva dos sujeitos leitores inscritos em um livro didático de língua portuguesa do ensino médio." Repositório Aberto da Universidade Federal de São Carlos, [Tese de doutorado]. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11751.

PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PERSPETIVAS DE PROFESSORES

Rita Barros
(Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Research Unit in Education and Community Intervention (RECI) – Instituto Piaget
ritabarros@fpce.up.pt)
Carlinda Leite
(Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
carlinda@fpce.up.pt)
Angélica Monteiro
(Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
armonteiro@fpce.up.pt)
Nicole Ferreira
(Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
nicole.m.a.ferreira@gmail.com)

Resumo

Com a entrada em vigor da resolução da Organização das Nações Unidas relativa à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, os 17 objetivos que a constituem têm orientado práticas pedagógicas/curriculares que se pretendem em linha com uma pedagogia transformativa (Gaard, Blades & Wright, 2017). Um destes projetos é o 21st Century Skills in the Context of the UN's Social Development Goals for Pupils, cujo objetivo é promover as competências para século XXI em alunos entre os 10 e os 15 anos, tendo como enquadramento as seis competências transversais a que se referem Fullan e Langworthy (2013). Tendo este referencial como base, foi realizado

o estudo que se apresenta e que dá conta da perspetiva de 20 professores envolvidos neste projeto europeu, relativamente à utilidade das práticas pedagógicas/curriculares na promoção da consciencialização dos alunos face aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e do desenvolvimento das suas competências transversais. Paralelamente, foram explorados os obstáculos experienciados pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas/curriculares e a sua disponibilidade para nelas investir futuramente.

Os dados foram recolhidos através de um questionário construído para o efeito, do qual constam questões abertas e questões fechadas. O tratamento dos dados quantitativos traduziu-se numa análise descritiva de frequências relativas e os dados qualitativos foram analisados à luz de um referencial previamente construído a partir de uma série de indicadores relacionados com a pedagogia transformativa e as competências transversais.

Os resultados mostram que todos os professores reconhecem a utilidade das práticas pedagógicas/curriculares na promoção da consciencialização dos alunos relativamente aos ODS e no desenvolvimento das suas competências transversais. O principal constrangimento associado à implementação destas práticas é a escassez de tempo e os principais benefícios traduzem-se no questionamento, indutor de reflexão, e na possibilidade dos alunos se pensarem como agentes capazes de promover transformações positivas, como é proposto pela pedagogia transformativa.

Os professores mostram também grande disponibilidade para continuarem a investir nestas práticas, não apenas no seu aprofundamento junto dos alunos já abrangidos pelo projeto como no seu alargamento a outros alunos.

Palavras-chave: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Práticas pedagógicas/curriculares; Pedagogia Transformativa

Abstract

With the effective entering of the United Nations resolution on the 2030 Agenda for Sustainable Development, the 17 objectives that constitute it have guided pedagogical/curricular practices that are intended to be in line with a transformative pedagogy (Gaard, Blades & Wright, 2017). One of these projects is the 21st Century Skills in the Context of the UN's Social Development Goals for Pupils, whose objective is to promote skills for the 21st century in students between 10 and 15 years old, within the framework of the six transversal skills refered by Fullan and Langworthy (2013). Based on this framework, the present study was carried out, acknowledging the perspective of 20 teachers involved in this European project, regarding the usefulness of pedagogical/curricular practices in promoting students' awareness for the Sustainable Development Goals (SDGs) and the development of their transversal skills. At the same time, we explored the obstacles experienced by teachers in the development of pedagogical/curricular practices and their willingness to invest in them in the future.

Data were collected through a questionnaire built for this purpose, which includes open questions and closed questions. The treatment of quantitative data resulted in a descriptive analysis of relative frequencies and the qualitative data were analyzed in the light of a previously constructed framework based on a series of indicators related to transformative pedagogy and transversal skills.

The results show that all teachers recognize the usefulness of pedagogical/curricular practices in promoting students' awareness of the SDGs and in developing their transversal skills. The main constraint associated with the implementation of these practices is the lack of time and the main benefits are related with the questioning, inducing reflection, and with the possibility for students to think of themselves as agents capable of promoting positive transformations, as proposed by transformative pedagogy.

Teachers also show great willingness to continue investing in these practices, not only in deepening them with the students already covered by the project, but also in extending them to other students.

Key-words: Sustainable Development Goals, Pedagogical/curricular practices; Transformative Pedagogy

Introdução

Preocupações com o desenvolvimento sustentável não constituem novidade, sobretudo nos circuitos da comunidade científica, embora continuem a justificar-se ações que alertem a população em geral para a responsabilidade na defesa do ambiente e que formem jovens, em contexto escolar, para uma intervenção positivamente comprometida. É neste sentido que, as organizações intergovernamentais têm vindo a referir-se ao papel da Educação neste processo. Nesta orientação, é definido, como principal objetivo da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) desenvolver competências de sustentabilidade, isto é, competências e capacidades cognitivas, afetivo-motivacionais e sociais que facilitem a resolução de problemas relacionados com a sustentabilidade e promovam o desenvolvimento sustentável nos mais diversos contextos, a nível local, nacional ou global. Isto significa que a Educação desempenha o papel central no desenvolvimento sustentável, considerando a EDS como o conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes que guiam os aprendentes a tomar decisões informadas relativamente a ações que os beneficiam assim como aos outros.

Uma breve análise do percurso da EDS mostra que as ideias desenvolvidas entre entre 2005 e 2014 estiveram na génese do Global Action Programme on ESD (2015-2019). Com este programa pretendeu-se não apenas explorar de forma mais sistemática as questões de ética ambiental (Kopnina & Meijers, 2014), mas sobretudo reforçar o papel da EDS no percurso a trilhar rumo ao desenvolvimento sustentável e, com ele, serem criadas bases do novo quadro ESD para 2030 (2020-2030): "Educação para o Desenvolvimento Sustentável" (ESD para 2030). Aprovado na 40ª Conferência Geral da UNESCO, em 2019, este quadro estabelece o alinhamento da EDS com a Agenda 2030 para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável dentro dos próximos dez anos. No entanto, já antes, em setembro de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) tinha adotado o documento “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development” como um guia para as ações da comunidade internacional até 2030. Foi justamente em 2015 que, na sequência da reunião Rio+20, a Assembleia Geral da ONU definiu as formulações dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento

Sustentável (ODS) e as suas metas. Para o ODS 4 (Educação de qualidade) foi previsto o desenvolvimento de conhecimentos e competências para o desenvolvimento sustentável, incluindo os direitos humanos, a igualdade de género e as culturas de paz e não-violência, uma das sete metas incluídas nele incluídas (Leite, 2021). Mais recentemente, têm sido levantadas questões no que concerne à sua operacionalização, concretização, propósito e avaliação (Unterhalter, 2019; Kopnina, 2020). Em maio de 2021, no âmbito da Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, o foco foi promover uma discussão para o novo quadro EDS para 2030, num cenário de pandemia, assim como estabelecer um marco importante do novo quadro global EDS para o período de 2020-2030, através da definição do seu roteiro de implementação. Portanto, transformar o mundo no sentido da sustentabilidade exige o reforço da EDS para alcançar os 17 ODS. Nesta lógica, torna-se imperativo que os sistemas educativos pugnem ativamente por uma agenda de educação de qualidade, abrangendo todos os agentes educativos, incluindo os alunos, na construção de sociedades sustentáveis e na preservação do planeta. Para isso, o processo de aprendizagem deverá que incluir situações do mundo real dos estudantes que contribuam para o desenvolvimento de competências que não são apenas para hoje, mas também para um futuro sustentável (Fullan & Scott, 2014). Esta é também uma preocupação espelhada na Agenda de Competências para a Europa, desenhada com o intuito de fortalecer o capital humano, a empregabilidade e a competitividade (European Commission, 2016). A aquisição e o desenvolvimento de competências constituem fatores essenciais para o desempenho e a modernização dos mercados de trabalho e a prosperidade, competindo à educação investir em padrões de qualidade que assegurem a diminuição de disparidades entre os Estados-Membros e contribuam para a inclusão social e para uma participação ativa e ampla na sociedade.

Para que a educação consiga ter este papel de promotor das competências essenciais à sustentabilidade, autores como Gaard, Blades & Wright (2017) defendem que seja introduzida uma abordagem transformativa, orientada para a mudança e ativa em termos sociais, em detrimento de uma pedagogia transmissiva e hierárquica, que perpetua comportamentos antiéticos para a sustentabilidade. O estudo desenvolvido por estes autores demonstra a importância de introduzir a EDS no currículo académico de forma transdisciplinar, através desta

pedagogia transformativa que é, na sua essência, relacional, comprometida, orientada pela ética e relevante em termos locais e globais.

Foram estes pressupostos que estiveram na base da conceção e do desenvolvimento do projeto europeu "21st Century Skills in the Context of the UN's Social Development Goals for Pupils" (21C-SGD - Ref. 2019-1-DK01-KA201-060200). Com a duração de dois anos, este projeto envolve 6 países (Dinamarca, Chipre, Portugal, Itália, Letónia e República do Norte da Macedónia), sendo coordenado pela equipa dinamarquesa (autarquia de Vejle). O Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) é o representante português no consórcio e a equipa de investigadoras que o integra trabalha em articulação com professores de duas escolas públicas pertencentes a Agrupamentos da zona do Grande Porto. No total, o projeto europeu envolveu professores de 10 escolas (2 escolas portuguesas, 2 escolas italianas, 3 escolas cipriotas, 1 escola dinamarquesa, 1 escola da Letónia e 1 escola da República do Norte da Macedónia)

O trabalho desenvolvido no âmbito do 21C-SDG pretendeu promover a inovação educativa, o intercâmbio e a disseminação de boas práticas no contexto europeu, através do desenvolvimento, implementação e partilha de um conjunto de práticas pedagógicas/curriculares e materiais educativos focados em seis dos dezassete Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável definidos pela ONU (UNESCO, 2020). Esses seis objetivos são: 4 –Educação de qualidade; 5 – Igualdade de género; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; 12 – Consumo e produção sustentáveis; 13 – Combate às alterações climáticas; 14 – Vida submarina. Quer a implementação das práticas pedagógicas/curriculares, quer a construção dos recursos didáticos, suportados por uma pedagogia transformativa (Gaard, Blades & Wright, 2017), pretenderam contribuir para o desenvolvimento das seis competências transversais a que se referem Fullan e Langworthy (2013) - ~~como~~ caráter, cidadania, colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico - junto de alunos entre os 10 e os 15 anos dos diferentes países participantes. São estas seis competências que constituem a grelha de análise do estudo aqui apresentado. Como mostra o quadro 1, cada uma delas é evidenciada por um conjunto de características-chave, as quais foram alvo de avaliação por parte dos professores envolvidos neste projeto.

Quadro 1: Referencial das características-chave para as competências do século XXI no âmbito dos ODS

Competências do século XXI	Características-chave
Caráter	Aprender a aprender e capacidade de regular o próprio processo de aprendizagem
	Capacidade de dizer "não", e reivindicar os seus próprios valores
	Trabalho direcionado a metas
	Resistência
	Autorregulação no comportamento social
	Ser capaz de reconhecer os próprios erros e admiti-los
Cidadania	Pensando como cidadãos globais
	Explorar problemas globais (usando compreensão profunda e diferentes valores e visões de mundo)
	Interesses e habilidades genuínos para resolver problemas complexos do mundo real que afetam a sustentabilidade
	Empatia e capacidade de cuidar dos outros
	Capacidade de definir alternativas para a ação e definir prioridades
	Capacidade de tomar decisões inteligentes e informadas
Colaboração e Trabalho em Equipa	Cooperar em equipas
	Habilidades interpessoais e habilidades relacionadas com a equipa
	Quando necessário, resolver conflitos e enfrentar positivamente a concorrência
	Habilidades, sociais, emocionais e interculturais

	Aprender com os outros e contribuir para a aprendizagem de outras pessoas
Comunicação	Capacidade de comunicar usando uma variabilidade de métodos
	Capacidade de comunicação com ferramentas digitais
	Capacidade de adaptar a comunicação a diferentes grupos
	Capacidade de refletir e comunicar melhor
Pensamento Crítico e Resolução de Problemas	Capacidade de avaliar informação e argumentos
	Avaliação crítica e capacidade de questionar informações
	Capacidade de ver conexões e padrões
	Capacidade de resolver problemas
	Capacidade de tornar o conhecimento significativo
	Capacidade de explorar, refletir e acompanhar ideias na vida real
Criatividade e Imaginação	Capacidade de criar ideias inovadoras e soluções não tradicionais
	Capacidade de empregar criatividade própria em processos de ação
	Ter "empreendedorismo" dentro das possibilidades que lhe são dadas
	Fazer perguntas relevantes para considerar e acompanhar novas ideias e soluções
	Capacidade de fazer algo com as suas ideias

Em termos operacionais, os objetivos do projeto 21C-SDG foram os seguintes: (i) Desenvolver atividades e materiais de aprendizagem em parceria com professores/as e estudantes; (ii) Lançar uma plataforma online onde professores podem aceder ao material disponível, bem como partilhar práticas da sua utilização; (iii) Criar diversos canais de comunicação e fontes de informação sobre o projeto (e.g.: website, Facebook); (iv) Promover workshops de formação de professores a nível local; (v) Disseminar os resultados do projeto pelas escolas, instituições e

organizações juvenis em diferentes contextos e formatos (e.g.: eventos locais, conferências internacionais, folhetos, jornais).

Em cada uma das escolas, os professores desenvolveram ferramentas de aprendizagem, que se traduziram em 36 práticas pedagógicas/curriculares, claramente definidas em termos de objetivos e instruções para a mediação, monitorização e avaliação do processo. Todas elas foram compiladas, traduzidas nas línguas dos países envolvidos, e disponibilizadas no site do projeto (https://21stcskills-sdg.eu/en/home/). Em fase posterior, todos os professores tiveram de implementar algumas destas práticas pedagógicas/curriculares no trabalho com os seus alunos.

Do ponto de vista da investigação a que diz respeito este texto, importou conhecer perceções dos professores acerca das experiências vividas na implementação destas práticas pedagógicas/curriculares e as suas opiniões para lhes dar continuidade ou investir em práticas semelhantes. Sendo esta a intenção da investigação, o estudo seguiu e metodologia a seguir apresentada e que permitiu caracterizar ~~as~~ perspetivas de professores relativamente a práticas pedagógicas/curriculares para o desenvolvimento de competências transversais em linha com os ODS, identificar obstáculos experienciados pelos professores no desenvolvimento destas práticas, assim como a sua disponibilidade para nelas investir futuramente.

Metodologia

O estudo articula abordagens de orientação quantitativa e qualitativa e envolve 20 professores dos 6 países participantes do projeto 21C-SDG. A recolha de dados foi realizada através de um questionário construído para o efeito, do qual constam questões abertas e questões fechadas. A primeira parte do questionário visou a identificação das práticas pedagógicas/curriculares implementadas pelos professores. Na segunda parte, foi pedida opinião, numa escala de *Likert* de 5 pontos (desde “totalmente em desacordo” até “totalmente de acordo”) relativamente aos benefícios observados nos estudantes, como resultado da implementação das práticas pedagógicas/curriculares, no que diz respeito ao conhecimento e consciencialização acerca dos ODS e ao desenvolvimento de competências transversais. Foi ainda pedido aos professores que avaliassem a sua disponibilidade para aprofundar no futuro os temas abordados nas práticas pedagógicas/curriculares realizadas e a intenção de as aplicarem com outras turmas. A terceira

parte do questionário incluiu questões abertas com o intuito de avaliar a perceção dos professores relativamente aos benefícios e problemas encontrados no decorrer da implementação das práticas pedagógicas/curriculares. O que se pretendeu foi que os professores pudessem expressar as suas opiniões relativamente ao impacto das práticas pedagógicas/curriculares na capacidade de utilização, por parte dos alunos, das competências do século XXI exploradas no âmbito do projeto 21C-SGD. Os professores posicionaram-se, escolhendo uma das 3 opções disponibilizadas ("Nada de nada" – 0 pontos, "Um pouco" – 1 ponto, "Muito alto" – 2 pontos e "Alto nível" – 3 pontos) e justificaram as suas opções, tendo assim oportunidade de explicar como as práticas pedagógicas/curriculares tinham contribuído para o desenvolvimento de competências do século XXI nos estudantes envolvidos no projeto. O questionário incluiu ainda uma pergunta final dicotómica (Sim/Não) para avaliar a disponibilidade dos professores em aprofundar o seu conhecimento das restantes práticas pedagógicas/curriculares construídas no âmbito do projeto.

Este questionário foi administrado aos professores após a conclusão do processo de implementação das práticas pedagógicas/curriculares em cada uma das escolas.

Os dados obtidos como resposta às perguntas fechadas foram sujeitos a uma análise descritiva de frequências absolutas. Os dados obtidos em resposta às perguntas abertas foram analisados à luz de um referencial previamente construído, tendo por base a identificação das características-chave previamente definidas para cada uma das competências do século XXI, e que constam do quadro 1. Estes dados reportam-se às justificações dos professores relativamente à forma como as práticas pedagógicas transformativas contribuíram para o desenvolvimento de cada uma das competências do século XXI nos alunos envolvidos no projeto.

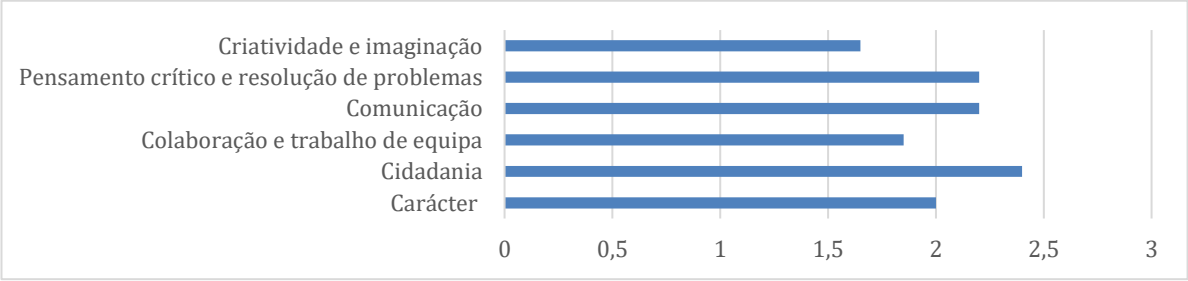
Resultados e Discussão

Relativamente à utilidade e benefícios para os alunos associados às práticas pedagógicas/curriculares desenvolvidas no projeto, os professores consideram-nas úteis na sensibilização dos alunos em matéria de sustentabilidade. Outro fator valorizado pelos professores foi o aumento da consciencialização e a reflexão acerca dos ODS envolvidos (60%

dos professores concordam fortemente e 40% concordam com esta ideia). Além disso, 90% dos professores concordam ou concordam fortemente com o potencial das práticas pedagógicas/curriculares na exploração das competências transversais dos estudantes e na aquisição de novas competências.

O posicionamento dos professores em relação ao contributo das práticas pedagógicas/curriculares na capacitação dos alunos no uso das competências do século XXI (carácter, cidadania, colaboração e trabalho de equipa, comunicação, pensamento criativo e resolução de problemas e criatividade e imaginação) pode ser observado no gráfico 1, o qual evidencia a média das pontuações atribuídas pelos professores. A média das pontuações resultou do somatório das pontuações para cada competência, dividido pelo número de professores.

Gráfico 1 - Competências desenvolvidas nos alunos, segundo os professores



Considerando a pontuação (de 0 a 3 pontos) atribuída pelos professores a cada uma das competências do século XXI, verifica-se um certo equilíbrio, sendo que nenhuma destas competências é pontuada abaixo do valor médio de 1,5 pontos, sendo a "Cidadania" a competência mais valorizada, com uma pontuação de 2,4, seguida das competências de "Pensamento crítico e resolução de problemas" e "Comunicação".

Estes primeiros resultados foram posteriormente analisados de forma mais detalhada, considerando as características-chave das competências do século XXI, no âmbito dos ODS

trabalhados no projeto 21C-SGD. O registo da frequência absoluta dessas características-chave (para cada uma das competências) foi apoiado na análise qualitativa das justificações dos professores para cada pontuação atribuída. Os gráficos 2 a 7 apresentam esta análise.

Gráfico 2 - Frequência absoluta das referências às características-chave da competência "Caráter" na justificação dos professores

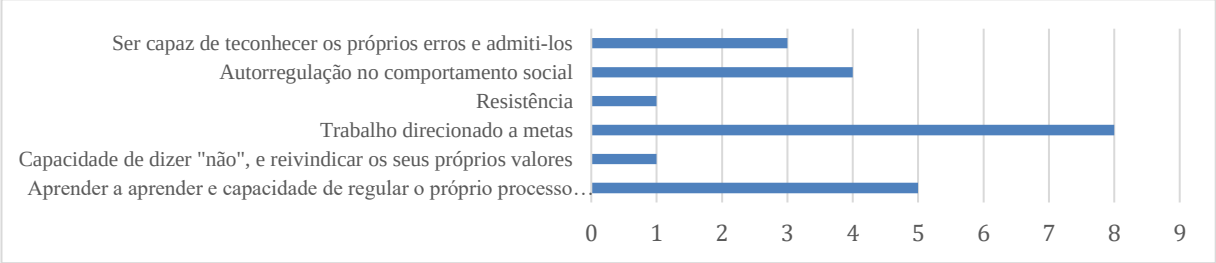


Gráfico 3 - Frequência absoluta das referências às características-chave da competência "Cidadania" na justificação dos professores



Gráfico 4 - Frequência absoluta das referências às características-chave da competência "Colaboração e Trabalho em Equipa" na justificação dos professores

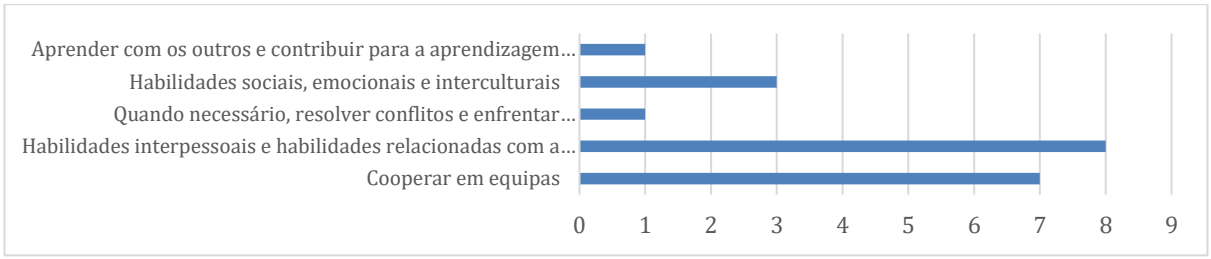


Gráfico 5 - Frequência absoluta das referências às características-chave da competência "Comunicação" na justificação dos professores

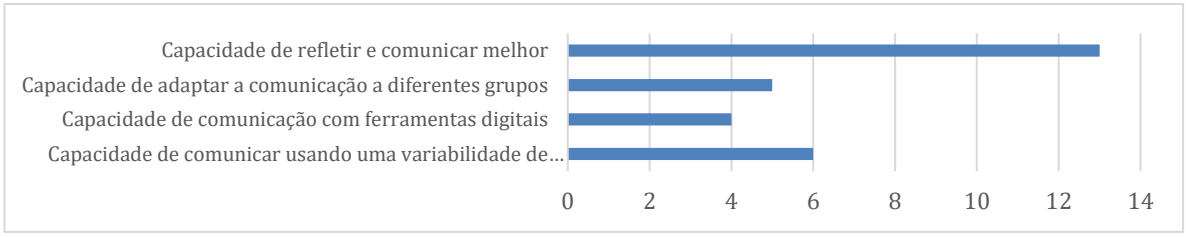


Gráfico 6 - Frequência absoluta das referências às características-chave da competência "Pensamento Crítico e Resolução de Problemas" na justificação dos professores

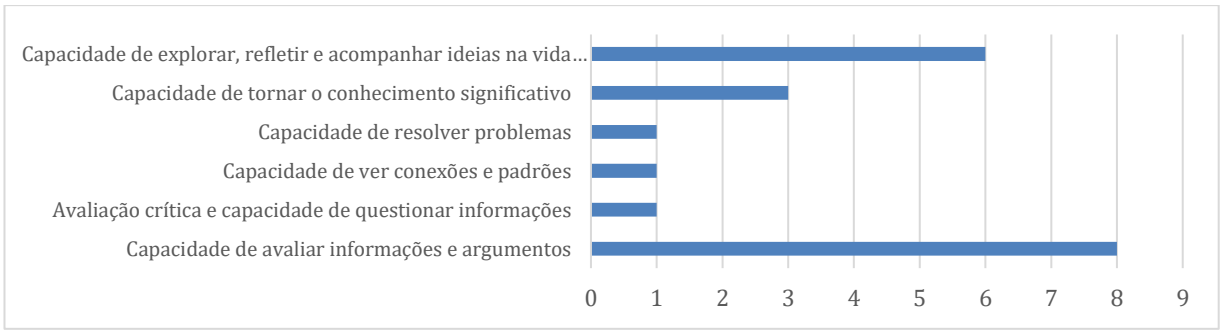
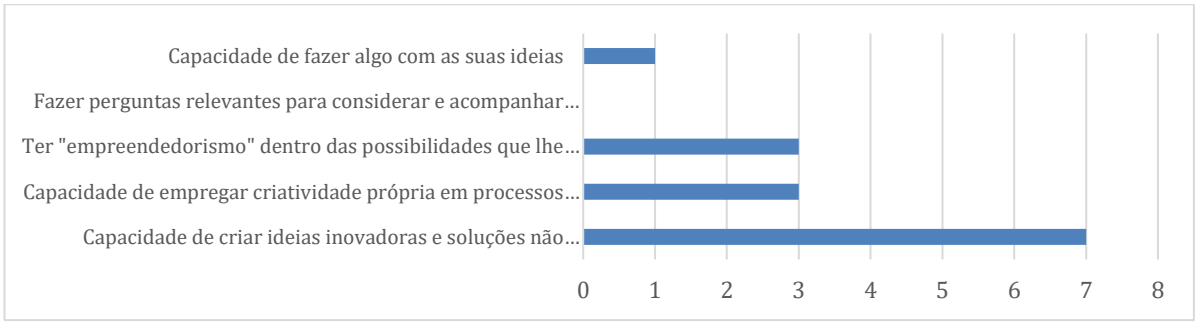


Gráfico 7 - Frequência absoluta das referências às características-chave da competência "Criatividade e Imaginação" na justificação dos professores

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia



Dos resultados apresentados destacam-se algumas características-chave para cada uma das competências do século XXI que, de acordo com a opinião dos professores, puderam ser desenvolvidas nos alunos que participaram neste projeto, em particular:

- a capacidade de dirigir o trabalho de acordo com as metas estabelecidas (competência de "Caráter");

- a capacidade de pensar como cidadãos globais (competência de "Cidadania");

- a capacidade de cooperar em equipas e as habilidades interpessoais e relacionadas com a equipa (competências de "Colaboração e Trabalho em Equipa");

- a capacidade de refletir e comunicar melhor (competência de "Comunicação");

- a capacidade de avaliar informações e argumentos (competência de "Pensamento Crítico e Resolução de Problemas");

- a capacidade de criar ideias inovadoras e soluções não tradicionais (competência de "Criatividade e Imaginação").

De salientar que, pelo menos, uma das características-chave das competências para o século XXI foi promovida pelo projeto, segundo a perspetiva dos professores, o que é revelador de diversidade no âmbito dos ODS trabalhados. Ao mesmo tempo, este dado coloca em evidência

a abrangência do projeto, no que diz respeito às competências incrementadas. O impacto das práticas pedagógicas/curriculares está em linha com os resultados de outros estudos (e.g. Robina-Ramíreza et al., 2020), realizados com jovens da mesma faixa etária, cujos resultados evidenciaram efeitos positivos no desenvolvimento emocional e comportamental dos alunos e na sensibilização para as questões ambientais. A revisão de literatura conduzida por Moyer e Sinclair (2020) sobre a aprendizagem, ação e transformação social em relação à sustentabilidade, demonstrou que os resultados de aprendizagem ao nível da comunicação eram evidentes em todos os estudos e desempenham um papel muito importante na criação de compreensão de situações complexas e conflituosas, e no desenvolvimento das habilidades necessárias para os processos participativos de tomada de decisão.

Relativamente aos obstáculos experienciados pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas/curriculares, a falta de tempo foi o principal constrangimento, tendo sido apontada em 65% dos casos. Este é um desafio relevante que apela a questões de organização e gestão escolar, facilitadoras da criação de dinâmicas inscritas nos projetos congéneres ao 21C-SGD, não apenas durante o período de implementação, mas com impacto posterior. Este constrangimento encontra-se alinhado com o argumento defendido por Sterling Dawson & Warwick (2018) relativamente ao facto de que os sistemas e instituições educativos não podem apoiar adequadamente as experiências de aprendizagem transformativa se não tiverem experienciado processos transformativos consistentes. Por outro lado, estudos demonstram a importância de se introduzir as questões da sustentabilidade no currículo escolar através de pedagogias orientadas para facilitar uma aprendizagem centrada no aluno, interdisciplinar e transformativa (Gaard, Blades & Wright, 2017).

Apesar do projeto se ter desenrolado em plena pandemia, apenas 10% dos professores apontaram as restrições dela decorrentes como obstáculo à implementação das práticas pedagógicas/curriculares. Apesar das escolas terem estado sujeitas a períodos de confinamento, com todas as consequências que daí decorreram (Fernandes et. al, 2021), a verdade é que a maior parte das atividades do projeto puderam ser realizadas presencialmente e, ainda assim, complementadas pela interação entre alunos e professores através de ambientes virtuais, como as redes sociais ou as plataformas online de aprendizagem providenciadas pelas escolas. A

mesma percentagem (10%) foi observada relativamente à dificuldade na adaptação das práticas pedagógicas/curriculares aos estudantes, nomeadamente aos mais jovens, com níveis de maturidade mais baixos. Esta dificuldade pode ser explicada pela extensão da faixa etária dos jovens abrangidos pelo projeto. Efetivamente, as diferenças de desenvolvimento entre os 10 e aos 15 anos são enormes, em todos os domínios e, em particular em termos cognitivos. É expectável que aos 15 anos os alunos tenham já mais apurada a abstração do pensamento, a capacidade resolução de problemas assentes em enunciados verbais complexos, em preposições ou em situações hipotéticas, assim como o raciocínio indutivo e dedutivo. O mesmo já poderá não acontecer com uma parte significativa dos jovens mais novos (Piaget, 1977), pelo que alguns dos problemas, mesmo que pontuais, mencionados pelos professores, no que diz respeito à compreensão e envolvimento destes jovens nas práticas pedagógicas/curriculares, poderão ser justificados pelo processo de desenvolvimento normativo.

No que diz respeito à disponibilidade dos professores para, no futuro, investirem nos temas abordados através das práticas pedagógicas/curriculares realizadas com os seus alunos, os resultados evidenciam que 95% dos professores se mostram disponíveis. Todos os professores estão não só dispostos a testar as mesmas práticas com outras turmas, como afirmaram estar interessados em aprofundar os seus conhecimentos sobre todos os planos ~~de~~ construídos no âmbito do projeto e, desta forma, poderem promover ainda mais as competências do século XXI em todos os estudantes.

Considerações Finais

O estudo referido no presente artigo foi conduzido de forma a responder a três questões de investigação:

1. Que competências do século XXI os professores consideram que os alunos desenvolveram através das práticas pedagógicas/curriculares do projeto 21C-SDG?

2. Que características dessas atividades pedagógicas/curriculares estão alinhadas com uma pedagogia transformativa?

3. Que importância podem ter projetos internacionais no alcance de práticas pedagógicas/curriculares de longo prazo, alinhadas com as competências do século XXI, na direção de uma pedagogia transformativa?

Relativamente à primeira questão, os professores reconheceram a utilidade das práticas pedagógicas/curriculares inscritas no projeto 21C-SGD, quer na promoção da consciencialização dos alunos relativamente aos ODS, quer no desenvolvimento das suas competências transversais. Os professores demonstraram um posicionamento favorável e equitativo em relação ao desenvolvimento das 6 competências referidas por Fullan and Langworthy (2014).

No que concerne a segunda questão, verificou-se que a totalidade dos indicadores do referencial construído referente à pedagogia transformativa, foram identificados pelos professores, sendo que todos valorizaram especialmente os "aspetos de aprendizagem das questões sociais" e "estratégias que conduzam a questionamentos reflexivos".

Finalmente, na terceira questão verificou-se que os professores mostraram grande disponibilidade para continuarem a investir nestas práticas, não apenas no seu aprofundamento junto dos alunos já abrangidos pelo projeto, como no seu alargamento a outros alunos. Contudo, é importante referir que o principal constrangimento associado à implementação destas práticas traduziu-se na escassez de tempo, o que coloca às escolas um desafio maior: a do impacto deste e de outros projetos, sobretudo a médio e longo prazo. É possível concluir que este tipo de projetos oferece a oportunidade para os professores refletirem sobre o sentido de agência dos alunos. Mas será esta continuidade, que pressupõe tempos e espaços próprios, a responsável por um verdadeiro impacto e que proporcionará as transformações positivas que se pretendem, quer no microssistema escolar, quer a nível global, tal como é veiculado pela pedagogia transformativa.

Referências bibliográficas:

European Commission (2016). *Uma Nova Agenda de Competências para a Europa - Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=PT

Fernandes, Maria Assunção, Machado, Eusébio André, Alves, Maria Palmira, & Vieira, Diana Aguiar (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 34*(1), 5-27. http://doi.org/10.21814/rpe.21108

Fullan, Michael, Langworthy, Maria (2013) *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning.* http://www.newpedagogies.nl/images/towards_a_new_end.pdf

Gaard, Greta, Blades, Jarod, & Wright, Mary (2017). Assessing sustainability curriculum: from transmissive to transformative approaches. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 18*(7), 1263-1278. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-11-2015-0186/full/pdf?casa_token=LeI1KbvWTg0AAAAA:AiB3ux087zxq5GywSRSapeO2PYvLHIPO2NWJfEAGdFAS0_NI5X8ITQw0hsnCZdhanZSGGxMfVXTDAZnmqXbC6T0XsUL1_4Sy-FY4FYxAR-ke_vkLE4U

Kopnina, Helen (2020). Education for Sustainable Development Goals (ESDG): What Is Wrong with ESDGs, and What Can We Do Better? *Education Sciences, 10*(10), 261. https://doi.org/10.3390/educsci10100261

Kopnina, Helen & Meijers, Frans (2014). Education for sustainable development (ESD): Exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 15*(2), 188-207. https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2012-0059

Leite, Stephanie (2021). Using the SDGs for global citizenship education: definitions, challenges, and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957

Michael Fullan, Michael, & Scott, Geoff (2014). *New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper: Education PLUS*. Washington: Collaborative Impact SPC. https://michaelfullan.ca/education-plus/

Moyer, Joanne & Sinclair, John (2020). Learning for Sustainability: Considering Pathways to Transformation, *Adult Education Quarterly, 70*(4), 340–359. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713620912219

Piaget, Jean (1977). *Psicologia da inteligência.* Zahar.

Robina-Ramíreza, Rafael, Merodio, José Amelio Medina, & McCallum, Stephen (2020). What role do emotions play in transforming students' environmental behaviour at school? *Journal of Cleaner Production*, *258*.https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120638

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a global roadmap*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

Sterling, Stephen, Dawson, Jonathan, & Warwick, Paul (2018). Transforming Sustainability Education at the Creative Edge of the Mainstream: A Case Study of Schumacher College. *Journal of Transformative Education, 16*(4) 323-343. https://doi.org/10.1177/1541344618784375

Unterhalter, Elaine (2019). The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4. *Global Policy, 10*, Suppl.1, 39-51. https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591

ENSINO DE ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA BAIXADA FLUMINENSE

Massuel dos Reis Bernardi

(PUC-Rio, FAPERJ e SEEDUC-RJ-Brasil / massuel@gmail.com)

Resumo

Como parte da pesquisa de doutorado em Educação/PUC-Rio/Brasil desenvolvida pelo autor, busca-se apresentar um panorama de como e onde as Artes estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro (Brasil). A problemática da pesquisa discute se há consonância curricular entre as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) a serem incluídas na educação básica por professores polivalentes (PEDROSO et al., 2019). Nesse sentido, para que o pedagogo consiga ensinar todos os conteúdos inerentes a cada uma das áreas artísticas, a sua formação precisará de maior aprofundamento. A Baixada Fluminense, local onde a pesquisa se desenvolve, é uma região que engloba 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti, Seropédica e Queimados. A escolha pela região se deu por apresentar aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais específicos, quando comparados a outras regiões brasileiras (CARVALHO, 2015). A metodologia consiste em uma pesquisa de métodos mistos (CRESSWELL, 2007), com uma parte quantitativa e outra qualitativa. A parte quantitativa compreende o levantamento de cursos de Pedagogia nos 13 municípios da região investigada; as disciplinas relacionadas às Artes; as cargas horárias; a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas disciplinas artísticas. Já a parte qualitativa se encontra em fase de coleta de dados via entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009) com coordenadores e professores de todos os 11 cursos presenciais de Pedagogia encontrados. Como resultados já obtidos estão: o levantamento feito em 2 bancos de dados (Censo da Educação Superior de 2019 e site do e-MEC). Foram identificados

103 cursos de Pedagogia, sendo 93 na modalidade à distância (EAD) e 11 presenciais. Em cada curso presencial há um quantitativo de apenas 1 disciplina obrigatória em relação ao total do curso, o que aponta a complexidade e necessidade de se desenvolver um estudo sobre as artes na referida região. E, ainda, sobre como as crianças da séries iniciais de escolarização, onde a maior parte é integrada pela atuação de pedagogos, terão seu primeiro contato com Arte na escola.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Arte na Pedagogia; Baixada Fluminense.

Abstract

As part of the doctoral research in Education/PUC-Rio/Brazil developed by the author, it is intended to present an overview of how and where the Arts are being approached in Pedagogy courses at higher education institutions in the Baixada Fluminense in the state of Rio de Janeiro (Brazil). The research issue discusses whether there is curricular consonance between the four artistic languages (visual arts, dance, music and theater) to be included in basic education by multipurpose teachers (PEDROSO et al., 2019). In this sense, for the pedagogue to be able to teach all the contents inherent to each of the artistic areas, their training will need to be further developed. The Baixada Fluminense, where the research takes place, is a region that encompasses 13 municipalities: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti, Seropédica and Queimados. The choice for the region was due to its specific geographic, historical, political and social aspects, when compared to other Brazilian regions (CARVALHO, 2015). The methodology consists of a mixed methods research (CRESSWELL, 2007), with a quantitative and a qualitative part. The quantitative part comprises the survey of Pedagogy courses in the 13 municipalities of the investigated region; the disciplines related to the Arts; the hourly loads; the initial and continuing training of teachers who work in artistic disciplines. The qualitative part, on the other hand, is in the data collection phase via semi-structured interviews (FLICK, 2009) with coordinators and teachers of all the 11 presential Pedagogy courses found. As results already obtained are: the survey carried out in 2 databases (Censo da Educação

Superior 2019 and e-MEC website). 103 Pedagogy courses were identified, 93 in distance learning (EAD) and 11 on-site. In each face-to-face course there is a quantity of only 1 compulsory subject in relation to the total of the course, which indicates the complexity and need to develop a study on the arts in that region. And, still, about how children from the initial grades of schooling, where most of them are integrated by the work of pedagogues, will have their first contact with Art at school.

Key words: Teaching of Art; Art in Pedagogy; Baixada Fluminense.

Introdução

O presente trabalho contempla parte da pesquisa de doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE/PUC-Rio/Brasil) desenvolvida pelo autor. Busca-se apresentar um panorama de como e onde as Artes estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro (Brasil). Além do levantamento de quantas e quais são as universidades que possuem os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense, o estudo pretende identificar os cursos que oferecem disciplinas relacionadas às Artes e como elas estão sendo concebidas pelas matrizes curriculares e práticas docentes. Pretende-se também debater sobre as características formativas dos professores que lecionam essas disciplinas e os currículos desenvolvidos (CANDAU, 2013; MOREIRA E CANDAU; 2007; PIMENTA et al., 2013; CRUZ, 2017, LIBÂNEO 2013; GATTI, 2017).

A problemática da pesquisa trata de identificar se há consonância curricular entre as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) a serem abordadas na educação básica, segundo a lei 13.278/2016. Esta lei inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro no componente curricular Arte por professores polivalentes (PEDROSO et al., 2019). Nesse sentido, para que o pedagogo consiga ensinar todos os conteúdos inerentes a cada uma das áreas artísticas, a sua formação precisará de maior aprofundamento. Dessa forma se faz necessária uma busca pela expansão e reconhecimento das áreas artísticas negligenciadas historicamente no Brasil (BARBOSA, 2010). Se cada uma das linguagens artísticas mencionadas

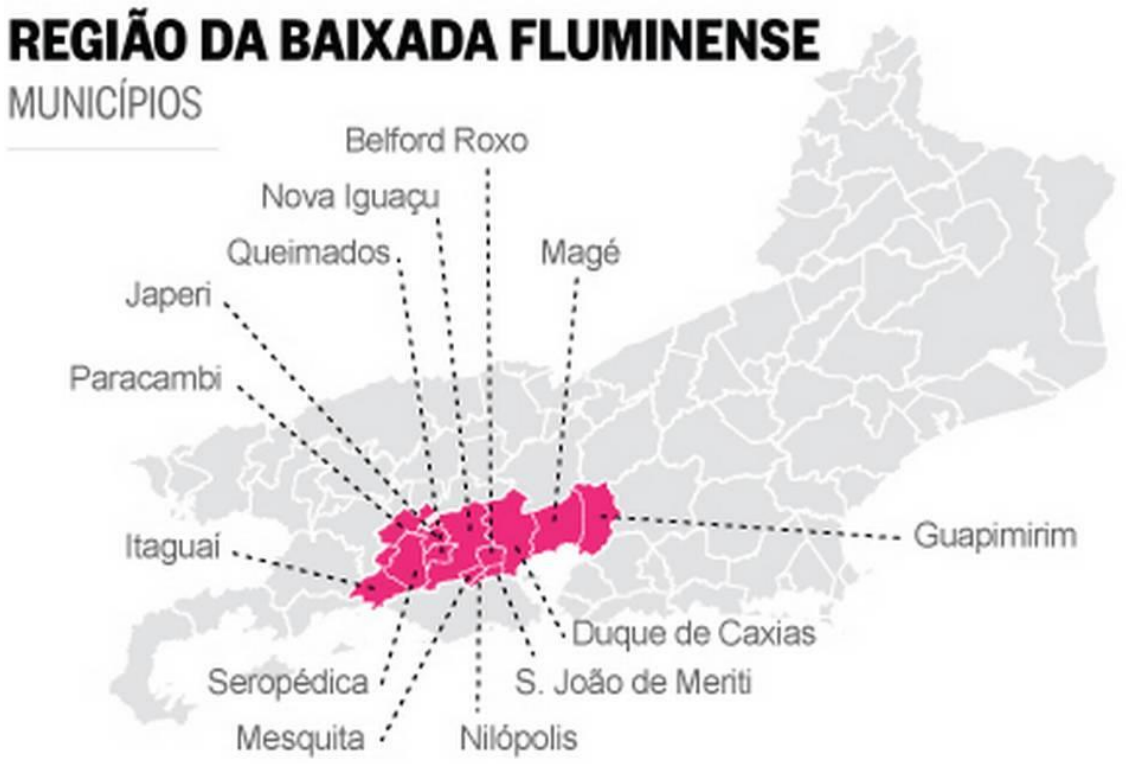
possuem um universo de possibilidades de trabalho na escola, busca-se entender como o pedagogo tem contato com a complexidade de ensinar Arte na educação básica? Desse modo, mostra-se relevante uma pesquisa sobre como o pedagogo está sendo formado na Baixada Fluminense, a qual é uma região composta por 13 municípios próximos à região metropolitana, e possui características específicas tanto sobre as artes, quanto à educação (SOUZA E SOUZA, 2018). No caso do ensino de Arte na Pedagogia, há diversas questões a serem desvendadas, pois ainda é um campo pouco explorado no Brasil (MARTINS E LOMBARDI, 2015) e merece atenção não só como atualização de dados, mas para que se reflita sobre a formação docente em Arte de quem irá trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental: o pedagogo.

A região da Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense, local onde a pesquisa se desenvolve, é uma região que engloba 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti, Seropédica e Queimados, conforme mostra a figura 1 mais a diante.

A escolha pela região se deu por apresentar aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais específicos quando comparados à capital fluminense, ou mesmo outras regiões brasileiras. Apesar do elevado desempenho econômico da região, os baixos índices sociais perduram desde o final do Século XX. A educação também é uma marca negativa da Baixada Fluminense. Segundo Souza e Souza (2018), as políticas de formação de professores são precárias, e "ficaram aquém do ideal, com sucessivas mudanças que não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação deste docente para fazer face aos problemas educacionais." (p. 189)

Figura 1 – Mapa representativo dos municípios da região da Baixada Fluminense.



Fonte: Guerreiro e Borja, (2021).

Questões e objetivos da pesquisa

As questões que norteiam esta pesquisa são: os cursos de pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para dar conta do componente curricular Arte na educação básica? Quantas e quais são as universidades que possuem os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense? Esses cursos são presenciais, semipresenciais ou à distância? Que fatores estão implicados no processo de ensino-aprendizagem artístico e pedagógico? Quais elementos podem reforçar (ou não) os estigmas sobre as Artes e a Educação em um lugar como a Baixada

Fluminense? Que fatores se mostram como impedimentos ou desafios em processos de ensinar Arte nas séries iniciais da educação básica?

Essas questões norteiam todo o desenvolvimento do estudo, baseados, principalmente, em uma das inquietações já identificadas pelo autor, como: a identificação das artes na formação de pedagogos como um lugar assistencialista. Isto é, a utilização de alguma das linguagens artísticas, previstas por documentos oficiais, sendo abordadas para ensinar outros conteúdos, e não Arte como campo epistemológico.

Nesse sentido, os principais objetivos abordados nesse recorte podem ser sintetizados em:

Apresentar um panorama de onde e como as Artes estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense;

Confrontar se há consonância entre os documentos oficiais e o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense.

Metodologia

A metodologia da pesquisa vem se construindo para além de um levantamento/mapeamento dos 13 municípios da Baixada Fluminense. Trata-se de uma pesquisa de métodos mistos (CRESSWELL, 2007; VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014), provida de uma parte quantitativa e outra qualitativa. Na abordagem quantitativa está compreendido o levantamento de quantos cursos e disciplinas de cada curso de Pedagogia possuem o ensino de Arte dentre os 13 municípios da região investigada; as disciplinas relacionadas às Artes que existem nas grades e propostas curriculares dos cursos; os desenhos curriculares dos cursos investigados; as cargas horárias e ementas das disciplinas; a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessas disciplinas. Já a abordagem qualitativa compreende a maior parte do estudo, que se encontra em fase de coleta de dados via entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009) com coordenadores e professores de 11 cursos presenciais de Pedagogia. As entrevistas possuem enfoque sobre aspectos relativos ao currículo (MOREIRA E CANDAU, 2007), à metodologia para

o ensino artístico (BARBOSA, 2010), e à didática (PIMENTA et al., 2013) utilizadas nas disciplinas relativas ao ensino de Arte.

Resultados parciais

Por conta das alterações no cronograma do evento e da pandemia de COVID-19, a pesquisa seguiu seu curso e alguns resultados sofreram alterações. O principal deles está relacionado ao número de cursos inicialmente escolhidos para a investigação, passando de 7 para 11 cursos presenciais de Pedagogia na região da Baixada Fluminense. Outra alteração significativa identificada são as adaptações, que as Instituições de Ensino Superior (IES) fizeram em virtude da pandemia de COVID-19, tais como: oferta de algumas disciplinas somente no formato remoto; baixa procura por alguns cursos que obrigaram algumas IES não abrirem turmas, tampouco admitirem estudantes nos semestres de 2020 e 2021.

Portanto, os resultados obtidos até o momento estão: o levantamento feito em 2 bancos de dados (Censo da Educação Superior de 2017 e 2018 e o site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior/e-MEC), para a montagem de um quantitativo de cursos a serem aprofundados. Foram identificados 114 cursos de Pedagogia, sendo 93 na modalidade EAD e 11 presenciais. O quantitativo de cursos na modalidade à distância corresponde a 90,35% do total dos cursos encontrados, todos eles em universidades privadas. Os cursos presenciais são apenas 9,65% do total. O número de cursos encontrados em universidades públicas é, em sua totalidade, oferecido na modalidade presencial, e totalizam somente 2,63% dos cursos encontrados. Isso já nos mostra que os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense são majoritariamente ofertados pelo ensino privado e à distância, conforme as tabelas 1 e 2 abaixo.

Tabela 1: Distribuição das IES que oferecem curso de pedagogia por município da Baixada Fluminense na modalidade presencial em atividade e com vagas autorizadas.

Município	Nome da UES	Sigla	Esfera	Quantidade de cursos
BELFORD	Faculdade Fernanda Bicchieri	FABEL	Privada	1
DUQUE DE CAXIAS	Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada	1
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Pública Estadual	1
	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	Privada	1
NOVA IGUAÇU	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Pública Federal	1
	Universidade Iguaçu	UNIG	Privada	1
	Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada	1
QUEIMADOS	Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada	1
SEROPÉDICA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Pública Federal	1
SÃO JOAO DE MERITI	Universidade Estácio e Sá	UNESA	Privada	1
Totais			**3públicas 8privadas**	**11**

Fonte: Site do e-MEC e Censo da Educação Superior de 2017 e 2018.

O total de cursos encontrados nas bases de dados consultadas foram de 114 cursos, distribuídas conforme a tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos cursos de pedagogia em atividade por município da Baixada Fluminense na modalidade à distância.

Município	Tipo	Quantidade de cursos
Berlford Roxo	Privadas	10
Duque de Caxias	Privadas	20
Guapimirim	Privadas	3
Itaguai	Privadas	11
Japeri	Privadas	2
Magé	Privadas	8
Mesquita	Privadas	2
Nilópolis	Privadas	7
Nova Iguaçu	Privadas	21
Paracambi	Privadas	5
Queimados	Privadas	2
São João de Meriti	Privadas	10
Seropédica	Privadas	2
Total	**Todas Privadas**	**103**

Fonte: site do e-MEC em maio/2020.

Em relação às disciplinas artísticas encontradas nos cursos investigados, foram analisados os sites oficiais das IES que têm cursos presenciais. Nos documentos e informações encontradas nesses sites, ou mesmo em contato com coordenadores e professores que disponibilizaram as informações, foi possível chegar ao quantitativo de disciplinas relacionadas às artes em cada um dos 11 cursos selecionados. O que os dados apontam é um quantitativo de apenas 1 disciplina obrigatória em relação ao total do curso. Na tabela 3 é possível perceber essa distribuição relacionando as cargas horárias e créditos das disciplinas em cada curso.

Tabela 3: Distribuição de disciplinas obrigatórias por cursos de Pedagogia/IES investigadas

IES	Disciplina	CH	Teórica/prática	Créditos	% obrigatoriedade do curso
UNESA currículo anterior (nos 5 cursos/ 5 municípios)	Arte e educação - fundamentos, metodologia e prática (arte-educação é eletiva, mas não é ofertada)	72	36T 36P	4	1/36 disc. obrigatórias 72/3540h
UNESA currículo atual (nos 5 cursos/ 5 municípios)	Arte e educação - fundamentos, metodologia e prática	80	60T 20P 20virtual (professora não soube dizer o que é isso)		
FEBF/ UERJ	Arte, movimento e ludicidade	90	60T 30P	5	1/37 disc. obrigatórias 90/3925h
UFRRJ Seropédica	Arte-educação	30	30T, apesar do professor dar aulas práticas	2	1/53 disc. obrigatórias 30/3210h
UNIGRANRIO	Conteúdos e metodologias do ensino de artes	80	20T 60P	4	1/42 disc. obrigatórias 80/3200
FABEL	Metodologias e Fundamentos da Arte Educação	80	80T 0P 40atividades culturais	4	80/3440
UNIG	Pratica Pedagógica II (Arte e Educação)	40	20T 20P	2	1/27 disc. obrigatórias. 40/3200
UFRRJ Nova Iguaçu	Arte e Educação	30	30T apesar do professor dar aulas práticas	2	1/49 disc. obrigatórias.

Fonte: documentos disponibilizados nos sites das IES e em consulta aos professores e coordenadores dos cursos.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Assim, já se pode concluir que o contato com Arte nos cursos de pedagogia presenciais da Baixada Fluminense se dá de uma forma bastante superficial e aligeirada.

Esse panorama, portanto, nos mostra a complexidade e necessidade de se desenvolver um estudo sobre os temas que irão refletir diretamente na formação de futuros pedagogos da Baixada Fluminense. E, mais ainda, sobre como as crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde a maior parte é integrada pela atuação de pedagogos, terão seu primeiro contato com Arte na escola.

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel González (2012). *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes.

BRASIL, Ministério da Educação (2006). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.* Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006, homologado e publicado no Diário Oficial da União em 15/5/2006.

_____ (2017). *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC.

_____ (2016). *Lei n. 13.278/16* – Altera o § 6o do art. 26 da Lei n. 9.394, referente ao ensino da arte. Brasília: MEC.

_____ (1996). *Lei n. 9.394/96* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.

_____ (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* – Arte, Ministério da Educação. Brasília: MEC.

BARBOSA, Ana Mae (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* Editora Cortez.

CANDAU, Vera Maria (2013). Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs). *Currículo, didática e formação de professores.* Ediora Papirus.

CARVALHO, Liandra Lima (2015). A Baixada Fluminense vista pela academia. *Revista EDUC*, volume (01), pp 79-85. https://silo.tips/download/a-baixada-fluminense-vista-pela-academia

CRUZ, Giseli Barreto da (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa.* Volume 47 pp.1166-1195. https://www.scielo.br/j/cp/a/gCsmRvTMHmX6rppc4tg3CKK/abstract/?lang=pt

CRESSWELL John (2007). *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução de Luciana Oliveira da Rocha. Editora Artmed.

FLICK, Uwe (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa.* Editora Artmed.

GATTI, Bernardete A. (2017). Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*. Volume 47 pp. 1150-1164 https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/abstract/?lang=pt

GUERREIRO, João; BORJA, Bruno (2021). *Pesquisa impactos da Covid-19 na economia criativa da Baixada Fluminense*: Observatório Baixada Cultural IFRJ/UFRRJ. https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ASCOM/obac_relatorio_final.pdf

LIBÂNEO, José Carlos (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs). *Currículo, didática e formação de professores.* Editora Papirus.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos (2015). A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. *Trama Interdisciplinar.* Volume 06 pp. 23-36 https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/117499

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (2007). *Indagações sobre currículo:* currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.

PEDROSO, C. C A.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; BELLETATI, V. C. F. (2019). *Cursos de Pedagogia*: inovações na formação de professores polivalentes. Editora Cortez.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (2013). A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. *Revista*

Brasileira de Educação. Volume 18 pp. 143-241 https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt

SOUZA, Renan Arjona de; SOUZA, Nádia Maria Pereira de (2018). A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. *COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional***.** Volume 15 pp. 175-193 https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/773/583

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ*. Volume 14 pp. 165-189 https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317

https://emec.mec.gov.br/

http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/sistema-censup

https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html

EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CARUARU – PE BRASIL: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS CURRICULARES

Samanta Gabriely Alves dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste /UFPE – CAA.

samsagasgb@gmail.com

Joselha Ferreira da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste /UFPE – CAA

joselha.silva@ufpe.br

Carla Patrícia Acioli Lins

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste /UFPE – CAA

aciolilins.carla@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um desdobramento de pesquisa, ainda inicial, em desenvolvimento no curso de mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste / Brasil acerca da Escola de Tempo Integral (ETIs). Em 2018 o município de Caruaru, situado na região do Agreste de Pernambuco, passou a ofertar Educação Integral por meio de um programa específico para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Atualmente, o programa é orinetado pela Lei Complementar nº 068/2019, com um currículo específico e diferenciado das escolas regulares. Considerando a configuração da ETI, em Caruaru, propomos nesse trabalho pensarmos acerca dos aspectos que distinguem o currículo das Escolas de Tempo Integral das escolas regulares. Assim, propomos

apresentar as orientações curriculares indicadas na Lei Complementar nº 068/2019 e relacioná-la ao currículo das escolas regulares para traçarmos as diferenças que apontem para a afimação de uma concepção de Educação Integral na prática. Por isso, nosso questionamento parte em entender o que há de diferencial entre o currículo de uma perspectiva de Educação Integral comparado as Escolas regulares. Tomaremos, como referências iniciais para pensarmos o tema, estudos que problematizam o currículo de Educação Integral, a exemplo, WEFFORT; ANDRADE; COSTA (2019), ERNICA (2006), entre outros. Assim, os achados iniciais indicam que as diferenças entre os currículos das Escolas de Tempo Integral e das escolas regulares, na prática, estão inicialmente na ampliação do tempo de permanência na escola bem como nas vivências curriculares orientadas pelas concepções de Educação em Tempo Integral – Educação Integral e Escola da Escolha.

Palavras-chaves: EDUCAÇÃO INTEGRAL; ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL; CURRÍCULO; ESCOLA DA ESCOLHA.

ABSTRACT

This work is an unfolding of research, still initial, in development in the Master's course in Contemporary Education at the Federal University of Pernambuco - Academic Center of Agreste / Brazil about the Full Time School (ETIs). In 2018, the municipality of Caruaru, located in the Agreste region of Pernambuco, started to offer Integral Education through a specific program for Elementary School Initial and Final Years. Currently, the program is guided by Complementary Law No. 068/2019, with a specific curriculum that is different from regular schools. Considering the configuration of the ETI, in Caruaru, we propose in this work to think about the aspects that distinguish the curriculum of Full-Time Schools from regular schools. Thus, we propose to present the curriculum guidelines indicated in Complementary Law No. 068/2019 and relate it to the curriculum of regular schools in order to trace the differences that point to the consolidation of a concept of Integral Education in practice. Therefore, our questioning starts with understanding what is different between the curriculum from a perspective of Integral Education compared to regular schools. We will take, as initial references

to think about the theme, studies that problematize the Integral Education curriculum, such as WEFFORT; ANDRADE; COSTA (2019), ERNICA (2006), among others. Thus, the initial findings indicate that the differences between the curricula of Full-Time Schools and regular schools, in practice, initially lie in the extension of the length of stay in the school as well as in the curricular experiences guided by the conceptions of Full-Time Education - Education Integral and School of Choice.

KEYWORDS: COMPREHENSIVE EDUCATION; FULL TIME SCHOLL; RESUME; SCHOOL OF CHOICE.

Introdução

Desde 2018 a cidade de Caruaru - localizada no Agreste do estado de Pernambuco do nordeste brasileiro - passou a desenvolver nas escolas da rede pública municipal o Programa de Educação Integral nos níveis de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, destacamos que anteriormente o município teve experiência de Escolas em Tempo Integral mas sem um programa orientador.

Foi a partir da experiência como professora na rede municipal no ano de implantação do Programa de Educação Integral e no ano subsequente (2018-2019) que conhecemos e nos aproximamos da proposta do Programa de Educação Integral, nos interessando pela discussão da temática, por reconhecer a necessidade de melhor sistematizar e desenvolver estudos e pesquisas acerca dessa proposta, que apesar de vir se consolidando no ensino médio, ainda é uma experiência inicial no ensino fundamental,se constituindo em novidade para a educação no municipio de Caruaru.

No dia 15 de dezembro de 2017 foi aprovado o Projeto de Lei nº 2.290/2017 com a proposta de implantação do Programa de Educação Integral, apresentado pela então prefeita do município. A proposta foi justificada tomando como base o Plano Nacional de Educacão – Lei Federal nº 13.005/2014 que propõe a “oferta da educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras”. Em 2018, no ano seguinte, cinco escolas passaram a atender aos estudantes em tempo integral.

Diante desse modelo de Escola em Tempo Integral dentro de um Programa de Educação Integral, propomos analisar as orientações curriculares indicadas na Lei Complementar nº 068/2019 e relacioná-la ao currículo das escolas regulares para traçarmos as diferenças que apontam para a afimação de uma concepção de Educação Integral. Por isso, nosso questionamento parte em entender o que há de diferencial entre o currículo de uma perspectiva de Educação Integral, se comparado às Escolas regulares. Para isso, faremos um paralelo entre os currículos das ETIs e das escolas regulares. Tomaremos como referências iniciais para pensarmos o tema os estudos que problematizam o currículo de Educação Integral WEFFORT; ANDRADE; COSTA (2019), ERNICA (2006), entre outros.

Apesar da proposta se definir como “Programa de Educação Integral”, a justificativa do projeto se baseou na ampliação da oferta de “escolas em tempo integral”, o que nos parece apontar certa ambiguidade dos termos, já que na literatura pedagógica assumem sentidos diferentes.

Observamos que atentar para os sentidos assumidos, se Educação Integral ou Escola de Tempo Integral, se torna relevante para o debate sobre a educação escolar ofertada na região do Agreste uma vez que tais sentidos podem, por exemplo, orientar as práticas de professores/as e gestores/as no cotidiano escolar configurando assim as experiências da comunidade escolar.

Quanto aos sentido orientadores, a proposta de Educação Integral desenvolvido pela cidade de Caruaru foi realizada através de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação – ICE[6] que tem sido responsável pela implantação e difusão do programa de educação integral em nivel médio no estado de Pernambuco ampliando-se posteriormente para outros estados do país. Caruaru tem sido a segunda cidade do estado de Pernambuco que o ICE tem desenvolvido o Programa de Educação Integral especificamente nos anos iniciais, a primeira experiência foi em uma cidade da região do sertão pernambucano. É no currículo e nas orientações para os anos iniciais (1º - 5º ano) que vamos nos concentrar.

[6] Instituto de Corresponsabilidade pela Educação que faz parcerias entre setores privados e redes públicas de ensino com ofertas de vários programas voltados para Educação, tendo atuação e representação no território nacional.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

O currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Regulares x ETIs

Trazemos o currículo como central nessa discussão por entender que através dele expressa-se a concepção de Educação por trás da proposta do Programa de Educação Integral desenvolvido pela cidade de Caruaru-PE. Visto que a ambiguidade dos termos utilizados pela Secretaria de Educação e comunidade escolar, pode apontar formas distintas de conceber a Educação em Tempo Integral.

No dia 04 de junho de 2021, de forma virtual, tivemos um encontro com o Núcleo Gestor de Educação Integral para sabermos o andamento do Programa de Educação Integral na cidade. A partir desse encontro nos foi apontado que o Programa se encontra atualmente consolidado como política púlbica, orientado pela Lei nº 068/2019. Questionamos quanto o modelo que orienta a proposta, fomos informadas que a proposta segue o modelo da Escola da Escolha desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que foi parceiro na implantação e desenvolvimento do Programa na cidade.

Ao recorremos a Lei nº 068/2019 – que define o Programa de Educação Integral na cidade – constatamos que não há referências explícitas quanto ao modelo da Escola da Escolha, no entanto, há referências ao seu projeto como: a centralidade da formação de um Projeto de Vida dos estudantes, protagonismo, clubes de protagonismo e tutoria nos anos finais. Levaremos em conta no nosso artigo a Lei nº 068/2019 fazendo ponte com o Modelo da Escola da Escolha apontado como referência para o modelo das Escolas em Tempo Integral da cidade de Caruaru-PE.

Segundo as orientações da Lei nº 068/2019, o currículo das ETIs para o Ensino Fundamental propõe a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, a promoção da formação da sensibilidade, da percepção e da expressão das linguagens artísticas, literárias e estéticas com foco na diversidade da cultura brasileira, promover a cultura de paz e não violência e “alternativas de ação e de exercícios no campo pedagógico, social, cultural, esportivo e tecnológico”, o desenvolvimento de educação alimentar e nutricional e experiências educativas para o desenvolvimento integral, em seus aspectos

cognitivo, motor, social, emocional e cultural e oferecer interdisciplinariedade e transdisciplinariedade (CARUARU, 2019).

Quanto as orientações referentes ao desenvolvimento das escolas municipais em tempo integral no texto da Lei, há apenas uma diferenciação voltada especificamente para os anos finais do ensino fundamental que são as tutorias, que consiste no acompanhamento e orientação por professores e professoras escolhidas para orientar os estudantes sob sua responsabilidade para o seu desenvolvimento no âmbito pessoal e acadêmico.

Considerando a concepção de Educação Integral enquanto compreensão do sujeito em suas multiplas dimensões, inserido numa sociedade em que ele precisa ser partícipe, consciente de sua ação, da sua história e cultura, percebemos que a proposta curricular leva em consideração essas diferentes dimensões e linguagens pelo qual o sujeito pode desenvolver-se, indo além da relação conteudista, explorando a experiência e considerando os sujeitos no âmbitos pessoal, social, histórico e cultural.

Dessa forma, compreendemos que nessa perspectiva o currículo considera o sujeito como autor do conhecimento, o que pode romper com a mera transmissão de conteúdos de uma matriz curricular em que se favoreçam uma perspectiva hegemônica de conteúdos, conhecimentos, história e cultura. Assim, o trabalho parte do próprio sujeito em questão e de sua comunidade.

Algumas das diferenças que observamos entre o currículo das Escolas de Tempo Integral nos anos iniciais do ensino fundamental para as escolas regulares, são: (1) o horário estendido; (2) a exigência de permanência do docente em horário integral na escola; (3) a matriz curricular; (4) as exigências burocráticas e a atuação do professor e da professora.

Para melhor compreensão dessas diferenças, apresentamos a seguir o que caracteriza cada um dos pontos levantados.

2.1 Extensão do tempo e permanência do professor e professora em horário integral no espaço escolar

Quanto ao tempo de permanência escolar a diferença situa-se que as escolas regulares atendem em meio período ou um turno, já as ETIs atendem em horário integral numa jornada de 9h diárias. Exigindo dos professores e professoras horário integral cumprido na ambiente escolar. O que pode apontar para uma Educação em Tempo Integral, onde a permanência na escola é em horário estendido.

Numa perspectiva de Educação em Tempo Integral sem o compromisso com a Educação Integral, a educação pode configurar-se num sentido de assistencialismo em que a escola cumpre o papel de protetora social de crianças e jovens que possam se encontarar em situação considerada de vulnerabilidade social. Esse tipo de concepção tende a gerar um sentimento de enclausuramento aos estudantes, sem comprometimento com um plano pedagógico específico, em que o foco é apenas a extensão do horário podendo prevalecer, nesse caso, um currículo conteudista.

2.2 Matriz Curricular:

Quando nos referimos a matriz curricular estamos tratando das disciplinas ou matérias ofertadas pelas escolas. Orienta-se que as escolas regulares ofertem em sua matriz Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física com geralmente dois professores e/ou professoras responsáveis. Sendo um/a polivalente, aquele ou aquela que leciona várias disciplinas e outro/a profissional com formação específica para Educação Física para atuar nessa formação. A turma tem um professor ou professora de referência que é o polivalente, a quem sobrecai a maior reponsabilidade pelo desenvolvimento da classe.

Já nas ETIs a matriz curricular é composta pelas disciplinas da Base Comum Curricular – BNCC e a parte diversificada. As disciplinas da base comum são as mesmas das escolas regulares, no entanto, na parte diversificada há as disciplinas de Estudo Orientado, Eletivas e Protagonismo, denominadas de metodologias de êxito pelo modelo da Escola da Escolha desenvolvido pelo ICE. O quantitativo de professores e professoras é diferente, desde o primeiro ano do ensino fundamental as turmas têm contato com diferentes professores e professoras. Há os professores e professoras de referência que são responsáveis por maior número de disciplinas em cada sala e os professores e professoras especialistas que são responsáveis por disciplinas da parte

diversificada como protagonismo, estudo orientado, artes, educação física. As disciplinas eletivas geralmente são desenvolvidas com a participação de dois responsáveis docentes.

2.2.1 Organização curricular: parte diversificada

As disciplinas da parte diversificada, as metolodologias de êxito, estão direcionadas para o desenvolvimento de estudantes autônomos, solidários e competentes. Fazem parte dessa organização as disciplinas de Eletivas, Estudo Orientado e Protagonismo.

As eletivas são disciplinas desenvolvidas pelos docentes com foco nas necessidades emergidas da relação com a turma, a partir desse contato são desenvolvidas temáticas diversificadas e voltadas para faixa etária e aos anos das turmas.

A adesão dos estudantes as eletivas é realizada por escolha dos mesmos a partir da sua divulgação em sala pelos professores e professoras responsáveis. Após o anúncio das temáticas, é organizado o Feirão das Eletivas, momento reservado para a escolha e inscrições dos estudantes. São ofertadas temáticas que trabalhem as necessidades dos/as estudante. Por exemplo, nesses feirões são ofertadas eletivas voltadas para o estudo das profissões de acordo com os sonhos das crianças e adolescentes, temáticas como sexualidade, dança, jogos de alfabetização de língua portuguesa e matematica, entre outras. Essas eletivas não são desenvolvidas por todo o ano letivo, novo “feirão” é realizado a cada semestre.

A disciplina de estudo orientado tem como foco que os estudantes se organizem de forma autônoma em grupos de estudos para se dedicarem aos assuntos que têm mais necessidade, para se organizarem para elaboração de trabalhos e desenvolvimentos de pesquisas. O/a professor/a, nesse sentido, assume a postura de mediador desses momentos, auxiliando nas organizações e orientações de agendas de estudos e pesquisas.

A disciplina de protagonismo visa o desenvolvimento de estudantes autores e autoras de suas próprias histórias em que o foco está no planejamento do Projeto de Vida em que se veem como “parte da solução de problemas reais”, e não indiferentes a estes (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Caderno de Formação, 2019).

2.3 Exigências burocráticas e a atuação do professor e professora

Quanto as exigências burocráticas, além das documentações como frequências, planejamento anual, diário, projetos, notas, acrescenta-se nas ETIs os guias de aprendizagens, plano de ação, desenvolvimento das disciplinas eletivas, reuniões semanais, reuniões de fluxo para acompanhar o desenvolvimento das ações, o aumento do quantitativo de cadernetas e registro diários (como os professores e professoras transitam em várias turmas, há diversas cadernetas).

Além dessas demandas, professores e professoras precisam junto com as turmas oferecer acolhidas coletivas diárias na escola, acompanhar a organização do horário das refeições, a organização e monitoramento do horário do cuidado de si dos estudantes, monitorar os intervalos e horário de descanso dos mesmos, apoiar na monitoria, manutenção e apoio aos estudantes no desenvolvimento do recreio de possibilidades, na orientação e no trabalho orientado para o projeto de vida e sonhos dos estudantes articulados com as disciplinas. Uma amplitude de responsabilidades e demandas especificas do currículo das ETIs que acabam por sobrecarregar os/as professores/as e podem comprometer tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto do próprio programa.

O Currículo e a Educação Integral

Segundo Weffort, Andrade e Costa (2019) o currículo é um dos pilares da política educacional para a construção de uma política de Educação Integral. Por isso, entedemos que o currículo é fundamental na construção e efetivação da garantia de uma educação integral. Aqui entendemos a Educação Integral como um processo da formação humana que não se finda nem se restringe ao determinado tempo e espaço, mas acontece ao longo da vida, em seus espaços e relações, “é também trajetória social e trilha individual, em que valores, linhas de pensamentos e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um” (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019, p. 16).

Nesse sentido, a Educação Integral entende e trabalha considerando os sujeitos em suas diversas dimensões cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, intelecutal, cultural. (Pestana,

2014). Nesse sentido, a aprendizagem na educação integral rompe com condicionantes de formas e resultados,

> Na perspectiva de Educação Integral, as práticas escolares devem estimular as aptidões naturais de todas as crianças, contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades e linguagens durante a infância e a adolescência, favorecendo os processos de investigação e construção de conhecimentos e de sentidos coletivos e compartilhados (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019, p. 23).

Nessa direção, não há o foco nos resultados meramente numéricos, o que está em evidencia é a formação do sujeito enquanto ser social, cultural e histórico. Ser esse que atua, cria e recria na sociedade, sendo compreendido em suas múltiplas dimensões.

A escola na Educação Integral não é percebida como espaço central do conhecimento e da aprendizagem, pois ela "não é suficiente para ensinar tudo o que uma pessoa precisa aprender" (ERNICA, 2016, p. 15). Espaços outros de aprendizagens são considerados e trabalhados aliados as escolas. Essa por sua vez compreende o homem como ser social, ativo, produtor de cultura e de sua própria história, atuando de forma a trazer esse ser a consciência de seu papel na sociedade, de perceber-se como produtor de cultura e história, cidadão crítico e partícipe (PESTANA, 2016).

Sendo assim, espera-se que o currículo da Educação Integral esteja comprometido com o desenvolvimento social, econômico e cultural dos seus sujeitos, considerando seus espaços sociais de atuação em diálogo com a sociedade. Assim, para Fank e Hutner (2013) "a concepção de educação integral, tomada em sua essência, é emancipadora, libertadora e humanizadora, na medida em que não separa o fazer do pensar ou mesmo a atividade física da intelectual" (p.6158).

> Assim, a construção do currículo torna-se uma oporunidade de pensar "Quem somos?" e como contamos as histórias sobre quem somos por meio de práticas de construção de conhecimentos (de comportências, de habilidades, de

> comportamentos e de valores). Em torno deste currículo que se interroga, passa a ser possível a consolidação de uma 'comunidade entre diferentes', em queo que é compartilhado não é fundamentalmente um 'identidade' dada como certa, pronta e acabada, mas uma possibilidade que se constrói coletivamente a partir da ação como sujeitos, em sua diversidade, pensando-se a partir de suas questões e da mediação do ensino das áreas do conhecimento (o mundo) (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019, p. 13).

Entendemos que nesse sentido a Educação Integral sustenta-se num currículo voltado para o questionamento, para as diferenças, em que através de oportunidades de práticas educativas diversas os sujeitos possam se reconhecer como sujeitos de direitos e de identidade como reconhecer o outro em sua diferença. Voltado para uma vida em comunidade que ver nas diferenças a potencialidade do sentido de Ser e estar no mundo. Em que não há um conhecimento único, acabado e verdadeiro, mas formas outras de ver, percebê-lo e contá-lo. Contudo, as diferenças aqui apontadas entre currículo de escolas em tempo integral e escolas regulares indicam para uma necessidade de formação que dê conta das especificidades do modelo de escola adotado.

Considerações finais

Nesse recorte pontuamos algumas principais diferenças entre o currículo das escolas regulares e das escolas em tempo integral num programa de Educação Integral. As diferenças aqui pontuadas fora: a matriz curricular, o tempo de permanência na escola, as questões burocraticas e exigências aos professores e professoras. Percebemos que essas diferenças representam sentidos diferentes da ideia de escola, sociedade, currículo, sujeitos e aprendizagens, atribuindo novos significados que se articulam com a ideia de um sujeito integral e integrado na sociedade, na comunidade e na cultura.

Quanto ao modelo da Escola da Escolha do ICE há um foco no Projeto de Vida dos estudantes, esse projeto orienta o currículo, as ações e os sentidos do modelo da escola. Parace-nos que é uma educação voltada para o futuro, e que futuro seria esse? Futuro com foco profissional? Será que não há uma redução do sujeito quando foca-se na formação de um profissional proativo tão

demandado pelo mercado de trabalho? Compreendemos que a Educação Integral fala do presente, do agora, da formação de crianças, adolescentes e adultos para a vida que acontece no tempo presente, para atuar na preservação da natureza, na luta dos direitos humanos e animais, na exigência de garantia de seus direitos, na atuação para uma sociedade mais justa. Falar na educação focando num projeto do futuro é ignorar que a vida acontece agora.

Referências bibliográficas:

CARUARU. Lei municipal nº 068 , de 04 de julho de 2019.

ERNICA, Maurício. Percusro da educação integral no Brasil *In:* Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral / organização Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – São Paulo, 2006.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? – Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

FANK, Elisane. HUTNER, Mary Lane. Escola em Tempo Integral e a Educação Integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. XI Congresso Nacional de Educação –EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação – SIRSSE, IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD/CATÉDRA UNESCO. Pontíficia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, de 23 a 26/9/2013.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – Modelo Pedagógico: concepção do Modelo Pedagógico Anos Iniciais Ensino Fundamental – 2ª Edição, 2019.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

MEMÓRIAS VIVIDAS DO SENTIR: IDENTIDADES E (IN) VISIBILIDADES DE ESTUDANTES AFRO-BRASILEIRAS

Joelma Floriano Tosta Gomes

Mestra em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC-UNEB); Especialista em História e Cultura Afro-brasileira; Especialista em Planejamento e Gestão (UNEB); Graduada em Licenciatura em História (UNEB); Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UFBA); Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Bahia (SEC/BA) e da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). jotosta.gomes@gmail.com

Resumo

Este texto sistematiza reflexões produzidas no processo dissertativo "Meu Corpo, Meu Jeito: Identidades e (In) Visibilidades de Estudantes Afro-brasileiras do Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva", tendo em vista compreender quais as percepções e os sentimentos das jovens estudantes afro-brasileiras relacionados às identidades étnico-raciais nas relações que estabelecem entre si e outros sujeitos inseridos na cultura escolar do referido Colégio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, das observações registradas no cotidiano da sala de aula e de outros espaços de convivência, na escuta sensível de relatos e silêncios sobre os estereótipos corporais, recorrendo à metodologia da história oral na produção da fonte compartilhada entre a pesquisadora e as entrevistadas, registros documentais e embasada em diálogos com a bibliografia: Arroyo (2013) dialogando sobre o currículo e o cotidiano escolar; Hall (2006), Munanga (2002), Gomes (2002) e Fanon (2008) acerca de conceitos de identidades e invisibilidades; Dayrell (2007) sobre o processo de socialização da juventude no mundo contemporâneo; Antonacci (2013) a respeito dos sentidos histórico e cultural que produzem significados nas vozes e memórias corporais, Silva (2009) que reflete sobre a dimensão histórico-política do corpo na educação brasileira e Vidal (1990) com a proposta do uso do método da história oral na educação. No exercício para responder a questão de pesquisa foi possível

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

identificar tanto nos documentos, em especial o projeto político pedagógico, que integram a rotina escolar e nos indicadores na formação educacional, quanto nas manifestações corporais e lúdicas estabelecidas em movimentos individuais e atividades pedagógicas coletivas como a gincana escolar e, principalmente, a partir das histórias de vidas das estudantes que, apesar do esforço do Colégio em promover, em parceria com outras instituições, práxis que favorecem ampliar a visibilidade das estudantes através de ações sócio culturais relacionadas a dança e a cidadania, se percebe que ainda há sentimentos de discriminações fora do Colégio evidenciados nos preconceitos a marcadores estéticos afro-brasileiros e às relações étnico-raciais. Nesse sentido, o currículo escolar necessita de reformulação para adequação às questões raciais e de gêneros vividas e vivenciadas pelos/as estudantes no ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Corpos negros; Cultura Escola; Identidades; Juventudes; (In) Visibilidade.

Lived memories of feeling: identities and (in)visibilities of Afro-Brazilian students

Abstract

This text systematizes reflections produced in the dissertation process “My Body, My Way: Identities and (In)Visibilities of Afro-Brazilian High School Students at Colégio Estadual Professora Marileine da Silva”, to understand the perceptions and feelings of the young women Afro-Brazilian students related to ethnic-racial identities in the relationships they establish between themselves, and other subjects inserted in the school culture of that College. This is a qualitative research, based on observations recorded in the daily life of the classroom and other living spaces, sensitive listening to reports and silences about body stereotypes, using the methodology of oral history in the production of the source shared by the researcher and the interviewees, documentary records and based on dialogues with the bibliography: Arroyo (2013) dialoguing about the curriculum and daily school life; Hall (2006), Munanga (2002), Gomes (2002) and Fanon (2008) about concepts of identities and invisibilities; Dayrell (2007) on the youth socialization process in the contemporary world; Antonacci (2013)

regarding the historical and cultural meanings that produce meanings in the voices and body memories, Silva (2009) who reflects on the historical-political dimension of the body in Brazilian education and Vidal (1990) with the proposal to use the method of oral history in education. In the exercise to answer the research question, it was possible to identify both in the documents, especially the pedagogical political project, which integrate the school routine and indicators in educational training, and in the bodily and playful manifestations established in individual movements and collective pedagogical activities such as school gymkhana and, mainly, from the life stories of the students who, despite the College's effort to promote, in partnership with other institutions, practices that favor increasing the visibility of students through socio-cultural actions related to dance and citizenship, it is noticed that there are still feelings of discrimination outside the College, evidenced in prejudices to Afro-Brazilian aesthetic markers and ethnic-racial relations. In this sense, the school curriculum needs to be reformulated to adapt to racial and gender issues experienced and experienced by students in the learning environment.

Keywords: Black bodies; School Culture; Identities; Youths; (In) Visibility

Introdução

> Sonho os dias da menina e a vida surge grata descruzando as tranças e a veste surge farta justa e definida e o sangue se estanca passeando tranquilo na veia de novos caminhos, esperança. (EVARISTO, 2008, p.25).

O corpo negro que no passado fazia-se questão de ocultar, esquecer e isolar, invisibilizando todos os negros e negras, sem oportunidades de ascensão econômica, educacional e social dentre outras dificuldades, atualmente, luta pela oportunidade econômica, de igualdade, de liberdade e de direitos para poder ascender, ocupar os espaços sociais, educacionais e profissionais. Em se tratando das mulheres negras, que buscam ocupar esses espaços por muito tempo negados, ainda é razão de luta e conflito por igualdade com os homens e com as mulheres não negras, além de lutarem para usarem o que quiserem no momento que quiserem, sem serem

afrontadas, constrangidas e humilhadas ao explorarem a cultura africana e afro-brasileira que lhes pertencem. A oferta de conteúdos da história e da cultura afro-brasileira nas disciplinas escolares nos currículos passa a ter preocupação de constar nos planejamentos pedagógicos a partir da inserção pela obrigatoriedade da lei 10.639/2003. Muitos desses necessitam de um olhar dos educadores para a forma de transmissão, debates, oficinas, projetos pedagógicos, atividades lúdicas, e recreativas já emergem no cenário das salas de aula e dos colégios. A cultura escolar vai se delineando, Vidal (2004, p. 147-148) comenta no estudo de Viñao (1998) que nem os espaços, nem os tempos escolares eram dimensões neutras da educação. Ao contrário, constituíam corporeidades dos sujeitos escolares, impondo por sua materialidade uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como disseminavam símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Nesse sentido, podemos inferir que todos os elementos pertencentes ao espaço escolar são importantes para a elaboração do currículo e conteúdo escolar, além das experiências, vivências, memórias e práticas pedagógicas daquele contexto.

Ao decidir pesquisar a respeito das jovens negras, enfatizando a percepção e sentimentos sobre os seus corpos, identifiquei muitos saberes indicadores de racismo. As categorias: identidades, invisibilidades, sexualidade, cultura e estética foram as que mais me chamaram atenção no processo investigativo. As narrativas de vida foram representadas por nove jovens negras que se predispuseram a participar da pesquisa dissertativa intitulada “Meu Corpo, meu jeito: Identidades e (In) visibilidades de Estudantes Afro-Brasileiras no Ensino Médio no Colégio Estadual Professora Marileine da Silva (CEPMS)”. As protagonistas da pesquisa são estudantes do ensino médio do terceiro ano C na faixa etária de 17 e 18 anos, meninas jovens que imprimiram suas marcas, sentimentos e percepções dos seus corpos para que eu pudesse compreender as relações étnico-raciais, culturais e estéticas das mulheres negras no tempo presente. Os nomes foram substituídos por questões éticas. Para as protagonistas, escolhi nomes de mulheres que até hoje representam a luta pela visibilidade e o antirracismo, são elas: Acotirene, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Dandara, Luísa Mahim, Maria Felipa, Marielle Franco, Zeferina, e uma delas nomeei de Miríade, significado legião de anjos.

Quanto à pesquisa, é de cunho qualitativo, dialógico, investigativo e exploratório. Como estratégias metodológicas, utilizei pesquisas bibliográficas, revisão teórica, coleta de dados,

narrativas, observações, gravação de entrevistas, fotografias (objetos infográficos) e registros do cotidiano do colégio, observação do cotidiano escolar e participação na gincana realizada pelo colégio, projeto político pedagógico, entre outros documentos analisados. Optando pela história oral, observei que as abordagens das estudantes estavam interligadas. Fui percebendo as nuances à medida que desfiava o novelo das falas das entrevistadas, responsáveis da vez e da voz, os lugares de fala como personagens constituintes da cultura e da história do Colégio. Todavia é importante considerar que estava lidando com dimensões da memória, de acordo com Matos (2011), é uma construção feita no presente, a partir de vivências ocorridas no passado, em um processo que as memórias individuais e coletivas se confundem, porque não somos "ilhas" - estamos sujeitos a sofrer influências, bem como a influenciar os grupos que pertencemos e nos identificamos.

Quem ouviu o soluçar de dor: marcas, corpos negros em movimentos

As nove estudantes entrevistadas do terceiro ano C do CEPMS, quando foram indagadas a respeito da cor da pele, como se autodeclaravam, seis autodeclararam-se negras, uma se autodeclarou parda, uma delas permaneceu indecisa entre parda ou negra, e uma se autodeclarou branca, apesar da tez negra. Quero esclarecer que, as estudantes ao se autodeclararem negras, considerei como declaração se referindo às pretas, pois o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística pesquisa a cor de acordo com a autodeclaração dos pesquisados, delimitando as opções de cor branca, preta, parda, indígena ou amarela. Apesar da autodeclaração negra, diante dessa análise, inferi que há uma conscientização das estudantes em relação à autodeclaração de pretas.

No cotidiano escolar há constância dos marcadores corporais e culturais, facilitadores para o fortalecimento cultural, consequentemente para a construção identitária e a visibilidade dos corpos juvenis afro-brasileiros dos estudantes do CEPMS em sua cultura escolar, havia corpos em movimentos, sentindo, pensando e agindo. Apesar disso, em algum momento, surgiam marcas desveladoras de sofrimento, tristezas, insatisfação, frustrações - ou seja, as dificuldades de conduzir os problemas enfrentados na história de vida dos estudantes do colégio, demonstrando a urgência de um olhar e de uma escuta sensível sobre os anseios juvenis. Era

preciso parar e rever as agruras, que adentravam e angustiavam os discentes, sinalizadas nas marcas corporais.

No decorrer do processo investigativo o colégio sinalizou a preocupação com os corpos juvenis, ao detectar a existência de estudantes que se autopuniam, marcavam os corpos por diversas questões particulares: situações familiares, sexualidades, depressão, enfim, problemas que os (as) jovens não estavam conseguindo resolver sozinhos (as). Dessa maneira, marcas desveladoras nos corpos estudantis surgiam. A estratégia pedagógica da instituição para a valorização da vida foi a gincana em 2019, buscando responder, entre outros, o objetivo de elevar a autoestima dos (as) estudantes através de apresentação de atividades, palestras sobre os temas recorrentes, danças, músicas e tarefas, em prol de minimizar as dores desses. O acolhimento e a afetividade também se tornaram presentes no cotidiano por meio dos laços de amizades entre os jovens, colegas e professores estabelecidos no período de ensino, de aprendizagem e durante a gincana. Antonacci (2013, p. 219) reforça: "[...] Jogando com corpos e seus prolongamentos, em termos de habilidades vocais, fonéticas, rítmicas e instrumentais, conjugações de dança, canto, música - carregadas de subjetividade, pois suscetíveis a ânimos, oratória e sensibilidades, emergem na centralidade de cosmologias africanas, sustentando encontros de seus mundos visível e invisível". A autora refere-se aos povos africanos sobre gestos e sensibilidades em rituais e festas ao misturar música e dança a cânticos poéticos. Silva (2009, p. 51) completa: "convém notar que existe uma figura do homem e uma imagem da cultura corporal", contribuindo no fortalecimento da observação e investigação das práticas educativas do CEPMS, e processo de construção corporal na cultura escolar.

Uma das estudantes relata um dado importante de inter-relacionamentos obtidos na estratégia pedagógica. Na opinião de Miríade (2019)

> [...] com a gincana, as diferenças ficaram de lado, eu acho que a gincana foi muito importante por isso. Porque a gente se uniu bastante em prol de que a nossa equipe ganhasse, deixamos as diferenças, as divergências, as brigas para nos unir em prol da gincana e depois da gincana a amizade continuou, então isso foi bem legal. A importância da gincana foi que ela conseguiu unir pessoas

> que antes não conseguiam, tipo nem trocar um bom dia, porque tinha ranço[7]e depois da gincana a gente se uniu. A gente aprende muito junto. Eu acho que é isso, não é? Larga as diferenças e todo mundo fica unido é bem legal. (MIRÍADE, 2019)

A importância da gincana é sinalizada na fala de Miríade como uma perspectiva de "união", inter-relação de construção de amizades que perdurou depois do evento, diferenças e divergências permanecidas à parte. Dessa maneira, o Colégio Estadual Professora Marileine da Silva vai desenhando em seu âmbito escolar a intenção que se tem traçado com a gincana, explorando a linguagem, a criatividade juvenil por determinação de valores e condutas disseminadas no evento estudantil. A esse propósito, Gatti (2010) explana que

> A escola é concebida não só como espaço de disseminação de conhecimentos. Mas também em sentido mais amplo de produção e transmissão de cultura, valores e normas que são aplicados tanto no espaço interno da escola, quanto perante a sociedade. [...] Constrói uma cultura e estabelece uma identidade única, com maior ou menor aproximação ao contexto no qual está inserida, criando assim, uma imagem frente à sociedade, por meio de suas práticas cotidianas que são efetivadas por seus agentes [...], estabelecendo, desse modo, importante papel no desenvolvimento da sociedade. (GATTI, 2010, p.188)

Arroyo (2013, p. 223-224) enfatiza as transformações culturais, de valores, de formas de pensar, de lidar com o corpo, com a sexualidade... De pensar-se. Chegam às escolas com identidades pós-modernas, jovens do século XXI: "[...] com referências efêmeras que os bloqueiam para os processos disciplinares, reflexivos do aprender. Precisamos ter o olhar para os jovens e entendermos quem são nas salas de aula e fora delas, importante e desafiador é, qual olhar os vemos e como se veem.".

A busca dos jovens pela identidade pode ser feita mediante as interações e confrontos com os coletivos, ou seja, aproximações e afastamentos de grupos que melhor os representem conforme

[7] [Gíria] Ressentimento ocasionado pelas mais variadas razões; mágoa, rancor.

referências culturais que os identificam. Nas constatações que realizei em sala de aula, no cotidiano e na atividade coletiva da gincana, os marcadores estão relacionados ao culto do cabelo afro e preferências a estilos de danças e músicas. A esse respeito, Silva (2011, p. 82) pontua que "[...] a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, nas operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer 'o que não somos'". Conforme Dayrell (2006, p. 1110) cita sobre as culturas como expressões simbólicas e manifestações na diversidade, os corpos, os adereços, os aparelhos eletrônicos, que demarcam as identidades individuais e coletivas. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.

Considero a cultura do Colégio própria, porque nela entrevem não somente seu modo de difusão, mas também a originalidade, cujos principais atores são estudantes e famílias, professores e gestores; das linguagens; modos de conversação e comunicação. Nessa perspectiva, é repassada a cultura que adentra os muros da "escola" ou sai dela para a sociedade, e existe uma troca de valores, a exemplo da cultura do cabelo afro ou *black*. Nesse sentido, as demarcações de fronteiras pelas jovens são evidenciadas nas inter-relações estabelecidas com os colegas.

Vozes ecoam: identidades e memórias de resistências histórico-culturais negras

> Chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. [...] Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. [...] Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto! (FANON, 2008, p. 108)

A citação de Fanon (2008, p. 108) reverbera a sensação de nós negros ao fazermos parte de espaços que, historicamente na ideia de muitos não podemos estar. Nesse sentido, as vozes das protagonistas serão expressas nesta sessão, partindo do seu "mundo" e abrangendo o contexto social contemporâneo, os anseios, as incertezas e/ou certezas, a cultura corporal contributiva para a construção identitária, as tensões e conflitos presentes nas relações do cotidiano escolar em evidência.

Para Munanga (2002, p. 37), a identidade negra não surge da tomada de consciência da diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas são construídas, também, nas tensões com as diferenças. Nesse sentido, as identidades das jovens estudantes afro-brasileiras são mediadas por expressões corporais de memórias através da guarda e rememoração de suas experiências, dos silêncios marcados por esquecimentos e não ditos, e de movimentos expressos em relações culturais e estéticas, como linguagens que inscrevem ou apagam os lugares das estudantes no CEPMS e fora dele. O corpo negro mereceu pouca atenção da historiografia, mas carrega consigo um "baú" histórico-cultural que pode se revelar pela força ancestral e corporal. Assim, a busca pelo agrupamento, pela união se reveste na possibilidade do fortalecimento da visibilidade das estudantes, à medida que se unem, vão construindo elementos de afirmações identitárias quando expressam como gostam de usar o cabelo e as vestes.

A estudante Dandara (2019), em sua fala, expressa o gosto do uso do *black* ou tranças e alega porque se identifica com a estética afro: "Eu gosto de usar *black* ou trança, porque eu me identifico" (DANDARA, 2019). Conforme relato, Miríade (2019) expõe a existência das críticas e comentários a respeito das vestimentas das jovens, a preocupação com "as críticas" das pessoas quanto à exposição do corpo feminino, do curto, do decotado e do justo, e destaca ainda a liberdade das mulheres poderem vestir o que quiserem, o que gostam, o que se sentem confortáveis e não o que são obrigadas a vestir somente para agradar a outrem. Acredita que se deve vestir do jeito que gosta, e todos têm que respeitar a escolha da indumentária, considerando importante vestir o que se sente confortável:

> [...] Que há críticas, que há comentários. Eu acho que as pessoas têm que se vestir do jeito que elas querem, do jeito que elas gostam não é, que elas estejam confortáveis com o que estão vestindo, da mesma forma que uma pessoa que não gosta de vestir uma roupa tão curta assim, não seja obrigada a vestir. Eu acho que é isso. Nem uma que gosta de vestir roupas mais curtas, mais justas, tenha que se vestir de uma forma tipo freira para agradar ninguém. Acho que todo mundo tem que se vestir do jeito que gosta, do jeito que quer, e temos que respeitar, independentemente de qualquer coisa. (...) mas eu acho que há mais

> crítica com isso, quando é mais exposição do corpo, *né*, do corpo feminino. (MIRÍADE, 2019)

As estudantes traçam uma linearidade sobre os aspectos críticos da identidade, o que se identificam, e da liberdade das pessoas em poder vestirem o que pretenderem, sem a obrigação de usarem o que não lhes interessa, aconselhando o respeito por essa iniciativa, principalmente, em se tratando do corpo feminino. Quando se perguntou quais os penteados, modelos estéticos, que as jovens gostavam de usar e por quê. Dandara (2019) relata a percepção das pessoas sobre o seu cabelo:

> As pessoas olham diferente, falam coisas de cabelo duro. Quando eu era menor sofria preconceito no colégio aqui do lado, quando meu cabelo era bem mais cheio. Aí, tinham duas pessoas que ficavam: Ah! Maria Betânia, a outra como é... Ah, tem outra cantora também, Vanessa da Mata. E hoje em dia eu não ligo mais e também esse final de semana estava no ônibus, aí, [...] uma mulher *branca* pegou meu cabelo e me olhou diferente, estranho. Hoje em dia eu não ligo, não. (DANDARA, 2019)

Dandara declara que as pessoas enxergam o cabelo crespo como um cabelo resistente, de uma maneira pejorativa. Em suas memórias da tenra idade, quando estudava em outro colégio, sinalizou que sofria preconceito, porque em sua opinião o cabelo era mais cheio, por isso as pessoas lhe davam nomes de personalidades que usavam o cabelo parecido. Fala-nos que atualmente não se importa e conta o ocorrido no ônibus sobre um comportamento de uma mulher a olhando estranho. As opiniões das alunas a respeito da questão vão sendo expressas através das memórias vivenciadas por elas. São narrativas de sensibilidades, percepções e sentimentos, “marcadas” nos corpos.

Seguindo os estudos epistemológicos sobre identidades, tenhamos como base o referencial de Gomes (2002) e Hall (2006). Hall (2006) concerne à identidade como algo não acabado, a qual precisamos ver como um processo em andamento. Para Gomes (2002), a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Ela afirma ainda que nenhuma identidade é construída no isolamento.

Através das vozes das depoentes, torna-se capaz de analisar os elementos que os jovens se identificam e se apoderam na construção das identidades. As estudantes vão dando indicações dos perfis dos jovens da periferia e dos bairros nobres. É o que nos aponta Marielle (2019):

> Os perfis estéticos dos jovens da periferia e do jovem do bairro nobre são diferentes. Gosto de todos os estilos musicais, frequento o "paredão", praia, show. Eu gosto de festa, tudo que tem festa eu gosto. Vamos supor que, a pessoa identifica os jovens da periferia, na maioria das vezes, pela maneira que se vestem, com uma roupa diferente do que uma pessoa que não mora na periferia. [...] A gente da periferia gosta de usar uma roupa, mais da moda, mais estilosa, e o povo da vida boa só quer usar aquela roupa sem cor, sem vida. Igual a Joseane (a personagem da novela *A Dona do Pedaço*-maio/2019) gosta de usar aquela roupa sem vida. [...] Os jovens da periferia "curtem" mais coisas da periferia, tipo os eventos que têm no bairro e tal, ao invés de frequentar os eventos fora, porque é gratuito e também nem sei. (MARIELLE, 2019)

Quando perguntei se haviam vivenciado ou presenciado alguma situação em que tenham sentido desrespeito em função de sua roupa, corte de cabelo, raça, cor, corpo, classe social, linguagem e origem (bairro), deram as seguintes respostas:

Conceição relata sobre a questão da cor, pois teve um dia que foi ao restaurante com a tia e a prima, chegando lá, a tia pediu uma bebida: "o garçom trouxe o copo para ela que era de pele branca e não trouxe para mim, então percebi um pouco de preconceito." (CONCEIÇÃO, 2019).

As atitudes racistas muitas vezes estão imperceptíveis, seja em um gracejo feito ao comentar a respeito do cabelo, do corpo ou da sensualidade. Ribeiro (2019) explica:

> [...] é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido. [...] quando, ao escutar uma piada racista, as pessoas riem ou silenciam, em vez de repreender, quem a fez o silêncio é cúmplice da violência. Muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa

> condição. Por isso, o combate ao racismo é um processo longo e doloroso. (RIBEIRO, 2019, p.213).

A estudante Zeferina (2019) relata que já vivenciou situações de entrar no shopping, em uma loja, e o segurança achar que ela ia roubar alguma coisa: "e [...] de você está no ponto de ônibus. Aí, passar um rapaz, ficar dando psiu, gostosa! Aqui no colégio nunca aconteceu comigo, mas fora da escola já aconteceu várias vezes" (ZEFERINA, 2019). Nesse relato, Zeferina (2019) aponta episódios que marcam as memórias de quem os vive. A ideia de ser considerada suspeita de atitudes de roubo não é nada agradável, sendo difícil conceber que, na maioria das vezes, isso acontece por causa da cor da pele do indivíduo. Além desse acontecimento, relatou que sofre com as expressões de cunho sexual e pejorativas proferidas pelo universo masculino, tornando-se incômodo; ainda declarou que esses fatos nunca aconteceram com ela no colégio.

A estudante Zeferina sinaliza o olhar e a manifestação de desrespeito quanto a sua cor em situações ocorridas, ao pensarem que estaria naquele espaço do shopping para subtrair algo, e também o desabafo de ser vista por alguns homens como objeto sexual. Isso deixa transparecer que a incomodou. Os abusos sexuais, a objetificação no tocante à sensualidade do corpo negro é algo que visualizamos ao relembrar o processo de coisificação das mulheres negras nas senzalas, usadas pelos senhores de engenho com objetivo de satisfazê-los. O sensualismo, a ideia de que as negras despertam a sexualidade de quem as vê, perdura ainda em nossa realidade pós-colonial[8].

Ao resistir, as jovens vão cada vez mais construindo as identidades, pondo em prática a visibilidade da estética escolhida. Essa perspectiva abre um campo de tensão no sentido de alimentar um processo permanente de reavaliação, quando se observam as manifestações/reações de aceitação das pessoas negras quanto à beleza, movidas por uma noção de um estranhamento que precisa ser desfeito, mediando a repetição de atitudes para conseguir ampliar, muitas vezes, as visibilidades. A esse respeito, Silva (2005) sugere que, ao

[8] [...] pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizando, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. (CARVALHO; ROSEVICS, 2017, p. 190).

trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos. Tais atividades podem contribuir para reforçar as identidades, a elevação da autoestima e a autoafirmação dos corpos juvenis, trazendo visibilidades às jovens estudantes do colégio CEPMS. Algumas jovens relataram acontecimentos que chamaram a atenção por preconceito e discriminação vividos fora do colégio, e é curioso atentar que nenhuma afirmou ter vivido racismo ou nenhuma situação semelhante no âmbito escolar. Nesse sentido, as falas das estudantes nos despertam a percepção das diferenças culturais que elas observam no dia a dia entre a juventude. Além disso, o estranhamento discriminatório das pessoas na aceitação da cultura afro-brasileira e estética. A ênfase é posta nas transformações culturais, de valores, de formas de pensar, de lidar com o corpo, com a sexualidade, de pensar-se...

Considerações finais

Mesmo que as entrevistadas tenham afirmado não terem sofrido preconceito racial no colégio, sabemos que, de certa forma, esse preconceito poderá ter surgido em uma condição velada ou de maneira leve, porque a educação formal tende a reproduzir os parâmetros e comportamentos da sociedade. Nesse sentido, o currículo prescrito precisa realizar adequações para que possibilite respaldar os enfrentamentos racistas do cotidiano de dentro e de fora da escola. Inserir atividades de cunho antirracistas poderá fortalecer as identidades, a visibilidade e a autoestima dos afro-brasileiros. A escola enquanto instituição social responsável pela produção e difusão de conhecimentos deve incorporar as discussões antirracistas que já fazem parte da sociedade a fim de engendrar relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças de raça, gênero, classe, um panorama cultural, sem discriminação de qualquer espécie, onde se respeitem e valorizem as diferenças. Nesse sentido, deve-se orientar o envolvimento da educação e do currículo para a construção do “outro” e da alteridade, cujas identidades devem ser construídas a partir de marcadores identitários plurais que destaquem as visibilidades das protagonistas, jovens que trazem a sua história de vida para dentro do colégio.

Alves (2003) destaca que as mudanças na história são traçadas em nosso dia a dia de modos não detectáveis no momento, mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem

dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde ocorrem, mas que vão "acontecendo". Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais presentes partem do entendimento de que é nesse processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o outro. Ou seja, ao mesmo tempo em que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e de fazer, que "mascaradas" vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo antes de serem apropriadas e postas para consumo ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações.

É importante a mediação do reconhecimento das origens e ancestralidade para os jovens de comunidades periféricas, a exemplo dos habitantes do bairro Mata Escura, do CEPMS, do 3º ano do Ensino Médio, pois é um caminho que oportuniza a libertação das imposições eurocêntricas que, ao longo dos anos vividos, fazem parte do imaginário da sociedade desse país e, consequentemente, repercute nos estados, nas cidades, nas periferias; para tanto, é relevante permitir que se construa um presente afro-brasileiro a partir do conhecimento do passado africano e buscar apropriar-se de sua história para se reconhecer e construir a identidade. O colégio necessita se equipar de instrumentos que reforcem esse reconhecimento, capacitando os estudantes para a construção da história e da identidade, de maneira livre e sem nenhuma barreira para usar os elementos estéticos e identitários.

Torna-se possível evidenciar questões de afetividade, de sexualidade, de inter-relações sociais e étnico-raciais que abrangem os silêncios, as marcas e as memórias criadas e recriadas nas trajetórias vivenciadas no cotidiano da cultura escolar nos corpos das jovens estudantes do 3º ano do ensino médio do CEPMS. Então, de certa forma, o negro necessita compreender o seu valor, sua história e cultura para que não haja a negação e invisibilidade do outro, mesmo alguns negros partícipes da esfera de poder em uma classe privilegiada, é necessário o encorajamento dos iguais para o fortalecimento antirracista, redução das desigualdades sociais e promoção de oportunidades para todos os negros.

Que tenhamos mais divulgações sobre a história dos negros e sua valorização para que possamos ter consciência de reconhecimento identitário, e dessa forma, aprendermos a amar o nosso corpo, a nossa história, sem precisar nos agredirmos e destruirmos as nossas raízes corporais e ancestrais. Em se tratando dos corpos de negras e negros, que se inserem na relação de pertencimento simbólico como suportes de valorização dos fenótipos étnico-raciais, apropriam-se da construção social disponibilizadas nos meios, influenciando nas relações de gênero através da estética. Ainda segundo Bourdieu (2002) a relação com o corpo não se reduz à imagem, à representação social subjetiva; se constitui também a partir da representação objetiva do corpo, do parecer enviado pelos outros: pais, colegas, pares etc. Vai-se construindo essa relação ao longo da vida de maneira cultural e identitária, não é um processo acabado, e sim contínuo.

Encontramos no lócus da pesquisa um universo de corpos marcados pelas memórias e silêncios. Memórias de tempos difíceis, de não saber como reagir em meio a um turbilhão de emoções que surgem no processo de formação identitária, cultural e sexual, uns se autoflagelam, se ferem; outros silenciam em seus próprios mundos, se fecham, se recolhem; alguns passarão essa fase juvenil com seus anseios, mas de forma leve, suave, sendo que todos deverão passar pela juventude, seja com algumas marcas visíveis ou não.

A pesquisa contém indícios de muitas linguagens corporais das jovens estudantes do terceiro ano, o que percebemos nos relatos de vivência, além da problemática que direcionou para o tema da gincana, o início, o percurso e o encerramento, tendeu para abertura de novas reflexões para as inter-relações das jovens estudantes, as identidades incorporadas e as invisibilidades percebidas por elas a partir da sala de aula, do cotidiano e da cultura do colégio. Assim, percebemos essa inferência quando as jovens entrevistadas declaram a maneira de vestir-se e a forma estética de usar o cabelo. Essa representatividade da visibilidade vem buscando a autoafirmação, porque nem todos conseguem se inserir nesses grupos, seja pela maneira que foram educados culturalmente, seja por não se reconhecerem partícipes desses grupos diferenciados, os *dreads*, os *blacks* e outros. Ainda assim, serão identificados como afro-brasileiras pela cor da sua pele.

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

ANTONNACI, Maria Antonieta. *Memórias Ancoradas em corpos negros*. São Paulo: Educ, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina.* 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Escola "Faz" As Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1110, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 dez. 2018.

CARVALHO Glauber; ROSEVICS Larissa (Orgs). *Diálogos Internacionais: Reflexões Críticas do Mundo Contemporâneo.* 1ª ed. Rio de Janeiro: Perse, 2017. 255 p.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos.* Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. *Tempo de Cidade, Lugar de Escola:* Dimensões do Ensino Secundário no Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, p. 284. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13611/1/giseli.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra.* 2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2009/03-Nilma%20Lino%20Gomes.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural da Pós-Modernidade:* Nascimento e Morte do Sujeito Moderno. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006. p. 38-39.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. *História Oral Como Fonte*: Problemas e métodos. *Historiae,* Rio Grande, v. 2, n.1, 2011. P. 95-108. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395. Acesso em: 2 nov. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 5 nov. 2002.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista.* São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

SILVA. Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.28, 2005.

SILVA, Maria Cecília de Paula. *Do Corpo Objeto ao Sujeito Histórico*: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao Gravador: Histórias da História Oral. *Resgate*: Revista Interdisciplinar de Cultura, v. 1, n. 1, p. 77-82, 1990.

Entrevistadas

ZEFERINA, 16 anos, cor preta.

MARIELLE, 17 anos, cor branca.

MIRÍADE, 17 anos, cor parda.

DANDARA, 18 anos, cor preta.

CONCEIÇÃO EVARISTO, 18 anos, cor preta.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN: ARTICULAÇÕES E DEMANDAS SUSCITADAS A PARTIR DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Ana Carolina Costa Guimarães

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / acarolinacguimarães@gmail.com)

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / meyrester@yahoo.com.br)

Resumo

O estudo aqui proposto tem como objetivo analisar as articulações e alinhamentos entre os discursos produzidos pelos sistemas de avaliação em larga escala na feitura das políticas educacionais da rede municipal de ensino de Mossoró-RN, focalizando as demandas suscitadas por tais processos e suas influências na produção das políticas curriculares da última década. Trata-se de um recorte do trabalho monográfico intitulado *"Influência das avaliações em larga escala na produção de políticas educacionais: um estudo sobre as políticas curriculares do município de Mossoró/RN"*, apresentado como requerimento de graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, aprimorado em meio aos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) na mesma instituição. Desse modo, o estudo possui caráter qualitativo, bibliográfico e documental, tendo como foco central a Lei Nº 2717, de 27 de dezembro de 2010, que institui a política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró, o Mapa Educacional e as estratégias previstas pelo Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) para aferição e certificação de qualidade educacional no município. Para a leitura, mapeamento e análise dos textos que constituem o material empírico da pesquisa, bem como para a compreensão e alcance do objetivo central do estudo, toma-se como referência os estudos de Avelar (2016); Lopes e Macedo (2011); Fischer (2003); apoiando-se no ciclo de políticas apresentado por Ball e

Bowe, assumindo um entendimento de política como texto e discurso, produzida em diferentes contextos. O estudo possibilitou compreender as repercussões e alinhamentos discursivos presentes nos textos das políticas analisadas com uma narrativa mercadológica e performática de pensar educação, apresentando um processo amplo de reconstrução do que se tem como ética no setor público, onde o julgamento do profissional docente fica dependente de decisões comerciais ditadas em consonância com avaliadores externos à escola.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Políticas curriculares; Demandas

Influências dos processos de avaliação em larga escala nas políticas curriculares mossoroenses

A partir do entendimento de que as políticas são "retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos" (Ball 2001, p.102) propomos, então, compreender como se dá a influência da cultura da performatividade e eficácia, consequentes das avaliações e índices de qualidade, nos textos políticos produzidos, apresentados pela Secretaria de Educação Municipal de Mossoró-RN.

Segundo Werle (2009, p. 405) os governos municipais vêm dialogando com organismos "internacionais, multilaterais e de natureza intergovernamental" gerando, assim, políticas emprestadas desses organismos impossibilitando os municípios de assumirem sua autonomia no processo de produção de políticas educacionais. As avaliações surgem como uma forma de quantificar o processo de ensino aprendizagem a partir dos resultantes nos índices de qualidade, tomando como ponto-chave uma forma mercantilizada de enxergar os resultados obtidos, tornando-os palpáveis e "simples" para, assim, basear a produção de novas políticas, meios de responsabilização da escola e professores e, também, bonificação dos que alcançam o que se coloca como meta.

Diante disso, abre-se uma oportunidade para a venda de "sistemas de ensino", "materiais didáticos preparados para as diversas matérias de currículo e para cada série" (Werle, 2009, p.102) servindo como meio de ensino para qualquer situação ou contexto na qual a escola, professores e alunos estejam inseridos. Esses sistemas de ensino eram, anteriormente, vendidos para escolas privadas, hoje, retiram a autonomia do professor e da escola na produção de seu próprio projeto pedagógico mediante a sua venda às escolas públicas de ensino público.

> A padronização de áreas, indicadores e critérios presente nos instrumentos de coleta de dados retira a escola de um patamar de *autoidentidade* formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora... A crença na capacidade reguladora dos números e índices produzidos pelas avaliações é reforçada por estratégias de planejamento. (Werle, 2011, p.790)

Essa prática visa, em sua totalidade, a homogeneização do que é ensinado para alcance de melhores colocações nos índices e das metas propostas pelas políticas municipais, que se tornam resultantes de um "processo de bricolagem das políticas [...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos" (Ball 2001, p.102). Com isso, podemos perceber a influência desses discursos dentro da sala de aula, diretamente ligado ao processo de ensino aprendizagem.

A visão economicista dos processos educativos pode ser vista, também, na produção das políticas curriculares dos municípios, em seus textos, metas e colocações pontuadas como basilares para o alcance da qualidade educacional. Essas políticas, mesmo não sendo necessariamente de avaliação, utilizam-se de dados produzidos pelos índices de qualidade, os mencionam em seus textos e apresentam as avaliações como formas asseguradas de garantia de um ensino de qualidade.

Mediante a estas constatações, apresentamos adiante a análise dos textos referentes à Política de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró, do Mapa Educacional e do Sistema de Avaliação da Educação Municipal, o SIAVE. Utilizando o Jornal Oficial de Mossoró para a localização e análise dos textos, foi possível perceber as influências de uma visão gerencialista

na maneira de pensar os processos educativos, referências às avaliações de larga escala e sua importância na constatação da qualidade do ensino ofertado pelas escolas e, também, citações aos índices de qualidade como parte primordial das políticas, colocando-os como referenciais nos quais as escolas deveriam basear sua prática docente para o cumprimento da lei e alcance de qualidade.

Analisando a Lei de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró-RN

A Lei 2717, de 27 de dezembro de 2010 institui a Política de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró-RN, com o objetivo de "promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais de desempenho[...]". (MOSSORÓ, 2011, p.01). Desenvolvida em 15 artigos, a Lei de Responsabilidade, determina planos, metas e componentes representantes para que haja um crescimento da qualidade educacional municipal, determinando a abrangência do Sistema Municipal de Ensino.

Na leitura do primeiro artigo da Lei de Responsabilidade Educacional, já se pode notar a menção e, também, a influência dos processos de avaliação na construção de seu texto, logo que este apresenta

> o estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais. (Mossoró, 2011, p.01)

O alcance das metas, citadas no trecho acima, é evidenciado como meio para o investimento, alocação de recursos e melhoria nos rankings de qualidade. Ainda, a avaliação do desempenho, ainda que "com foco principal no aluno", apresenta-se como meio performático e gerencialista de pensar melhoria na educação, como aponta Ball (2005) com professores abalados frente às políticas educacionais que criam meios que julgam e baseiam sua prática aos resultados nos indicadores de desempenho. O documento também prevê, em seu terceiro artigo, a apresentação anual dos demonstrativos referentes às metas alcançadas no ano e a previsão de

superação no ano seguinte em uma audiência pública na Câmara Municipal. Essa classificação e diferenciação podem ser tomadas como o alcance da cultura performática e gerencialista que permeiam a divulgação dessas informações na forma de indicadores de qualidade.

O texto da Lei de Responsabilidade Educacional segue apresentando os "instrumentos específicos de planejamento e avaliação da política municipal de ensino" (Mossoró, 2011, p.03) incluindo o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino como um meio de planejamento e avaliação, apresentando-o em seu quinto artigo como uma "meta global de suporte a qualidade da educação" ligando-o, intrinsecamente, ao cotidiano escolar e ao que põe como qualidade, juntamente com o Plano de Capacitação dos Profissionais em Educação, a ampliação da jornada escolar e a instalação de laboratórios de informática em todas as escolas do município.

Para assegurar o cumprimento das metas de qualidade, a Lei de Responsabilidade prevê o deslocamento dos recursos previstos no art. 212 da Constituição Federal, de forma crescente, para as escolas. No primeiro inciso do art. 6º da Lei, o deslocamento de recursos é apresentado, também, como um atenuante dos "riscos capazes de afetar o cumprimento das metas de melhoria dos indicadores educacionais" (Mossoró, 2011, p.04). Esse trecho remete ao que Ball (2001, p.104) apresenta como "novo paradigma da gestão pública", onde a atenção e distribuição dos recursos públicos está voltada, e diretamente ligada, "nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços".

> Indo adiante no texto da Lei de Responsabilidade Educacional, pode-se constatar esse mesmo paradigma apresentado por Ball (2001) nos artigos 10 e 11 que preveem respectivamente:
> Art. 10 - Os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais deverão ser superiores, ao ano anterior.
>
> [...]
>
> Art. 11- Serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de

> reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas. (Mossoró 2011, p.07)

Os artigos da Lei, apresentados acima, apresentam a disseminação dos valores próprios de uma cultura mercantilizada, prevendo que os indicadores e os resultados obtidos por uma escola "deverão ser superiores" ao do ano seguinte, exigindo que as escolas tomem como base de seu processo de ensino aprendizagem a superação de seus antigos resultados, trazendo o que Ball (2001, p.107) apresenta como uma consequência de uma reconfiguração e uma revalorização do que significa educação com base em novos processos de gerenciamento de recursos, em um sistema de performatividade.

O artigo 11 segue apresentando 9 incisos que explicitam os prêmios que serão aos alunos, professores, supervisores, servidores técnicos administrativos, membros do Conselho Escolar e, também, a Empresa, Instituição, Entidade ou Órgão público ou privado que tenha contribuído com ações de responsabilidade social de melhoria na qualidade educacional, todos eles atrelados as posições dos sujeitos no ranqueamento dos índices de qualidade.

As premiações previstas nos artigo 11 da Lei de Responsabilidade Educacional, tendo como único fator resultante do ganho destas os índices de qualidade, reforçam a noção de que o contexto, seja da escola, do aluno, do profissional docente, gestores e comunidade escolar, nesse sentido, é esquecido e colocado em detrimento de um bom posicionamento em avaliações externas à escola.

> Mais e mais os índices instituem não a valorização de instituições e práticas identificadas como patrimônio cultural, os esforços da gestão pedagógica administrativa, aos referentes históricos da educação no município, mas ao valor numérico que se desenraiza das condições específicas de cada local. (Werle, 2009, p.111)

Ainda, a Lei de Responsabilidade Educacional apresenta um caráter punitivo em seu décimo terceiro artigo, assegurando o "monitoramento e avaliação sistemática de cada um dos programas, ações e instâncias responsáveis" (Mossoró, 2011, p.08) visando o cumprimento da Lei, utilizando como sistema de monitoramento o Sistema de Avaliação da Educação Municipal, o SIAVE.

Em seu segundo inciso, por exemplo, o diretor escolar é posto como responsável pelo atendimento das diretrizes educacionais e do cumprimento das metas estabelecidas no primeiro inciso do nono artigo do Plano de Desenvolvimento da Escola. Caso, não ocorra gerará uma implicação para a avaliação do diretor e a possível recondução ao cargo.
No decorrer da leitura da Lei de Responsabilidade Educacional, pode-se notar as influências de uma cultura neoliberal no tocante a forma em que se pensa a educação e discute meios para o alcance de qualidade, entendendo a escola como uma empresa e os sujeitos que a compõem como funcionários que trabalham visando o alcance de metas pré-estabelecidas. A educação torna-se um bem de mercado, sendo ofertada a partir de modelos "prontos para consumo", modelos estes que são desenvolvidos mediante a uma cultura performática de pensar os processos de ensino aprendizagem.
Para Ball (2005), a performatividade presente nos textos das políticas de educação da atualidade, baseadas no ranqueamento de escolas e avaliações em larga escala, abala a identidade do profissional docente e priva a possibilidade de reflexão, diálogo e decisão sobre sua prática cotidiana. O autor afirma que o gerencialismo, culpabilização e a performatividade, oriundos dessas políticas, criam mecanismos que julgam, comparam profissionais orientados apenas pelos indicadores de desempenho criando um tipo de "profissional colonizado".

Analisando o Mapa Educacional

Apresentado no nono artigo da Lei de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró-RN, o Mapa Educacional apresenta-se na LRE como uma forma de monitoramento do progresso das escolas em relação ao ano anterior ao que ele é apresentado e, também, as consequências metas e resoluções que deverão ser alcançadas no ano de sua organização. Sendo responsabilidade de cada Unidade de Ensino, o Mapa deve ser homologado pelo Conselho Escolar e encaminhado para a Gerência Executiva da Educação nos dias 30 de março de cada ano.

O Mapa Educacional possui 13 indicadores para monitoramento, organização do trabalho pedagógico e definição de resoluções e metas. Os indicadores são:

I- Quanto à matrícula e evasão escolar;

II- Quanto à infraestrutura;

III- Quanto ao rendimento escolar;

IV- Quanto ao desempenho do aluno;

V- Quanto aos Programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar;

VI- Quanto aos Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos;

VII- Quanto à produção pedagógica, científica e cultural;

VIII- Quanto à promoção de atividades de Responsabilidade Social;

IX- Quanto aos Programas de Apoio às famílias;

X- Quanto ao Corpo Docente;

XI- Quanto aos funcionários da educação;

XII- Quanto ao funcionamento dos Conselhos Escolares;

XIII- Quanto à modernização pedagógica e administrativa; (Mossoró, 2011, p. 04-07)

Para cada um dos indicadores citados no documento é necessário a apresentação dos índices anteriores e metas para a superação e/ou organização do que se propõe como objetivo no ano seguinte. Cada um dos indicadores possui itens para monitoramento próprio de suas especificidades. O primeiro e segundo indicadores, que tratam da matrícula, evasão escolar e infraestrutura, por exemplo, trazem como pontos a serem observados pela gestão da escola, os índices de evasão, matrícula e quantidade de salas, banheiros, bibliotecas, adequação do prédio onde a escola está alocada, condições de instalações elétricas e mobiliário, respectivamente.

Em seu 4º indicador que trata do desempenho do aluno, o documento utiliza-se dos resultados alcançados pelos alunos na "Provinha Brasil" e "Provinha Mossoró" ou "outro instrumento de avaliação" como indicador de alfabetização e, também, "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou outro indicador de avaliação externa em vigor, e Prova Mossoró, ou outro instrumento de avaliação interna em vigor." (Mossoró, 2011, p.05). Esses resultados serão disponibilizados no dossiê anual apresentado pela escola como comprovação de aumento no desempenho do aluno, mediante isso as avaliações externas a escolas são partes indissociáveis da construção do Mapa Educacional nas escolas mossoroenses, inserindo-as no cotidiano escolar como meio fundamental para o alcance de prêmios e constatação de qualidade no ensino.

Nos 10º e 11º artigos da LRE de 2010, consta que as unidades de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental que alcançarem as metas estabelecidas pelo Mapa Educacional, sendo os resultados superiores ao ano anterior, comprovadas por meio de dossiê apresentado anualmente, serão contempladas com o prêmio "Escola de Qualidade", apresentado na Lei nº 3001 de 20 de dezembro de 2012. Tal processo apresenta-se como uma forma de controle, regulação e premiação, com a superação dos índices anteriores, dos resultados obtidos pela escola ou unidade intentando, assim, o aumento da qualidade na educação através do repasse de verbas para escola, bonificações e premiações.

O prêmio "Escola de Qualidade" apresentado no artigo 11 e em seus incisos subsequentes fomenta a competição entre escolas e professores, ainda que sejam de uma mesma escola, baseando-se na premissa neoliberal de mercado, onde a competitividade é inerente ao ser humano, tomando essa disputa como meio para o alcance das metas previstas pela lei e, também, para a superação de seus próprios resultados. Essa cultura de competitividade gera afastamento entre docentes e escolas, limitando o diálogo e a troca de experiências entre sujeitos de comunidades escolares distintas.

> [...] o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados. (Ball, 2001, p.108)

O Mapa Educacional, explicitado no nono artigo da Lei de Responsabilidade Educacional, não foge de uma visão mercadológica de qualidade educacional apresentada no decorrer da LRE, como apresento no 3.1 deste capítulo, utilizando-se de premiações e análise performática das escolas para a concessão do prêmio "Escola de Qualidade". Nesse cenário a competição entre escolas, a homogeneização da prática docente para alcance de metas evidencia o pouco de importância no que se refere ao contexto, seja da escola, alunos, docentes e comunidade escolar, insere as políticas e , consequentemente, a escola em um modelo gerencialista de pensar a gestão dos processos educativos e a prática docente.

> [...] o projeto de avaliação em larga escala é reforçado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações, que instituem novos parâmetros de comparações entre instituições do sistema educacional. Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltada para resultados. (Werle, 2011, p.790)

Essa concepção de qualidade quantificável por números e os meios para o alcance dela, ignora questões intra e extra escolares, exaurindo os sujeitos que se encontram dentro das escolas.

Analisando o Sistema de Avaliação da Educação Municipal - Siave

Em seu 13º artigo, a Lei de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró-RN apresenta o Sistema de Avaliação da Educação Municipal, o SIAVE, como forma de assegurar o "monitoramento e avaliação sistemática de cada um dos programas, ações e instâncias responsáveis" (Mossoró, 2011, p.08) como forma de garantir o cumprimento da Lei e do alcance de metas.

O Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) foi instituído pelo decreto de nº 3.749, de 21 de março de 2011, tendo como objetivo assegurar o desempenho dos estudantes e consequentemente a qualidade da educação pública, cabendo a ele as avaliações de aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa, a coleta e tratamento da análise dos

dados do processo avaliativo, para assegurar a participação de estudantes, professores, supervisores, funcionários e gestores da comunidade escolar.

> Art. 1º. Parágrafo único - O SIAVE deverá contribuir para assegurar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, garantindo a eficácia e efetividade da Rede Municipal de Ensino, dos demais órgãos de apoio à educação e da Gerência Executiva da Educação - GEED. (JOM, 2011, p.02)

Em seu 2º artigo, o documento apresenta as contribuições do SIAVE para a garantia da qualidade educacional, elencando três indicadores nos quais ele assegura, a saber: I- Avaliação de aprendizagem, institucional, interna e externa, das unidades educacionais, avaliação global da Rede Municipal de Ensino, da GEED e dos demais órgãos de apoio à educação; II- O caráter público dos processos de avaliação: coleta, tratamento, análise de dados e a publicação dos resultados obtidos; III- a participação, por meio do Sindicato dos Trabalhadores da Educação, de professores, estudantes, supervisores, gestores, funcionários da educação, sociedade civil.

A legislação do SIAVE, ainda nos incisos do 2º artigo do documento, apresenta o vínculo dos resultados obtidos pelo SIAVE, com um "referencial básico para a melhoria da qualidade da educação" (JOM, 2011, p.02) interligando esses resultados com a Lei de Responsabilidade da Educação, que serão apresentados anualmente, integrando o prêmio "Escola de Qualidade" ao SIAVE.

Com isso, o SIAVE apresenta-se, no documento, como um componente intrínseco da Lei de Responsabilidade Educacional e, consequentemente, do Mapa Educacional visto que, a partir de seus resultados será constatado, ou não, o aumento na qualidade da escola avaliada em questão. Os resultados da avaliação do SIAVE acabam por constituir o que seria uma "escola de qualidade", sendo um referencial para uma política de melhoria na qualidade na educação municipal e, também, uma base para a prática docente, visto a ligação direta com as políticas curriculares que delimitam o processo pedagógico nas escolas do município.

Os sistemas de avaliação utilizados pelo SIAVE são apontados no 2º inciso do terceiro artigo do documento, como sendo: "avaliação interna e a avaliação externa, questionários, reuniões com

segmentos, provas individuais escritas, dossiês e avaliação in loco" e serão "expressos por conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis para cada uma das dimensões avaliadas", dimensões essas apontadas no segundo artigo do documento, explicitado acima.

Ainda, a legislação do SIAVE propõe a formulação de propostas para a educação com base nos resultados obtidos pela avaliação em si de modo que possa haver uma articulação com os sistemas estaduais de ensino para, assim, ajustar e "estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação" (JOM, 2011, p.03).

Os resultados das avaliações na qual as escolas da Rede Municipal de Ensino, da Gerência Executiva da Educação (GEED), e dos demais órgãos de apoio à educação serão disponibilizados publicamente pela GEED "extenuando-se resultados individuais" (JOM, 2011, p.03). Caso os resultados das avaliações sejam considerados insatisfatórios, criar-se-á um "protocolo de compromisso" no qual deverão ser apresentados encaminhamentos a serem adotados visando a superação das dificuldades que impediram o alcance de resultados satisfatórios, a indicação de prazos e metas para a superação de tais dificuldades e, ainda, o descumprimento do "protocolo de compromisso" define as seguintes penalidades:

> Art. 9º - §2º I- suspensão temporária do Programa de Manutenção das Escolas Municipais (PROMEM) no caso das unidades educacionais;
>
> II- advertência ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso da GEED e outros órgãos de apoio à educação. (JOM, 2011, p.03)

A ligação do SIAVE, sendo um sistema de avaliação, com a produção das políticas curriculares, tal qual a Lei de Responsabilidade Educacional do município, projetam a cultura da performatividade no chão da escola, unindo a organização e o desempenho da escola às metas traçadas pelo Sistema de Avaliação, replanejando o contexto escolar com base em resultados e nas metas previstas pela LER.

Algumas considerações finais

O alinhamento dos discursos produzidos pelos processos de avaliação em larga escala dentro dos textos das políticas analisadas por este estudo, pode ser notado durante o desdobramento da pesquisa aqui proposta. A cultura da performatividade permeia as políticas de forma que os textos políticos propostos a serem analisados neste trabalho monográfico, apresentam uma perspectiva onde a educação é, cada vez mais, pensada como um bem de consumo próprio onde cada sujeito que compõe a escola é tido como um meio para o alcance de metas pré-estabelecidas. O progresso do aluno, o papel da escola e o profissional docente tornam-se uma cifra, um número nos indicadores e um lugar no sistema de ranqueamento do que se coloca como qualidade.

A exemplo disso temos o Lei de Responsabilidade, que é apresentada como o objetivo de estabelecer planos e meios para alcance de metas e a, consequente, qualidade educacional. A Lei de Responsabilidade traz as palavras “avaliação” e “meta”, por exemplo, com maior ênfase, verificando-se a repetição no decorrer do texto apresentado pelo documento, sendo dezessete e dezesseis respectivamente.

No Mapa Educacional percebe-se que, do desempenho do aluno, passando pela gestão da escolar, até a infraestrutura da escola tudo é quantificado para, posteriormente, ser avaliado. A escola, professor, gestores e alunos desdobram-se e ressignificam o contexto escolar para, assim, alcançarem bons resultados nos índices de qualidade que se tornam a principal forma de aferir a qualidade educacional.

Apesar de sua não utilização no período em que esse trabalho foi produzido, o Sistema de Avaliação da Educação do Município, o SIAVE, apresenta-se como um discurso que fomentou as avaliações como forma de controle da prática docente. Prevendo prêmios e bonificações para aqueles que alcançassem as metas estabelecidas e penalidades para aqueles que não o fizessem.

Diante disso, nota-se que as avaliações surgem diante do que se coloca como “crise na educação”, sustentando reformas, disputas e uma “transformação radical na cultura e no

desempenho" (Ball 2001, p.112). Criam-se políticas que se moldam para o alcance das metas, demandas a serem supridas, aumenta-se o estresse no trabalho docente, as jornadas invisíveis de trabalho se intensificam e as relações sociais se alteram para se encaixarem na escola como uma empresa. Ball (2001) discute que essa visão mercadológica dos processos educativos faz parte de um processo amplo de reconstrução do que se tem como ética no setor público, acarretando a transformação do aluno em clientela onde o julgamento do profissional docente fica dependente de decisões comerciais ditas em consonância com avaliadores externos à escola.

A quantificação dos processos educativos colabora com a cultura da performatividade na qual um "ambiente descentralizado" muda os significados, alinhando e objetificando o trabalho na educação a partir do alcance de resultados (Ball 2004). Diante disso, a pesquisa aqui apresentada não se conclui diante do entendimento das influências das avaliações na produção das políticas do município de Mossoró-RN ela, mediante aos resultados alcançados, desdobra-se para novas perguntas e desafios. A compreensão da influência dos discursos que surgem pelos indicadores de qualidade na regulação e limitação das práticas pedagógicas produzidas nas escolas, partindo da premissa em que as produções das políticas curriculares se tornam um campo de disputas e resoluções.

Referências bibliográficas

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, nº 24, Universidad de San Andrés y Arizona State University, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2011

BALL, S, J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson.(Org.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MOSSORÓ (Cidade), Lei nº 2717, de 27 de dezembro de 2010. Institui a Política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró e dá outras providências. Jornal Oficial de Mossoró, Mossoró-RN, 27 dez. 2010

MOSSORÓ (Cidade), Decreto 3.749, de 21 de março de 2011. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal – SIAVE e dá outras providências. Jornal Oficial de Mossoró, Mossoró-RN, 25 mar. 2011b.

MOSSORÓ (Cidade). Plano Municipal de Educação: 2004/2013. Mossoró, RN: Prefeitura Municipal. Gerência Executiva de Educação e do Desporto, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WERLE, F. O.C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação 2007. Revista Educação em Questão, Natal, v.35,n. 21, p. 98-119, maio/ago. 2009.

WERLE, F. O.C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Pública em Educação., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

WERLE, F. O.C. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Pública em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009

WERLE, F. O.C. Processos e políticas de avaliação. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 34-58, mai./ago. 2018

OS PERCURSOS HISTÓRICOS DA ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO BRASIL

Renato Marcondes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil. renatomarcondes.renato@gmail.com.

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil. sani@utfpr.edu.br.

Silvio Luiz Rutz da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGECEM-UEPG. Ponta Grossa – Paraná, Brasil. slrutz@gmail.com.

Resumo

Compreender as reformas educacionais é de suma importância para identificar seus impactos diretos e indiretos em diferentes esferas, como social; profissional e educacional, sendo o estudo cronológico uma importante ferramenta neste processo. Portanto, objetiva-se neste estudo apresentar uma construção cronológica das legislações e ações que subsidiaram o desenvolvimento da BNCC e dos IF, bem como realizar alguns apontamentos sobre possíveis impactos desta nova legislação. Caracteriza-se como uma pesquisa documental e cronológica. Os principais referenciais teóricos adotados foram Apple (2008), Souza Neto (2019), Correia e Zoboli (2021), entre outros. Observa-se com base no estudo desenvolvido, que a cronologia oficial da BNCC (disponível em seu site), embora apresentasse pontos relevantes deste processo, deixava outros tantos de fora, possibilitando uma interpretação equivocada ao transparecer um percurso homogêneo e certeiro, fato não condizente com a realidade. Portanto, compreender o contexto que permeia a implementação de tais legislações e reformas é de suma importância, pois fornecem a dimensão da complexidade que as envolvem.

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Palavras-chave: Legislações Educacionais; Estudo Cronológico; Currículo.

Abstract

Understanding educational reforms is of paramount importance to identify their direct and indirect impacts in different spheres, such as social; professional and educational, and chronological study is an important tool in this process. Therefore, this study aims to present a chronological construction of the laws and actions that subsidized the development of BNCC and IF, as well as to make appointments on possible impacts of this new legislation. It is characterized as a documentary and chronological research. The mains authors are Apple (2008), Souza Neto (2019), Correia and Zoboli (2021), and other. Based on the study developed, it can be observed that the official chronology of BNCC (available on this website), although presenting relevant points of this process, left so many others out, allowing a mistaken interpretation when it shows a homogeneous and accurate path, a fact that is not in keeping with reality. Therefore, understanding the context that pervades the implementation of such laws and reforms is of paramount importance, as they provide the dimension of complexity that surrounds them.

Keywords: Educational Legislation; Chronological Study; Curriculum.

Introdução

Este estudo busca tecer investigações sobre a atual reforma educacional no Brasil, preconizada por meio das legislações vigentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (IF).

Neste artigo, o ponto central converge-se para a BNCC e sua estrutura, pois, entende-se que esta proposta curricular vem atuando como uma peça central nas legislações educacionais do Brasil, haja visto que todas devem estar alinhadas à referida base. Portanto, quando nos referimos à BNCC, também estamos nos referindo a um conjunto de legislações que fundamentam estas reformas educacionais que o Brasil vem vivenciando.

Compreender como as reformas no campo da educação, e em especial as reformas curriculares, podem impactar diretamente e indiretamente diferentes esferas sociais, profissionais e educacionais é de suma importância, para que suas reais intencionalidades possam ser avaliadas, e para além, seus impactos estimados, pois, o currículo é um documento que reflete relações de poder, de classe e de hegemonia, ou seja, não é um documento neutro (Apple, 2008).

Portanto, objetiva-se neste estudo, em primeiro momento, apresentar a construção de uma cronologia das legislações e ações que subsidiaram o desenvolvimento da BNCC, dos IF, e das demais leis que compõem esta reforma, e em um segundo momento, apontar possíveis impactos desta nova legislação com base em estudos já publicados e nos percursos por ela apresentada.

Dada a natureza dos materiais investigados, compreendemos esta pesquisa como sendo documental, pois "buscamos nos documentos as informações que necessitamos" (Rosa, 2013, p. 52). Podemos dividir este tipo de pesquisa em dois grupos, conforme os documentos investigados, a saber: 1) Pesquisas em fontes primárias: "documentos primários são os documentos produzidos ao longo do processo que se quer estudar" (Rosa, 2013, p. 53), tais como Leis, Decretos, Instruções Normativas, entre outros. Como é o caso do primeiro momento deste estudo, a construção cronológica; e 2) Pesquisas em fontes secundárias: "fontes secundárias são aquelas que comentam, citam, informam sobre o conteúdo das fontes primárias" (Rosa, 2013, p. 53), tais como livros, artigos científicos, anais de encontros científicos, entre outros. Como é o caso do segundo momento deste artigo, os apontamentos sobre a atual legislação.

Para a construção cronológica aqui desenvolvida, inspirou-se no trabalho de Silva (2006), por apresentar uma investigação desta natureza, detalhando sua elaboração e a importância de se observar os acontecimentos que compõem uma cronologia.

Este artigo está estruturado em dois momentos principais, o primeiro apresentando o percurso cronológico que envolveu o desenvolvimento e implementação da BNCC, dos IF, e das demais leis que compõem esta atual reforma. E o segundo momento, apontando alguns resultados de

pesquisas já concluídas sobre as referidas legislações, permitindo uma melhor compreensão da sua implementação, e possíveis impactos.

A Cronologia das legislações e ações que subsidiaram a BNCC e os IF

Tomou-se como base para a estruturação cronológica deste artigo os principais acontecimentos apontados no *site* oficial do Ministério da Educação sobre a BNCC (Histórico, s/d), apresentados a seguir. Sendo que alguns tópicos foram inseridos nesta cronologia e que não estavam originalmente presentes no site supracitado, tais inserções serão identificadas.

1988 – Constituição da República Federativa do Brasil:

"prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular" (Histórico, s/d, grifo nosso).

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

"Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica" (Histórico, s/d, grifo nosso).

1997 – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. (Histórico, s/d).

1998 – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

"são consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade." (Histórico, s/d).

2000 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

"são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias." (Histórico, s/d, grifo nosso).

2002 – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (inserção dos autores):

"Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena." (Brasil, 2002).

2008 – Programa Currículo em Movimento:

"é instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio." (Histórico, s/d).

2010 – Conferência Nacional de Educação (CONAE):

Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação (Histórico, s/d, grifo nosso).

2010 – Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs):

"A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino" (Histórico, s/d).

2010 – Fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

"A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento." (Histórico, s/d).

2011 – Fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

"A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos." (Histórico, s/d).

2012 – Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

"A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio." (Histórico, s/d).

2012 – Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

"A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais." (Histórico, s/d).

2013 – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM):

"A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)." (Histórico, s/d).

2014 – Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014:

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC). (Histórico, s/d).

2014 – 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae):

Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. (Histórico, s/d, grifo nosso).

2015 – I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC:

Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (Histórico, s/d, grifo nosso).

2015 – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (inserção dos autores):

"Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada." (Brasil, 2015).

2015 – 1ª Versão da Base Nacional Comum Curricular:

"Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada." (Histórico, s/d).

2015 – Dia D da BNCC:

"De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC." (Histórico, s/d).

2016 – 2ª Versão da Base Nacional Comum Curricular:

"Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada." (Histórico, s/d).

2016 – Seminários Estaduais:

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários (Histórico, s/d, grifo nosso).

2016 – Golpe de Estado no Brasil (inserção dos autores):

O Brasil, em 2016, foi impactado por um Golpe de Estado representado na perda de mandato da Presidente Dilma Rousseff em processo de impeachment com base legal duvidosa e moralmente frágil. [...] Como resultado imediato do golpe, instalou-se o governo do vice-presidente Michel Temer (Soares & Nobre, 2018, p. 800).

2016 – Redação da 3ª Versão da Base Nacional Comum Curricular:

"Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2." (Histórico, s/d).

2016 – Criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) (inserção dos autores):

A desconfiguração do Fórum Nacional de Educação, com a retirada de importantes entidades da área e abertura para a participação de diferentes representações da iniciativa privada, foi uma das medidas que originou a criação do Fórum Nacional Popular de Educação, que imediatamente passou a protagonizar o movimento de resistência ao desmonte da educação pública do país posto em prática pelo governo golpista (Oliveira, 2018, p. 55, grifo nosso).

2017 – Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 (inserção dos autores):

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017a, grifo nosso).

2017 – Versão Final da BNCC:

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (Histórico, s/d).

2017 – Edital de Convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 (inserção dos autores):

Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) [...] A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos inicias do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017 (Brasil, 2017b, p. 1-28, grifo nosso).

2017 – Homologação da BNCC:

“Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.” (Histórico, s/d).

2017 – Resolução para Instituição, Orientação e Implantação da BNCC:

“Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.” (Histórico, s/d).

2018 – Discussões sobre a parte homologada da BNCC:

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da

Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira (Histórico, s/d, grifo nosso).

2018 – 3ª Versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio:

Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la (Histórico, s/d, grifo nosso).

2018 – ProBNCC:

"5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC." (Histórico, s/d).

2018 – Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018) (inserção dos autores):

O FNPE decidiu convocar a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018) como forma de organizar e manter a mobilização em torno da defesa do PNE, da necessidade de monitoramento das metas e da análise crítica das medidas que tem inviabilizado a efetivação do Plano, em especial, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 [...] CONAPE nos dias 26, 27 e 28 de abril de 2018 (Fórum Nacional Popular de Educação, 2017, p. 3-4, grifo nosso).

2018 – Dia D, Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC:

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento (Histórico, s/d, grifo nosso).

2018 – Homologação da BNCC etapa Ensino Médio:

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (Histórico, s/d, grifo nosso).

2018 – Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (inserção dos autores):

"Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio." (Brasil, 2018, p. 1, grifo nosso).

2019 – Edital de convocação nº 01/2019 – CGPLI (inserção dos autores):

"Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019 – atualização BNCC" (Brasil, 2019a, p. 1, grifo nosso).

2019 – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (inserção dos autores):

"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)" (Brasil, 2019b, p. 1, grifo nosso).

2020 – Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (inserção dos autores):

"Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada)" (Brasil, 2020, p. 1, grifo nosso).

2022 - Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018) (inserção dos autores):

A Conape 2022 tem como referência fundamental para a orientação do debate nacional o Manifesto dos educadores e educadoras, estudantes, brasileiros e brasileiras: em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais e da educação, ensejador da mobilização e do debate nacional nesta conjuntura (CONAPE 2022, 2021, p. 12, grifo nosso).

Alguns Apontamentos...

Este tópico destina-se a tecer algumas relações, sem o objetivo de esgotar suas possibilidades sobre o contexto em que se deu a homologação da BNCC e dos IF, tanto antes, quanto durante

e após. Pois observou-se que a linha histórica apresentada no *site* oficial (Histórico, s/d), embora apresentasse pontos relevantes deste processo, deixava outros tantos de fora, possibilitando uma interpretação equivocada ao transparecer um percurso homogêneo e certeiro, fato não condizente com a realidade, haja visto alguns pontos inseridos pelos autores, como por exemplo: O Golpe de Estado (2016); a criação em paralelo do Fórum Nacional Popular de Educação (2016), em vista ao desmonte do Fórum Nacional de Educação; a realização também em paralelo do CONAPE (2018); a Lei nº 13.415 que altera a LDB; entre outros.

Achamos pertinente iniciar esta discussão, indagando sobre os dois primeiros tópicos cronológicos apresentado no *site* oficinal do Ministério da Educação sobre a BNCC (Histórico, s/d), no que diz respeito à Constituição da República Federativa do Brasil e a LDB.

Sobre a Constituição, a BNCC se respalda em seu Artigo 210, que apresenta a seguinte redação "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988, grifo nosso).

Para a LDB, a BNCC faz uso do seu Artigo 26, que descreve:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, grifo nosso).

E mais recentemente, em 2017, a BNCC faz uso da Lei nº 13.415 que altera alguns pontos da LDB, como seu Artigo 35-A, descrito a seguir (Brasil, 2017, p. 13, grifo nosso):

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) [...]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Destaca-se com base nestas duas citações, que ambas fazem referência à uma Base Nacional Comum, sendo o que termo Base Nacional Comum Curricular, só é regulamentado na Lei nº 13.415 de 2017, e que por sua vez altera diversos pontos da LBD, a qual servirá de referência para a estruturação da BNCC no ano seguinte, em sua terceira versão. Este fato, juntamente aos interlocutores que organizaram esta reforma (em sua maioria empresários), o resgate de políticas já superadas com vieses tecnicistas, as competências e habilidades, o alinhamento do ensino às avaliações padronizadas em larga escala, entre diversos outros fatos, promovem um afastamento da proposta prevista para uma base nacional comum para o Brasil (Souza Neto, 2019; Zanatta et al., 2019), construído fora do seio educacional, ou seja, para os interesses empresariais, expressando um discurso neoliberal da década de 1990 (Gonçalves, Deitos, 2020).

Cabe neste contexto, o seguinte questionamento: Por que a Lei nº 13.415 de 2017, sendo tão relevante ao contexto de implementação da BNCC e dos IF, não estava presente na construção histórica apresentada no *site* oficial do Governo? Qual seu interesse em não apresentar

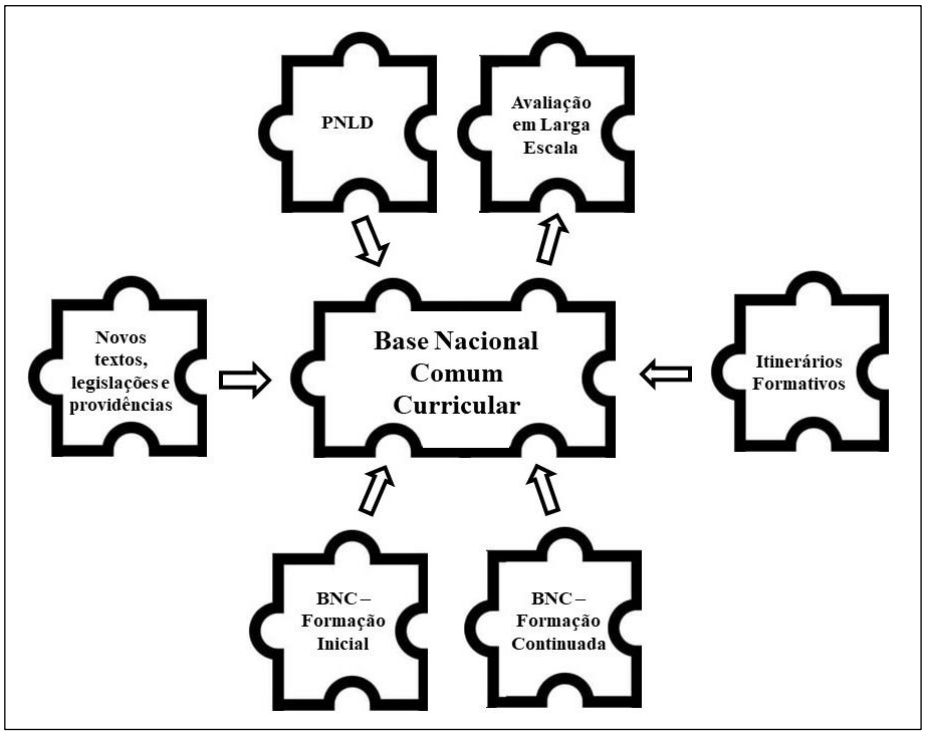
alterações substanciais na carta magna da educação (LDB) que permitisse a implementação de uma base, tal como vimos?

Souza Neto (2019) apresenta se não uma resposta, talvez um apontamento de onde podemos encontrar uma resposta para estas questões, e outras desta mesma natureza:

> [...] a problematização em torno do campo de produção, de elaboração e de implantação, no Brasil, de modo contraditório, arbitrário e antidemocrático, de duas políticas curriculares para a escola de Ensino Médio no período de 2016-2018: a Lei Nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio e a BNCC do Ensino Médio – 3ª versão (2018). Esse período compreende a transição do governo Dilma Rousseff e início do governo Michel Temer após um golpe midiático, jurídico, parlamentar e político, abrindo um espaço no cenário nacional para um desmonte das políticas curriculares de Ensino Médio que estavam em curso (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Ensino Médio Integrador; etc.). Caracterizou-se, assim, uma virada educacional pós-golpe que se propagou nas mídias sociais e opinião pública a partir da pulverização do *slogan* intitulado Novo Ensino Médio, que ressaltou o aumento da qualidade de ensino, bem como a possibilidade de escolha pelos jovens dos seus processos formativos (Souza Neto, 2019, p. 1272-1273).

Neste caminho, concordamos com Correia e Zoboli (2021) quando apontam que este documento (BNCC) atua como um agente homogeneizador do sistema educacional brasileiro, que produzirá na realidade, um aprofundamento da desigualdade já existente. Isto fica evidente ao observar-se a cronologia apresentada, pois, após a versão final da BNCC e dos IF em 2018, em seguida tem-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC-Formação Continuada), e os editais de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD (que apresentam em seus itens de avaliação a necessidade de evidências sobre o uso da BNCC como um parâmetro) (Brasil, 2017b; Brasil, 2019a). Apresentando este movimento de ajustamento, visando com que todas as peças desse complexo quebra-cabeça se encaixem – não propositalmente – aos ideários da BNCC, tal como podemos observar na Imagem 1, a seguir.

Imagem 1 – Relação de Ajustamento em Função da BNCC



Fonte: Os autores, 2021.

Outra característica observada ao se estruturar esta cronologia foi o tempo destinado a algumas legislações que perpassam a BNCC, como observa-se na formação docente inicial e continuada, com uma resolução em 2002, uma em 2015, uma em 2019 e a mais atual em 2020. Esta última referentes à implantação da BNCC, destacando-se que a diferença temporal entre a primeira e a segunda (2002 – 2015) é muito maior que entre a segunda e a duas últimas (2015 – 2019 – 2020), o que permitiu avaliar os impactos desta resolução (2002) muito mais assertivamente do que a resolução de 2019, que não teve tempo hábil de uma implantação e avaliação, para ser

novamente alterada. O que vem ao encontro dos desafios da sua implementação e participação docente como evidencia a pesquisa de Jolandek, Pereira e Mendes (2021).

Na contramão do exposto até o momento, não se pode deixar de destacar os movimentos de resistências que se formaram durante este processo, tal como o Fórum Nacional Popular de Educação, em uma resposta à desconfiguração do Fórum Nacional de Educação por meio da retirada de importantes entidades da área educacional e sua substituição por representações da iniciativa privada. Bem como, a criação da CONAPE.

Algumas conclusões

O estudo cronológico apresentado possibilitou, entre outras coisas, observar que determinados pontos que compõem este trajeto histórico podem não estar tão nítidos em um primeiro momento. Portanto, compreender o contexto que permeia a implementação de tais legislações e reformas é de suma importância.

Cabe destacar que inúmeros são os apontamentos que poderiam ser tecidos com base nesta estrutura cronológica, porém, estes comentários iniciais podem fornecer a dimensão da complexidade que envolve a elaboração de propostas de reformas educacionais e principalmente curriculares, pois como aponta Apple (2008) o currículo não é um documento neutro. Portanto, esperamos com esta cronologia fornecer uma visão mais abrangente e detalhada daquela apresentada no *site* oficial da BNCC sobre os fatos que à estruturaram.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências bibliográficas

Apple, Michael (2008). *Ideologia e Currículo*. Artmed.

Brasil. (1988).*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.* http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192.

Brasil. (2015). *Resolução nº 2, 1º de julho de 2015.* http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file.

Brasil. (2017a). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

Brasil. (2017b). *Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI.* http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70041-edital-pnld-2019-pdf/file.

Brasil. (2018). *Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.* https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199.

Brasil. (2019a). *Edital de convocação nº 01/2019 – CGPLI.* http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc.

Brasil. (2019b). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file.

Brasil. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.* https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724.

CONAPE 2022. (2021). *Orientações rumo à CONAPE*. http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2021/06/orientacoes_rumo_a_conape_2022_final-1.pdf.

Correia, E. S., Zoboli, F. (2021). Corpo, "produção do comum" e currículo: Sobre a (im)possibilidade de uma base nacional comum curricular. *Revista e-Curriculum, 19*(1), 301-322. http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p301-322.

Fórum Nacional Popular de Educação. (2017). *Convocatória para construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018)*. https://cnte.org.br/images/stories/2017/convocatoria_adesao_a_conape_2018f.pdf.

Gonçalves, A. M., Deitos, R. A. (2020). Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Fundamentos teóricos e ideológicos. *Revista Científica Eccos, 52*. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678.

Histórico. (n.d.). *Base Nacional Comum Curricular:* Educação é a Base. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/.

Jolandek, E. G., Pereira, A. L., Mendes, L. O. R. (2021). Desafios e impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular: O que dizem professores de matemática. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, 7*(21). DOI: http://dx.doi.org/10.21920/recei72021721496510.

Oliveira, Inês B. (2018). Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: Debates atuais, embates e resistências. In: Márcia Angela Aguiar & Luiz Fernandes Dourado (Org.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas* (p. 55-59). ANPAE. https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf.

Rosa, P. R. S. (2013). *Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências.* http://www.paulorosa.docente.ufms.br/Uma_Introducao_Pesquisa_Qualitativa_Ensino_Ciencias.pdf.

Silva, Maria Célia Leme da. (2006). Movimento da Matemática Moderna – Possíveis Leituras de uma Cronologia. *Revista Diálogo Educacional, 6*(18), 49-63. https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116273005.pdf.

Soares, R. V., & Nobre, M. C. Q. (2018). O golpe de estado no Brasil em 2016 e inflexões na política de educação superior. *Revista de Políticas Públicas, 22*(2), 799-822. http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v22n2p799-822.

Souza Neto, A. (2019). Ensino Médio em disputa: Tensões engendradas em torno do currículo. *Revista e-Curriculum*, *17*(3), 1263-1287. http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1263-1287.

Zanatta, S. C., Branco, E. P., Branco, A. B. G., & Neves, M. C. D. (2019). Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. *Revista e-Currículum, 17*(4), 1711-1738. http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738.

A Insurgência Das Infâncias Queer: O Lugar De Crianças E Adolescentes Transviadas Nas Instituições Educacionais

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco

(Doutorando em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. Professor Pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária - SMED/ eduardo.pva@hotmail.com).

Resumo

Crianças e adolescentes que escapam e fogem da norma cisgênera heterossexual, e dos demais atributos instituídos como adequados a infância, são reinteramente lembradas que seus corpos não pertencem a esse ou àquele lugar, que não há espaços para suas identidades e principalmente que não são bem-vindas nos espaços educativos. Partindo dessas constatações, o presente trabalho, utilizando-se do conceito queer, elaborado por Teresa de Lauretis (1987), Judith Butler (1990) e Paul Preciado (2000), objetiva discutir a invisibilidade e violência, vivenciada por crianças e adolescentes queer na escola. O problema que orienta a reflexão busca responder a seguinte problemática: há lugar para a infância queer nas escolas? O trabalho se organizará da seguinte maneira: em um primeiro momento, é discutido o lugar da infância ao longo da história da sociedade ocidental, e como esse conceito, destinou-se apenas a uma pequena parcela de crianças e adolescentes; após explanado os percursos históricos da instituição de uma infância, é discutido a compreensão do que é uma infância queer, bem como as dificuldades e limitações da definição de um conceito; no terceiro tópico do trabalho, é questionado o lugar das infâncias transviadas nas instituições escolares, e como, por diversas vezes, as instituições atuam muito mais como um lugar de exclusão, silenciamento e invizibilização, ao invés de um ambiente de acolhimento e proteção. Nesse tópico

também é apresentado dados empíricos coletados pela da secretaria de educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, que realizou uma pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil em 2016, em relação as identidades de gênero e orientação sexual dos(as) estudantes. Os resultados indicam que as infâncias queer questionam o papel e a função das instituições educacionais na criação de uma sociedade mais justa, diversa e democrática, onde todos(as) tenham garantido seu direito a vir-a-ser o que bem entender.

Palavras-chave: Infância queer; Instituições educacionais; Vir-a-ser.

Abstract

Children and adolescents who escape and flee from the heterosexual cisgender norm, and the other attributes instituted as adequate childhood, are reinterly remembered that their bodies do not belong to this or to that place, which there are no spaces for their identities and especially that are not well in the educational spaces. Based on these findings, the present work, starting from the Queer concept, elaborated by Teresa de Lauretis (1987), Judith Butler (1990) and Paul Preciado (2000), aims to discuss invisibility and violence, experienced by children and adolescents who are in school. The problem that guides reflection seeks to answer the following problem: there is place for childhood queer in schools? The work will organize as follows: At first, the place of childhood is discussed throughout the history of Western society, and as this concept, it was allocated only to a small portion of children and adolescents; After explaining the historical paths of the institution of a childhood, it is discussed the understanding of what is a childhood that is, as well as the difficulties and limitations of the definition of a concept; In the third topic of the work, the place of childhoods are asked in school institutions, and as, on several occasions, institutions act much more as a place of exclusion, silencing and invisibilization, rather than a host and protection environment. In this topic it is also presented empirical data collected by the Secretariat of Education of the Brazilian Association of Lesbians, Gays, Bisexuals, Transsexuals and Transsexual -ABGLT, which carried out a national research on the

educational environment in Brazil in 2016, in relation to the identities of gender and Students' sexual orientation. The results indicate that the Queer childhoods question the role and function of educational institutions in the creation of a more just, diverse, and democratic society, where all have guaranteed their right to come-to-be what he pleases.

Keywords: *Queer childhood; Educational institutions; Becoming.*

Linhas iniciais

Em uma de suas mais importantes obras, Caravaggio (1571-1610), mesmo sem querer, ou querendo sem saber, retrata em Baco (1595), um devir *queer* da infância. Sua figura em tela, é algo que embaralha a mente humana. Um jovem, andrógino, afeminado e fronteiriço, "constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza" (Foucault, 2002, p. 69). Localizado nas entrelinhas de uma infância tardia e de uma adolescência vindoura, Baco, representa uma constelação de infância em devir, múltipla, diversa, diferente e não-conformista com os conceitos hegemônicos da sociedade, uma infância *queer.*

Na vida real há muitos(as) Bacos por aí. A insurgência das infâncias *queer*, constantemente assombram os defensores "da moral e dos bons costumes", justamente por elas representarem o "limite, o ponto de inflexão da lei e [...] a exceção que só se encontra em casos extremos [...], que combina o impossível com o proibido" (Foucault, 2002, p. 70) que escapam constantemente das fáceis categorizações (Cohen, 2000) de nomeação e classificação.

Essas infâncias, que personificam "a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e [..] a diferença" (Paraíso, 2004, p. 285), constantemente confunde os mecanismos "através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino" (Butler, 2006, p. 70). Todavia, isso não significa que essa confusão seja aceita de forma pacífica e sem violências físicas, simbólicas e psíquicas para essas infâncias.

Crianças e adolescentes marcadas como “estranhas”, vivenciam diariamente em suas vidas as limitações e constrangimentos de uma sociedade cisheteropatriacal, onde “os defensores da infância e da família apelam para a figura política de uma criança que eles constroem, uma criança pressupostamente heterossexual e com o gênero normatizado” (Preciado, 2013, p. 1). Nesses “enquadramentos que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos” (Butler, 2015, p. 17), a infância *queer* é invizibilizada, escondida, oprimida e excluída. Tendo constantemente negado, seu projeto de vida e sua existência, como podemos observar nos relatos de Maria Clara Araújo e Paul Beatriz Preciado, que em tons autobiográficos, descrevem os seguintes eventos de suas infâncias:

> [...] se ontem a professora tirou a boneca de minha mão, hoje o Reitor diz não ter demanda para meu nome social. [...]. As violências por conta de minha identidade sempre trouxeram retaliações em salas, corredores e banheiros durante toda minha permanência na escola. Lembro-me de inúmeras vezes, minhas amigas entrando em rodas feitas por rapazes para me bater e tentarem me salvar. “Para com isso! Deixa ela!” [...]. Não era só comigo, mas fui a única que aguentei. Vi, de pouco em pouco, outras possíveis travestis e transexuais desaparecendo daquele ambiente, porque ele nunca simbolizou um espaço de acolhimento, educação e aprendizagem. Mas sim de opressão, dor e rejeição (Brito, 2016, p. 9).

> Lembro-me do dia em que, em meu colégio de freiras das Irmãs Servas de Maria Reparadoras do Sagrado Coração de Jesus, a madre Pilar nos pediu para desenhar nossa futura família. Tinha 7 anos. Desenhei a mim mesma casada com minha melhor amiga, Marta, com três filhos e muitos cachorros e gatos. Eu já tinha imaginado uma utopia sexual, na qual existia o casamento para todos, a adoção [...]. Alguns dias mais tarde, o colégio enviou uma carta para minha casa, aconselhando meus pais a me levar a um psiquiatra, a fim de resolver o mais rápido possível um problema de identificação sexual. Diversas represálias seguiram-se a essa visita. O desprezo e a rejeição de meu pai, a vergonha e a culpa de minha mãe. Na escola, o rumor de que eu era lésbica se espalhava.

> Uma manifestação [...] se organizava todos os dias na frente de minha classe. "Sapatão", eles diziam, "vamos te estuprar para te ensinar a trepar como Deus quer". Tinha um pai e uma mãe, mas eles foram incapazes de me proteger da repressão, da exclusão, da violência. O que meu pai e minha mãe protegiam não era os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que haviam sido inculcadas dolorosamente neles mesmos, por um sistema educativo e social que punia toda forma de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo e a morte. Tinha um pai e uma mãe, mas nenhum dos dois podia proteger meu direito à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade (Preciado, 2013, pp. 3-4).

Os relatos de Araújo e Preciado, reiteram a tese que o discurso de proteção "às" infâncias, só é válido quando essa corresponde aos estereótipos impostos socialmente. A partir dessa premissa, esse trabalho, objetiva discutir a invisibilidades e violências, vivenciadas nas instituições educacionais, por crianças e adolescentes, que escapam e fogem das normas cisgêneras heterossexuais. O problema que orienta a reflexão busca responder a seguinte problemática: há lugar para a infância *queer* nas escolas?

Qual é o lugar da infância na história?

A história social da infância é marcada por uma trajetória de anonimato, abandono e rejeição. Se hoje nos cercamos de aparatos institucionais e legais para cuidar, proteger e preservar crianças e adolescentes, esse nem sempre foi o sentimento existente.

O historiador Philippe Ariès (1914-1084), em seu clássico "História Social da Criança e da Família", já afirmara que o sentimento e o respeito à infância, é um produto do final do século XVI e início do século XVII, antes desse período a "sociedade via mal a criança, pior ainda o adolescente" (Ariès, 1981, p. 10).

A "descoberta" da infância, advém de processos marcados por revoluções nas maneiras de ser, existir e viver na sociedade de uma burguesia nascente. O advento da modernidade, as mudanças nas classes sociais, os processos de industrialização, as mobilidades urbanas, o

êxodo rural, as transformações arquitetónicas das moradias, fizeram com que, de "um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida" (Ariès, 1981, p. 52), a infância tornara-se um período privilegiado de cuidado e apreço de tal maneira, que "tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família" (Ariès, 1981, p. 164).

Do anonimato ao "infanticídio tolerado", a infância torna-se parte de uma nova estrutura da sociedade nascente. Esse sentimento, todavia, não foi democratizado a todas as crianças, "a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos" das "famílias burguesas ou nobres" (Ariès, 1981, p. 81).

Mesmo após o surgimento das primeiras escolas, destinadas a educação exclusiva das crianças, essa divisão classista e generificada ainda persistia, de tal modo, que "além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada" (Ariès, 1981, p. 190).

Para atender aos interesses da nascente burguesia, e do capitalismo rompente, foi necessário voltar-se a constituição dos indivíduos de maneiras mais particulares. Nomear, classificar, separar e conhecer os desejos dos indivíduos era extremamente necessário para alimentar a maquinaria de uma nova configuração de vida e sociedade que a modernidade engendrou.

As instituições disciplinares (escolares, religiosas, jurídicas), cuidaram que os corpos infantis fossem regulados, adestrados e não falantes (infante), e dessa maneira, "a vida instintiva das crianças [teve] que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos" (Elias, 1993, p. 145).

Esses processos, de constituição de um sujeito portador da infância, não foram destinados a todas as infâncias. Se por um lado algumas infâncias eram submetidas a vigilância e controle das instituições – o que de certa maneira as classificavam como indivíduos em desenvolvimento, portadores(as) de características específicas que deveriam ser desenvolvidas e aprimoradas –

outras infâncias, especificamente as que não correspondiam ao estereótipo infantil, eram ignoradas, condenada ao trabalho nas indústrias e fábricas que exploravam sua mão-de-obra barata e abundante.

Essas fronteiras de inclusão e exclusão, que definem corpos que importam, e corpos condenados ao não-ser, ainda atuam na classificação de infâncias que devem ser preservadas e infâncias que podem ser interrompidas, invizibilizadas e excluídas. Entre essas infâncias, estão as crianças dissidentes, que embaralham a imagem da infância ideal. Mas afinal, o que é e o que quer uma infância *queer*?

O que é uma infância queer?

A definição de conceitos é algo presente em toda a história do pensamento ocidental. Convergindo de acordo com aspectos políticos, culturais, sociais e religiosos a criação de um estatuto nominal para algo ser e/ou deixar de ser, sempre pendeu muito mais para a exclusão do que para a inclusão.

Dois são os problemas principais que residem na definição conceitual de algo/alguém. O primeiro, é de fato quem o define (quem é instituído de tal poder de definição?) e por que o define daquela maneira e não de outra? Sabemos que aqui a classe, o gênero e a raça/etnia são totalmente incisivas nessa instituição. O segundo problema visível, está ligado a limitação que a definição de conceito o condena. Tal condenação, que cristaliza e fixa o objeto/sujeito ao seu conceito, impede que o mesmo possa vir-à-ser. Ou seja, “a própria nomeação estabelece imediatamente uma delimitação” (Butler, 1994, p. 8).

Essa problemática, foi exaustivamente trabalhada pela teórica Gayatri Spivak em sua mais famosa obra “Pode o subalterno falar?” (2010). A “descontrucão [do] método filósofico a que o nome de Spivak se encontra associado” (Bebiano, 2012, p. 114), questiona a possibilidade dos “especialistas” de falar de, ou sobre o outro. Aliás, a própria constituição do “outro” em oposição do “eu” impede pensarmos “as margens como lugar de conhecimento” (Bebiano, 2012, p. 113).

Nesse processo epistêmico, o que de fato ocorre, é a visibilidade das "linhas abissais" (Santos, 2007, p. 71). Nessas linhas, tangivelmente marcadas, o "outro" lado é constantemente lembrado da sua incapacidade de produção de conhecimentos, conceitos e até mesmo existência. Até mesmo a diferença, que deveria ser encarada como positiva, passou a ter conotação pejorativa. Apesar de largamente discutida pela filosofia ocidental, o conceito de diferença ainda recai sobre a égide da hierarquia e isso porque, "em algum momento da cultura ocidental, a conceptualização da diferença literalmente fez a diferença, e a ideia de hierarquia foi o motor por trás da noção revisada de diferença" (Ramalho, 2013, p. 7).

Assim, entra em funcionamento uma mecânica que promove uma verdadeira "distinção dicotômica hierárquica" (Lugones, 2008) de silenciamento dos "outros". O "eu" referência, sempre é um "eu" branco, homem, heterossexual e preferencialmente situado em países europeus ou norte-americanos. Todos aqueles corpos que não corresponde a esse padrão hegemônico identitário, e que de alguma forma não alimenta o sistema econômico capitalista, deve ser eliminado de forma simbólica, cultural e muitas vezes físicas.

Nessa construção do outro em oposição do eu, a linguagem assume um papel primordial, isso porque, além de criar o "real", ela "nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega. Molda, fixa, esmaga (seria talvez a depressão: sou esmagada pela palavra) e ressuscita (não há a 'palavra da salvação'?)" (Portinari, 1989, p. 18).

Esse esmagamento produzido pela linguagem, também "institui e demarca lugares [...] não apenas pelo ocultamento [...], e sim também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades" (Louro, 2012, p. 71). Nesse jogo de instituição e de fabricação de outros, mais "que escutar o que é dito sobre os sujeitos" é necessário, "perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados" (LOURO, 2012, p. 71).

A infância *queer* constantemente vivencia essa não nomeação, o não reconhecimento, a abjecção e a monstruosidade, isso porque essas infâncias incorporam "de modo bastante literal

– medo, desejo, ansiedade e fantasia" (Cohen, 2000, pp. 26-27). E esse é de fato o cerne da teoria *queer*, dar visibilidade as experiências invisibilisadas, restituir de identidades os(as) sujeitos que delas foram despojadas.

O termo *queer*, que em sua originalidade designava o excêntrico, estranho e bizarro, foi ressignificado pelas correntes de pensamento feminista, que queriam postular a construção histórica, social e cultural tanto do gênero, como do próprio sexo. Inicialmente utilizado pela teórica feminista Teresa de Lauretis (Safatle, 2015), e largamente discutido nos escritos de Butler e Preciado, *queer* demonstra "um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre-lugares', do indecidível" (Louro, 2016, pp. 7-8). Larissa Pelúcio (2016, p. 128), nos recorda que "o pensamento queer foi desde seu início acadêmico" e "eminentemente uma teoria de combate", ou seja, "um espaço de luta política [...] que procura enfrentar a naturalização de uma série de opressões" e evidencia os "binarismos que enrijecem possibilidades de transformações, politizando o desejo, ou apontando para as crueldades dos discursos hegemônicos, muitas vezes revestidas de um cientificismo que quita a humanidade de determinados seres humanos, tratando-os como abjetos".

Assim, a teoria *queer*, encontra em "Tecnologia do gênero" de Lauretis (1987), em "Problemas de gênero: o feminismo e a subversão da identidade" de Butler (1990) e no "Manifesto Contrassexual" de Preciado (2000), os alicerces necessários para adentrar a academia, e tornar-se um conceito analítico das desigualdades e hierarquias, produzidas por matrizes e padrões hegemônicos impossíveis de se alcançar.

Padrões esses que escapam da vivência de uma infância *queer*, e isso porque tal infância, não se prende as normas de sexo/genital/gênero acionadas pelas tecnologias regulatórias. Todavia, esse fato torna essas infâncias precárias e inteligíveis perante a sociedade. Destituídas de um estatuto de humano, isso porque não são concebíveis dentro da lógica binária, a materialidade dessas infâncias denuncia que "há 'sujeitos' que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há 'vidas' que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas" (Butler, 2015, p. 17).

Esse enquadramento que as infâncias *queer*, cotidianamente experimentam em suas existências, coloca-as nos espaços fronteiriços da abjeção e precariedade. Tal situação de marcação de corpos, vidas e identidades, salienta o fato que "a precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro" (Butler, 2015, p. 31).

Para que essas infâncias se tornem possíveis de serem vidas vivíveis, Butler (2015, 2013) aponta que as instituições são necessárias e imprescindíveis. Para a teórica, "quando as instituições falham", as vidas precarizadas, "ficam ameaçadas de 'não ser' ou de formas de morte social" (Butler, 2013, p. 4). Entretanto, sabemos que muitas sãos as vidas que têm "dificuldades de serem vividas em diferentes espaços" (Paraíso, 2018, p. 24), e isso porque os espaços sociais, na maioria das vezes, são hostis e não suportam aquilo que não apreende. Não diferente são os espaços educativos, onde os indivíduos constantemente são posicionados e marcados como não pertencentes àquele espaço. Nesse sentido, a pergunta que devemos fazer é: há lugar para a infância *queer* na escola?

Há lugar para a infância queer na escola?

O imaginário social, sempre posicionou as instituições educacionais no hall dos espaços de acolhimento, crescimento e compartilhamento de relações e saberes. Todavia, esse não é o ambiente frequentado pelas infâncias e adolescências *queer*.

Os(as) indivíduos que escapam das normas identitárias de gênero e sexualidade, "enfrentam, sistematicamente, discriminações por parte de colegas, professores, dirigentes e servidores escolares" (Koehler, 2013, p. 135), isso quando conseguem ingressar nos espaços, pois não raras vezes "encontram obstáculos para se matricularem [...], participarem de atividades pedagógicas e terem suas identidades minimamente respeitadas" (Junqueira, 2007, p. 61), como demonstrado no relatório da secretaria de educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, que realizou uma pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil em 2016, em relação as identidades de gênero e orientação sexual dos(as) estudantes.

Na pesquisa, os(a) participantes responderam um questionário online, acerca de suas experiências nos espaços educativos no ano de 2015. Os critérios de inclusão para participar do estudo, eram que os respondentes tivessem pelo menos 13 anos de idade, frequentar ou ter frequentado o ano letivo de 2015, e "se identificar como lésbica, gay, bissexual, ou ter uma orientação sexual diferente da heterossexual (ex. queer) ou se descrever como transgênero ou com outra identidade de gênero que não seja cisgênero" (ABGLT, 2016, p. 18).

A amostra contou com um total de 1.016 estudantes, com idades entre 13 e 21 anos. Desse número de respondentes, "60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual" e "42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero" (ABGLT, 2016, p. 27). Dentre os diversos relatos presentes no relatório, exemplos a seguir demonstra bem a hostilidade do ambiente escolar, para com os indivíduos que rompem com os padrões de sexo/gênero impostos.

Nem na escola e nem em qualquer outro lugar, eu como adolescente não tenho a liberdade em me apaixonar e conhecer outros gays sem ser recriminado. [...] NÃO SEI QUEM É QUE REALMENTE ME ACEITA COMO SOU. Não sei em quem confiar... E é isso que me dói mais. (estudante gay, 17 anos, estado de São Paulo, grifos do depoente).

> Não sou respeitado como homem trans e muito menos meu nome social. (estudante trans, 15 anos, estado de Pernambuco).
>
> Às vezes, eu sinto vontade de levar uma arma pro colégio e me suicidar lá. (estudante lésbica, 14 anos, estado de São Paulo).
>
> Penso em me matar quase todos os dias, não aguento mais ser chamado de viadinho na escola. (estudante gay, 17 anos, estado de Minas Gerais).
>
> Perdi muito da minha "vontade de viver" depois que me assumi na escola. (estudante lésbica, 15 anos, estado de São Paulo).
>
> Certa vez ao sair da escola com a minha amiga (lésbica), dois garotos da nossa sala nos perseguiram até quase chegarmos à minha casa (moro a 5 km da

escola). Enquanto corríamos com medo, os dois gritavam coisas como: aberrações, filhos do capeta, abominação e coisas do tipo. Depois do ocorrido fui para a escola por mais uma semana, e depois desisti de estudar aquele ano (2015), pois não me sentia seguro. (depoimento de estudante de 16 anos, estado do Mato Grosso).

Muitas piadas sobre estupro, e meninos fetichizando o fato de eu ser bi. Eu sou lésbica, mas por medo e insegurança me digo bi. (depoimento de estudante lésbica, 13 anos, estado do Rio de Janeiro).

Sofri segregação de professores e estudantes da instituição, bem como fui motivo de chacota durante todo o ensino fundamental e médio por gostar de dançar, ser muito feminina e apanhei muito em casa por isso, além de meu padrasto ter me colocado para trabalhar em duas oficinas mecânicas ainda na adolescência "para ver se eu tomava jeito de homem". O resultado foi que eu tomei trauma de oficina pelas agressões verbais que eu recebia inúmeras vezes por parte de clientes, funcionários e pelo dono. Inclusive fui abusada na segunda oficina em que fui obrigada a trabalhar pelo meu padrasto e acabei por contrair sífilis primária, que foi detectada em um teste 2 meses depois do abuso sexual. Apanhei por algumas vezes nessas oficinas também e fui ameaçada de morte caso contasse algo sobre o estupro para a minha família. (depoimento de uma estudante trans, 17 anos, estado da Bahia).

Obg por tudo mas não vai ser agora a ajuda de vocês que vai fazer eu parar de me cortar ou parar de querer morrer. (estudante transexual, sem idade informada, estado do Rio Grande do Sul). (ABGLT, 2016).

Tais relatos, e muitos outros que podem ser lidos no relatório apresentado (ABGLT, 2016), revelam que o espaço educacional, constantemente "se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade", funcionando na maior parte do tempo, "como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil

e limitador falamos em 'evasão'", justamente por não haver indicadores para medir os reais motivos. Mas de fato, o que ocorre não é uma evasão, e sim "um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão" (Bento, 2008, p. 129).

Dessa maneira, as infâncias transviadas, "ao experimentarem em seus corpos e modos de vida a experiência da precariedade, não poucas vezes encontram" nas instituições escolares "um lugar de tristeza, dor, preconceito e exclusão" (Silva, 2018, p. 20), e isso porque a escola, de forma muito eficaz, mantem, reproduz e cria estruturas de vigilância e controle das normas sociais que punem, hostilizam, excluem e elimina os sujeitos delas dissidentes. Mesmo o silêncio das instituições em relação a essas problemáticas, invizibiliza e violenta outras formas possíveis de ser e estar no mundo, pois "os mecanismos de subjetivação dos sujeitos que as instituições escolares adotam, além de não incluir a diversidade presente na sociedade acaba por excluí-la" (Pacheco & Filipak, 2018, p. 157)

Esses "enquadramentos de poder" (Butler, 2015), que se materializam nos currículos, práticas pedagógicas, organização dos espaços escolares, marcam os corpos que os circundam, com características consideradas adequadas ao sistema sexo/gênero/genitália. Aos corpos dissidentes, ou seja, que a esse sistema não corresponde (menino afeminado, menina masculinizada, estudante transexual/transgênero e os(as) alunos homossexuais), são transformados em corpos precários e abjetos (Kristeva, 1982) que devem ser violentados e/ou eliminados.

Essas infâncias, que são marcadas como abjetas e precarizadas, justamente por não se sentirem representadas nos currículos e práticas pedagógicas, estão "sempre entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros" (Butler, 2015, p. 15).

A superação de tais práticas excludentes, requer mudanças estruturantes e estruturais na sociedade. Tais mudanças, devem ocorrer via uma educação, fato esse que pode parecer contraditório visto que as escolas são especialistas na arte de excluir. Todavia, se isso ocorre é

justamente porque as instituições educacionais exercem uma função regulatória e não emancipatória. “Este projeto transformador começa com a renúncia aos hábitos de pensamento historicamente estabelecidos que, até agora, têm fornecido a visão padrão da subjetividade humana (Braidotti, 2002, p. 9).

Referências bibliográficas

ABGLT, (2016). *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Imprensa da Universidade Federal do Paraná.

Ariès, Phillippe (1981). *História social da criança e da família*. LTC.

Bebiano, Adriana (2012). "Gayatri Spivak: a teoria como prática de vida". *Imprópria: Política e Pensamento Crítico*, 1(1), 113-127.

Bento, Berenice (2008). *O que é transexualidade*. Brasiliense.

Braidotti, Rosi (2002). Diferença, diversidade e subjetividade nômade. *Revista Labrys Estudos Feministas* 1 (2), 1-16.

Brito, Camila Pina (2016). “*Já é negro e ainda quer ser travesti?” – Experiências trans de mulheres negras* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Butler, Judith (1994). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of Sex*. Routledge.

Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Butler, Judith (2013). Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Trachman. *Revista Investigação Filosófica*, 5(1).

Butler, Judith (2015). *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Civilização Brasileira.

Cohen, Jeffrey Jerome (2000). A cultura dos monstros: sete teses, in Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (pp. 25-60). Autêntica.

Elias, Norbert (1993). *O processo civilizador: formação do Estado e da civilização*. Zahar.

Foucault, Michel (2002). *Os anormais*. Martins Fontes.

Junqueira, Rogério D. (2007). O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In *Anais do Seminário: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. FURG.

Koehler, Sonia M. F. (2013). "Homofobia, cultura e violências: a desinformação social". *Revista Interacções*, 26, pp. 129-151.

Kristeva, Julia (1982). *Powers of horror. An Essay on Abjection*. Columbia University Press.

Lauretis, Teresa (1987). "A tecnologia do gênero". In Heloisa Buarque de Holanda (org.), *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rocco.

Louro, Guacira Lopes (2012). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.

Louro, Guacira Lopes (2016). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.

Lugones, María (2008). Colonialidad y Género. *Revista Tabula Rasa*, 9, pp. 73-102.

Pacheco, Eduardo F. H. & Filipak, Sirley T. (2018). Educação, relações de gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos. In Lígia Ziggiotti de Oliveira, Josafá Moreira da Cunha & Rafael dos Santos Kirchhoff, *Educação e Interseccionalidades* (149-164). Ed. NEAB-UFPR.

Paraíso, Marlucy Alves (2004). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Revista Cadernos de Pesquisa,* 34(122), pp. 283-303.

Paraíso, Marlucy Alves (2018). Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: a invenção política da sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In Marlucy Alves Paraíso & Maria Carolina da Silva Caldeira (orgs.), *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades* (23-52). Mazza.

Portinari, Denise (1989). *O discurso da homossexualidade feminina*. Brasiliense.

Preciado, Paul B. (2013). Qui défend l'enfant queer? *Libération.*

Ramalho, Maria Irene (2013). "Difference and Hierarchy Revisited by Feminism". *Revista Anglo Saxonica*, 6, pp. 23-45.

Safatle, Vladimir (2015). Posfácio. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In Judith Butler, *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética*. Autêntica Editora.

Santos, Boaventura de Souza (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Novos estudos CEBRAP*, 79, pp. 71-94.

Silva, João Paulo Lorena (2018). *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Spivak, Gayatri (1988). “Can the Subaltern Speak?”. In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (orgs.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois.

O Currículo Escolar Na Formação Para As Novas Gerações: Estudo De Caso No Distrito Federal, Brasil

Cristiane Guinancio

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Universidade de Brasilia

cristiane-g@uol.com.br

Carla Costa Moreira Guedes

Centro de Ensino Fundamental Metropolitana/Secretaria de Educação do Distrito Federal

carla.guedes@edu.se.df.gov.br

Resumo

O artigo apresenta proposta de estruturação curricular para escolas de nova geração, visando ao aperfeiçoamento do ensino básico no Brasil. Em face dos desafios decorrentes das rápidas transformações tecnológicas e sociais, do recente contexto de pandemia, e da necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas para uma educação transformadora, as investigações se direcionaram por modelos de formação interativo-reflexivo. A proposta prevê a estruturação do currículo escolar a partir de três eixos de formação - Tecnologia, Equilíbrio Ambiental e Cooperação - assim como a adoção do método STEAM como orientação pedagógica capaz de contribuir para a consolidação de novas formas de aprendizagem. O eixo "Tecnologia" remete à quarta revolução industrial, em que a robótica é articulada à exploração espacial, ao desenvolvimento da inteligência artificial, e ao contexto da simultaneidade. O eixo "Equilíbrio Ambiental" referencia-se à compreensão da sustentabilidade a partir das dimensões social, econômica, ecológica, territorial, cultural e política, visando à promoção da igualdade na sociedade, do equilíbrio ecológico e da valorização das diversidades locais nos modelos de desenvolvimento. No eixo "Cooperação" os processos de aprendizagem se orientam para a singularidade, a partir da interação cognitiva, congregando conhecimentos e práticas para a promoção da cultura da cooperação e o fortalecimento de comunidades. Em face das diferenças regionais no país, optou-se pela implementação de uma ação-piloto no Centro de Educação Fundamental Metropolitana, no Distrito Federal, para posterior regionalização. Do ponto de vista metodológico, trata-se da aplicação da pesquisa-ação no contexto educacional, sendo implementada em três etapas: o

autodiagnóstico, a construção de estratégias e a implementação. As ações se encontram na fase de planejamento e organização para a implementação no ano letivo de 2022. Evidenciam-se desafios que correspondem à inserção nas rotinas pedagógicas, à articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à integração entre as disciplinas, conforme prevê o método STEAM. Destacam-se como potencialidades o apoio institucional e o histórico de projetos afins aos eixos de formação observados na escola. As reflexões resultantes da avaliação de todo o processo, após sua finalização, contribuirão para o aprimoramento e replicação da proposta de "Formação para as novas gerações".

Palavras-chave:

Currículo escolar; Tecnologia; Equilíbrio Ambiental; Cooperação.

Abstract

The article presents a proposal for structuring the curriculum for new generation schools, aiming to improve basic education in Brazil. In view of the challenges arising from rapid technological and social transformations, the recent pandemic context, and the need to reconfigure pedagogical practices for transformative education, investigations were guided by interactive-reflective training models. The proposal foresees the structuring of the school curriculum based on three training axes - Technology, Environmental Balance and Cooperation - as well as the adoption of the STEAM method as a pedagogical orientation capable of contributing to the consolidation of new forms of learning. The "Technology" axis refers to the fourth industrial revolution, in which robotics is articulated with space exploration, the development of artificial intelligence, and the context of simultaneity. The axis "Environmental Balance" refers to the understanding of sustainability from the social, economic, ecological, territorial, cultural and political dimensions, aiming at promoting equality in society, ecological balance and valuing local diversities in development models . In the "Cooperation" axis, the learning processes are oriented towards singularity, based on cognitive interaction, bringing together knowledge and practices to promote a culture of cooperation and strengthen communities. In view of regional differences in the country, it was decided to implement a pilot action at the "Centro de Educação Metropolitana", in the Federal District, for subsequent regionalization. From a methodological point of view, it is the application of the research-action method in the educational context, being implemented in three stages: self-diagnosis, construction of strategies and implementation. The actions are in the planning and organization phase for implementation in the 2022 school year. Challenges were evidenced that correspond to the insertion of the proposal in the pedagogical routines,

the articulation with the Common National Curriculum Base (BNCC), and the integration between the disciplines, as provided for in the STEAM method. The institutional support and the history of projects related to the formation axes, observed in the school, stand out as potentialities. The resulting reflections from the evaluation of the entire process, after its completion, will contribute to the improvement and replication of the "Training for the new generations" proposal.

Key-words:

School curriculum; Technology; Environmental Balance; Cooperation.

Introdução

No âmbito do sistema educacional brasileiro os desafios decorrentes das rápidas transformações tecnológicas e sociais determinam a necessidade de avanços, fomentando o debate sobre a mudança de paradigmas. Observam-se condições de inadequação da infraestrutura física e expectativas por reavaliação dos conteúdos curriculares e orientação pedagógica. Modelos arquitetônicos se alinham a métodos tradicionais de formação, em soluções q respondem de forma restrita a particularidades locais. A partir do entendimento de que a estrutura educacional pode favorecer ou comprometer o processo de aprendizagem, torna-se fundamental a reflexão sobre a sua adequação. Nesse contexto, o presente artigo apresenta proposta de estruturação curricular para escolas de nova geração, visando ao aperfeiçoamento do ensino básico no Brasil.

As reflexões e proposições integram o projeto de pesquisa "Desenvolvimento Regional, Governo e Pós-Pandemia", que contempla a realização de pesquisas e desenvolvimento de metodologias para o aperfeiçoamento da infraestrutura física e métodos de ensino básico no âmbito da educação pública brasileira. Atuam no projeto pesquisadores e profissionais da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em torno da temática intitulada "Escola do Futuro". Parte-se do pressuposto de que, para além da proposição de diretrizes e modelos arquitetônicos, há necessidade de uma reestruturação curricular para a formação das novas gerações, assim como uma revisão dos métodos pedagógicos, visando ao aperfeiçoamento do ensino. Em face desses desafios, a formulação da "Escola do Futuro" pressupõe a reflexão sobre a "Formação para o Futuro", um escopo que deriva das rápidas transformações tecnológicas, ambientais e sociais e do recente contexto de pandemia, tendo a inclusão tecnológica e a sustentabilidade como fundamentos iniciais.

Nesse contexto, as investigações conceituais promoveram reflexões sobre a mudança de paradigmas para a educação. O processo de formulação da estrutura curricular se orienta inicialmente por "Eixos Estruturantes da Formação para o Futuro", a saber: Tecnologia, Equilíbrio Ambiental e Cooperação. Os Eixos Estruturantes acolhem a construção de conhecimento a partir de abordagens específicas, e a espacialização dessa formulação prevê a oferta de espaços articulados que consolidam o "Núcleo de Formação para o Futuro".

A formulação se orienta igualmente por referenciais legais e histórico-culturais, assim como pelas características físicas e condições de infraestrutura das distintas localidades. Portanto, a implementação no cenário nacional remete à compreensão de especificidades regionais. Por isso adotou-se como estratégia metodológica a reflexão no contexto do sistema educacional do Distrito Federal, como referencial inicial de investigação, análise e proposição, para posterior regionalização. A proposta está sendo implementada no Centro de Educação Fundamental Metropolitana - CEF Metropolitana. Inaugurado em 1959, atua na Educação Básica dos anos iniciais, finais e ensino especial.

O artigo aborda esse projeto-piloto de "Formação para as novas gerações", evidenciando potenciais de reavaliação de práticas educativas dominantes, de questionamento de convicções e revisão da organização das escolas. Para isso são apresentados os fundamentos conceituais para a estruturação curricular, a proposta de espacialização e o respectivo processo de implementação, apontando-se desafios e potencialidades identificados no estudo de caso selecionado.

Fundamentos conceituais da formação para o futuro

A reflexão sobre as práticas pedagógicas visando a uma educação transformadora perpassa a avaliação de modelos em face de um contexto de desigualdades sociais e de índices alarmantes de baixo rendimento e evasão escolar. É necessário buscar caminhos para uma aprendizagem inclusiva, democratizando o acesso ao conhecimento, para a formação de uma sociedade com maior qualidade educacional.

Cabem avaliações aos modelos de formação orientados pela transferência de conhecimento, uma escolaridade concebida como Pacheco (2014, p.13) denomina de "adestramento cognitivo". Ao abordar a forma de atuação do profissional da educação, o autor se ampara na dialética entre racionalidade técnica e racionalidade reflexiva, em face da complexidade e das incertezas

inerentes aos fenômenos formativos. A racionalidade técnica se ampara na aplicação rigorosa de teorias do conhecimento científico. Na racionalidade reflexiva os processos de aprendizagem se caracterizam pela singularidade e resultam de interação cognitiva: "(...) o professor age como prático autônomo, como artista que reflete, toma decisões e cria no próprio processo de execução, e detém um conjunto de conhecimentos em ação, de reflexões em ação e de reflexões sobre a ação." (PACHECO, 2014, p.16). Nesse modelo a configuração das práticas pedagógicas se orienta pela articulação entre conhecimentos prévios com os que se produz por meio da interação participativa para a resolução de problemas, situações concretas do cotidiano, consolidando uma aprendizagem orientada pela cooperação.

Esse cenário de reflexões se coloca diante da "Quarta Revolução Industrial" ou "Indústria 4.0", que engloba tecnologias para automação e compartilhamento de dados com foco na melhoria da eficiência e produtividade dos processos. Exploração espacial, utilização de energias renováveis e limpas, conexões planetárias, robótica, desenvolvimento da inteligência artificial convivem num contexto de sociedade em rede. Entretanto, a contínua degradação do ambiente natural e das relações humanas apontam para a necessidade urgente de concepção de "uma nova escola para um novo mundo" (PACHECO, 2019, p. 21).

O debate da EDUCAÇÃO 4.0 se insere nesse contexto de reflexões. O conceito criado para a indústria se estende para outros campos do conhecimento, considerando a educação como elemento fundamental para o êxito no mundo atual. Processos e metodologias inovadoras tem sido desenvolvidos visando ao aumento da capacidade socioemocional, cognitiva, científica e tecnológica para a formação de capital humano de vanguarda. As reflexões são direcionadas para o novo tipo de sociedade que se apresenta, sugerindo inovação continuada nas escolas de ensino básico e superior, propondo transformações para os processos de formação. Essas reflexões direcionaram a proposição do eixo "Tecnologia" no âmbito da formação para as novas gerações.

Entretanto, o risco de um resultante processo de desumanização e degradação ética, moral e ambiental (PACHECO, 2019) suscitou a consolidação dos demais eixos. Nesse sentido, o eixo "Equilíbrio Ambiental" referencia-se à compreensão da sustentabilidade a partir das dimensões social, econômica, ecológica, territorial, cultural e política (SACHS, 2009), visando à promoção da igualdade na sociedade, do equilíbrio ecológico e da valorização das diversidades locais nos modelos de desenvolvimento. Na abordagem da dimensão social, os esforços devem se concentrar na redução da exclusão social e na adoção de mecanismos que promovam uma maior igualdade na sociedade. A eficiência econômica é vista a partir do equilíbrio macrossocial, e não pela lucratividade empresarial. Com vistas à sustentabilidade ecológica, evidencia-se a

necessidade de mudança nos padrões de consumo da sociedade, incluindo a limitação do uso de recursos naturais não renováveis e a valorização de processos produtivos que contribuem para o equilíbrio ambiental, assim como o respeito à tradição e à valorização das diversidades locais na escolha de modelos de desenvolvimento. Essas compreensões permitem questionar em que medida o sistema educacional no Brasil tem contribuído para o desenvolvimento sustentável, entendido como um processo sistêmico.

Diante da necessidade de mudanças nas escolas, importante considerar que se estabelecem a partir de ações coletivas (PACHECO, 2019). Envolve estágios de realização, perpassando um diagnóstico do contexto local que considera as distintas formas de acolhimento das mudanças de paradigmas, com potencial para fortalecimento de relações afetivas e do sentimento de pertencimento. É necessário reavaliar práticas educativas dominantes, questionar convicções e rever a organização das escolas. A partir desse entendimento, a "Pedagogia da Cooperação" se apresenta como um caminho de orientação, pois congrega conhecimentos e práticas para a promoção da Cultura da Cooperação e o fortalecimento de comunidades em diferentes ambientes, inclusive institucionais, dentre eles as escolas (BROTTO, 2018). Em uma sociedade em que se enfatiza a lógica da competição, essa abordagem se direciona à dimensão humana nas relações sociais e profissionais. Nesse sentido, explora a dinâmica Competição x Cooperação como resultado de processos sociais e fenômenos culturais. Orienta-se para uma visão sistêmica e sustentável no atual contexto de complexidade a partir de uma perspectiva transdisciplinar para estabelecer conexões entre conhecimento e experiência, num caminho de compartilhamento de saberes e de crescimento humano individual e na comunidade. São direcionamentos que fundamentam o eixo "Cooperação", no âmbito da prosição do "Núcleo de Formação para o Futuro", que consolida a espacialização da proposta de estruturação curricular.

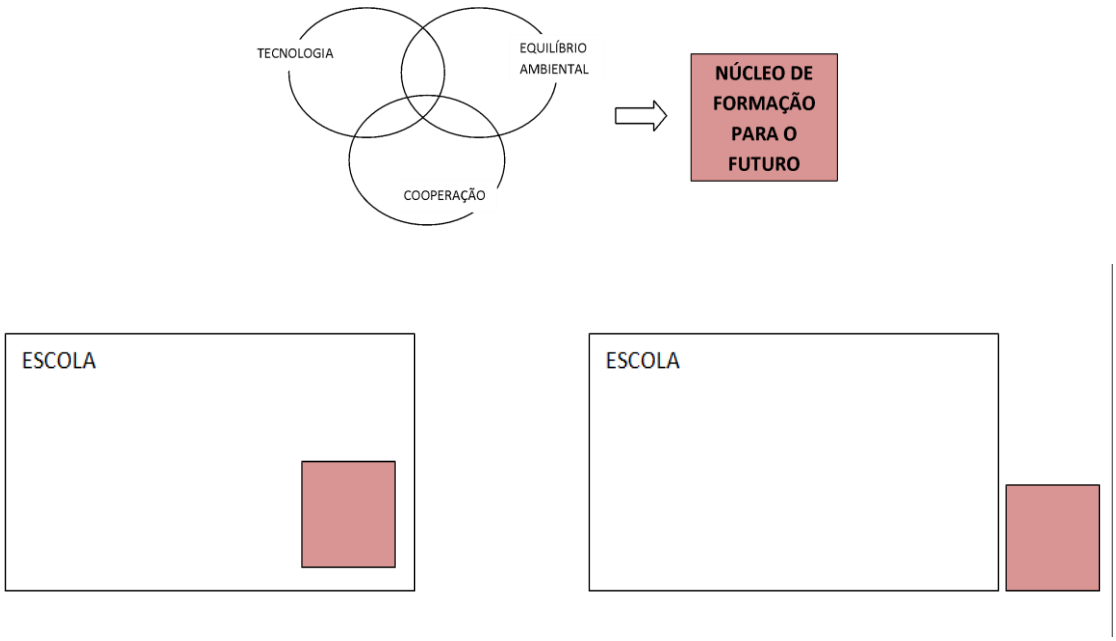
O "Núcleo de Formação para o Futuro" e o método STEAM

A Escola do Futuro, enquanto projeto de qualificação do sistema de ensino, será implantada em condições distintas de infraestrutura. Para a espacialização da formulação a proposta se estabelece a partir dos três eixos de formação para o futuro, por meio da oferta de três espaços articulados que consolidam o "Núcleo de Formação para o Futuro". Haverá situações em que as escolas apresentam espaço físico disponível para sua implantação; outras em que será necessária a construção de espaços para o atendimento dessas especificidades, e ainda contextos em que uma nova escola será construída, prevendo-se a infraestrutura necessária.

A implantação do "Núcleo de Formação para o Futuro" em cada localidade pressupõe um processo de planejamento e projeto participativos em que serão definidas as especificidades da

estrutura física a ser adota, seja pela apropriação de espaço físico disponível na escola, seja pela construção de espaços independentes (Figura 1)[9].

Figura 1. *Espacialização do NÚCLEO DE FORMAÇÃO PARA O FUTURO e hipóteses de instalação em escolas em funcionamento*



A metodologia STEAM[10] se insere nesse contexto, visando à formação por meio de conhecimentos diversificados articulados ao desenvolvimento de valores, preparando cidadãos para os desafios do futuro. A integração das Artes às quatro áreas de ciências exatas – Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática – insere temas como humanidades, linguagem, cultura, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade interpretativa.

Em projetos de STEAM os alunos experimentam e vivenciam o pensamento científico de maneira interpretativa e reflexiva, seja por meio da construção de protótipos e solução de

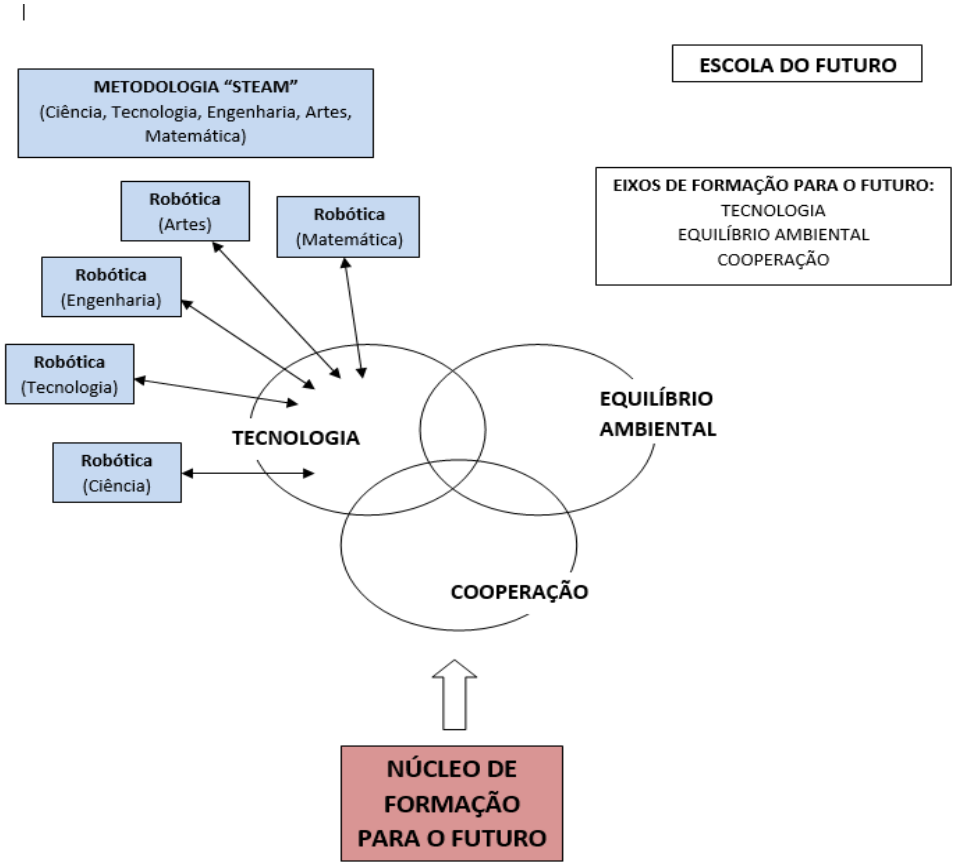
[9] Para o atendimento da demanda por implantação de novas escolas, o "Núcleo de Formação para o Futuro" integrará a concepção arquitetônica global da edificação.
[10] STEAM: acrônimo em inglês para as disciplinas Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

problemas, ou em projetos interdisciplinares. Os processos de aprendizagem devem viabilizar a apropriação e utilização dos conteúdos numa abordagem transdisciplinar. Para isso, é fundamental a conexão com a formação social e emocional. Essa compreensão remete à aprendizagem holística, conforme referenciada por BACICH e HOLANDA (2020).

No âmbito das formulações para a "Escola do Futuro", a aprendizagem por projeto materializa a apropriação do método pedagógico. A simulação gráfica a seguir ilustra a inclusão da robótica no ensino a partir da metodologia STEAM. A proposta considera o compartilhamento dos saberes de todas as disciplinas no eixo (espaço) "Tecnologia" e prevê a retroalimentação com o enriquecimento resultante desse compartilhamento.

Figura 2. ESCOLA DO FUTURO. *Inclusão da ROBÓTICA no ensino a partir da metodologia STEAM.*



Com a consolidação das formulações, tornou-se fundamental a sua avaliação em face dos modelos de escolarização estabelecidos em nossa sociedade e da complexidade do momento atual. Uma ação piloto se consolidará como referencial de validação e/ou revisão do pensamento no âmbito da formulação da estruturação do currículo.

O estudo de caso – CEF Metropolitana

A implantação do modelo proposto pressupõe a avaliação de cada contexto, amparada por uma análise de desempenho das edificações existentes, assim como dos métodos pedagógicos e componentes curriculares. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela aplicação da pesquisa-ação no contexto educacional, por se sedimentar em avaliação qualitativa das manifestações sociais e se vincular a intervenções (GORI, 2006), com objetivos que se alinham com a ação proposta. Segundo Thiollent (2000), a pesquisa-ação assume objetivo instrumental na medida em que visa resolver uma situação prática, de ordem técnica; contribui para a tomada de consciência coletiva; e se orienta para a produção de conhecimento, que não se restringe à coletividade considerada na investigação. Adota-se como estratégia metodológica o planejamento participativo (DEMO, 1995), sendo implementado em três etapas: o autodiagnóstico, a construção de estratégias e a implementação. O autodiagnóstico se orienta pela articulação entre os saberes científico e o da comunidade local, envolvendo o conhecimento do contexto, sendo fundamental a sistematização das informações obtidas. O conhecimento sistematizado é a base para a construção de estratégias de implementação das ações, envolvendo a identificação de potencialidades e restrições da comunidade escolar, estabelecendo-se prioridades para a construção de um projeto comum. A terceira etapa consiste no planejamento e organização para a implementação das ações. A intenção é contribuir para o fortalecimento da prática dialógica na escola.

Para implantação da ação piloto, os critérios para seleção de escola se orientaram pela identificação de potenciais para consolidação dos “Eixos de formação para o futuro”. Foi selecionado o Centro de Ensino Fundamental - CEF Metropolitana, localizado no Distrito Federal, Brasil. A escola dispõe de Laboratório de multimídia em fase de implantação (eixo Tecnologia); evidencia a incorporação de reflexões sobre questões ambientais nas práticas pedagógicas (eixo Equilíbrio Ambiental); prevê a introdução da aprendizagem colaborativa no planejamento de 2021, a ser implantado no ensino em 2022 (eixo Cooperação).

O CEF Metropolitana é uma das primeiras instituições de ensino construídas no Distrito Federal. A escola atua na educação básica dos anos iniciais, finais e ensino especial. Foi inaugurada em 1959, sendo a única que manteve a estrutura preservada desse período. Recebeu tombamento

como patrimônio material do Distrito Federal em 1995. Sofreu ampliação com novos blocos de salas de aula e dispõe de sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), 15 salas de aulas, quadra de esportes coberta, pátio coberto, cozinha, cantina, sala de leitura, sala de secretaria, e infraestrutura básica de apoio.

Figura 10. *Centro de Ensino Fundamental (CEF) Metropolitana, Distrito Federal.*



O projeto-piloto encontra-se em fase de planejamento e organização para a implementação das ações. No âmbito dos eixos de formação para o futuro TECNOLOGIA e EQUILÍBRIO AMBIENTAL foi acordada a inclusão da escola no Programa ROBÓTICA ESPACIAL, junto ao FNDE, e no “Projeto GLOBE”, em articulação com a Agência Espacial Brasileira, respectivamente. O “Projeto Educação Cooperativa” elaborado pela escola irá se inserir no eixo COOOPERAÇÃO.

A construção de estratégias para implementação das ações considera que a "educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento. O uso das tecnologias na área da educação pode exercer um papel importante na relação ensino aprendizagem" (ARAÚJO, VIEIRA, KLEM E KRESCIGLOVA, 2017). O CEF Metropolitana se insere nesse debate, com compromisso de preparar seu estudante para que seja um cidadão capacitado e colaborativo para a sociedade da qual faz parte. Desde 2015 integra a proposta de Ciclos para as Aprendizagens, em consonância com as determinações da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Nessa proposta pedagógica, o cerne do tudo é o ritmo de aprendizagem do estudante. Para atender as difusas demandas que

esse propósito impõe, flexibilizou-se os tempos e os espaços da escola. Permitiu-se novas abordagens previstas nos pressupostos teóricos da SEEDF, conforme descrito a seguir:

> Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais. A Prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores (SEEDF).

Associado ao trabalho desenvolvido na escola, a proposta estuda agregar duas novas abordagens teóricas de vanguarda, a “Teoria da Aprendizagem Cooperativa” e a “Teoria da Aprendizagem Conectiva”. Ambas amplamente implementadas por redes educacionais pelo mundo. A Teoria da Aprendizagem Cooperativa pressupõe que entre os pares as atividades pedagógicas vão para além do aprendizado do conteúdo, mas desenvolve habilidades e competências como a articulação de argumentos, trabalho em equipe, responsabilização e corresponsabilização, entre outras. Resumidamente, pode se considerar ser

> algo mais que a mera disposição das classes em grupos, é uma organização intencional da estrutura de aprendizagem, que persegue muitos objetivos complementares; não só que os alunos aprendam o que têm que aprender, mas também outros conteúdos tão importantes como esquecidos, como a própria capacidade de cooperar, o respeito pelas diferenças, o valor de outros. (FUNIBER, 2021a)

As atividades desenvolvidas a partir dessa teoria apresentam basicamente cinco condições para seu bom desempenho: interdependência positiva; interação entre os estudantes; participação individual, comprometida e responsável; atitudes pro sociais e autorregulação do grupo (FUNIBER 2021b). O papel do professor então, deixa de ser transmissor do conhecimento e passa a ser de orquestrador das situações de construção do conhecimento pelos estudantes, dando o protagonism o da ação pedagógica ao coletivo dos discentes, fornecendo as fontes de informação (textos, infográficos, vídeos, sites, etc) para a construção prévia dos pontos

essenciais a serem tratados, os recursos para a atividades e, principalmente, a situação problema a ser trabalhada pelo grupo. Observando a heterogeneidade dos participantes e a devida condução da atividade, respeitando as diferentes habilidades dos componentes.

A Teoria da Aprendizagem Conectiva se fundamentada no uso das TIC's (tecnologias da informação e comunicação) e TAC's (tecnologias da aprendizagem e do conhecimento). Considerando que o uso do celular está presente hoje na vida da maioria dos estudantes de ensino fundamental, mesmo os de classes mais vulneráveis, com as devidas e não raras exceções, o uso das TIC's é viável, principalmente se a escola tiver minimamente aparatada para tanto. Pois, se o estudante não tiver acesso às TIC's em casa, o terá na escola. Com base nesses diagnósticos e compreensões, as estratégias de implementação de projetos respectivos a cada eixo de formação estão sendo consolidadas.

Considerações Finais

A escola do século XXI enfrenta grandes desafios com as mudanças sociais que a revolução tecnológica impõe. O papel do educador se transformou de forma considerável nas últimas décadas, mas sua missão continua a mesma: preparar seu estudante para que seja um cidadão capacitado e colaborativo para a sociedade da qual faz parte. Levando isso em conta, não cabe mais a ideia de que o professor seja transmissor de informações, não há mais espaço para o "dador de aulas", aquele que se restringe a passar conteúdos seguindo cegamente um currículo engessado. Muito menos supor que sua classe vai se interessar e aprender o que está sendo disponibilizado de forma passiva, como pequenas esponjas de informações que absorvem as palavras ditas como néctar de intelectualidade. Não quando as informações estão disponíveis na internet, muitas vezes em formativos interativos e divertidos. Além do arsenal de conteúdos disponíveis, com constantes atualizações e novas abordagens.

Uma demanda que se apresenta diante do desafio da educação conectiva é o treinamento dos profissionais da educação para a devida utilização dos recursos. No contexto da Pandemia da Covid 19 que assola o mundo desde o início de 2020, não houve outro caminho além da corrida aos meios de informática para continuar o atendimento escolar. Fazendo com que, forçadamente, os professores mergulhassem nessa nova estratégia pedagógica. Outro aspecto a ser considerado na aplicação da educação conectiva é habilitar os estudantes para o devido uso dos imensos recursos disponíveis na internet. Não basta saber acessar, é necessário saber selecionar as informações, organizá las de modo lógico, utilizá-las para solucionar as questões propostas como situações problema, possibilitando uma aprendizagem significativa e contextualizada dos conteúdos que fundamentam toda ação pedagógica. Dessa forma o

conteúdo, que antes era o objetivo final da prática escolar, passa a ser instrumento para a construção das habilidades que capacitam o indivíduo para os novos desafios da sociedade do século XXI, para a demanda do novo convívio social, para a inserção no mercado de trabalho, para o desenvolvimento econômico do indivíduo e da comunidade da qual faz parte, entre outros aspectos socio econômicos e culturais.

Os desafios identificados no processo de planejamento e implementação do "Núcleo de Formação para o Futuro" no CEF Metropolitana envolvem a inserção da proposta de estruturação curricular nas rotinas pedagógicas, a articulação com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Integração de disciplinas por meio do método STEAM. Cabe destacar como potencialidades o expressivo e fundamental apoio institucional por parte da equipe gestora e docente, assim como o histórico de projetos pedagógicos da escola afins aos Eixos de Formação para o Futuro. A avaliação do processo de implementação da proposta evidenciará acertos e aspectos a serem revistos na proposta de reestruturação curricular para escolas de nova geração. Apontará caminhos para replicação da proposta e contribuirá para a consolidação da formulação a ser implementada a nível nacional.

Referências bibliográficas:

Araujo, S. P., Vieira, V. D., Klem, S. C. S. e Kresciglova, S. B. (2017).*Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade*. IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD. https://shortest.link/gRe

Bacich, L.; Holanda, L. (2020). *STEAM em Sala de Aula: A Aprendizagem Baseada em Projetos Integrando Conhecimentos na Educação Básica*. Penso.

Brotto, F. O. (2018). *A Pedagogia da Cooperação: Para um mundo onde todos podem VenSer.* Pós-graduação em Pedagogia da Cooperação & Metodologias Colaborativas – Universidade Paulista - UNIP, v. 4.5.

Demo, Pedro (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais*. Atlas.

Gori, R. M. A. (2006). *Observação participativa e pesquisa-ação: Aplicações*. Itinerarius Reflectionis, 2(1). https://doi.org/10.5216/rir.v1i2.197 .

Fundação Universitária Ibero-americana – FUNIBER (2021a). *Aprendizagem cooperativa e construção conjunta de conhecimentos.* https://campus2.funiber.org/mod/scorm/player.php?a=8486&currentorg=ORG49820F63C04BE077A080F429A58E974D&scoid=868669&sesskey=RxDZZxsUkH&display=popup&mode=nor mal

Fundação Universitária Iberoamericana – FUNIBER (2021b). *A aula conectada: Educar na vida.* https://campus2.funiber.org/mod/scorm/player.php?a=8624&currentorg=ORG49820F63C04BE077A080F429A58E974D&scoid=884973&sesskey=RxDZZxsUkH&display=popup&mode=normal

Pacheco, José (2014). *Escola da Ponte: Formação e transformação da educação*. 6ª ed. Vozes.

Pacheco, José (2019). *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Vozes.

Sachs, Ignacy (2009). *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Garamond.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- SEEDF. *Currículo em movimento da educação básica pressupostos teóricos.* Material impresso.

Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.

A Arte Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental No Brasil: Desafios E Inventividades

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil / fernanda.m.s.albuquerque@gmail.com

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil / cgislane@terra.com.br

Nádia Priscila de Lima Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil / nadiapri1@hotmail.com

Resumo

O presente texto parte de uma cartografia dos (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental no agreste pernambucano, nordeste brasileiro. A pesquisa foi realizada com inspiração metodológica cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016), portanto, pôde ser traduzida enquanto um caminho trilhado com 41 (quarenta e uma) crianças e 06 (seis) professoras no espaçotempo escolar, com destaque para os momentos despontados pelo componente curricular arte. A cada passo dado, traçamos um plano comum e heterogêneo, que se compôs com conversas, observações, diário de campo, correspondências, construção de mapas e uma instalação. Neste momento, em específico, tecemos reflexões em torno da arte a partir, sobretudo, de dizeres infantis, desde as próprias experiências estéticas das crianças, contudo, sem negar as proposições docente – perspectivas igualmente imbuídas de inventividades, apesar dos desafios apresentados. Para tecer estas reflexões junto às crianças e às professoras participantes da pesquisa, consideramos as contribuições de Corazza (2001) e Skliar (2003, 2019) no que se refere ao currículo e à alteridade, problematizando a Base Nacional Comum Curricular que normatiza as

aprendizagens das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. Ainda neste sentido, consideramos também as contribuições de Kohan (2007; 2004), Pagni (2014) e Lapoujade (2017) para pensar as inventividades das crianças e das professoras em meio aos desafios que permeiam as políticas e práticas curriculares deste contexto. Os dados produzidos permitem-nos compreender que o tratamento desigual frente a outros componentes curriculares constitui desafios para a arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. No entanto, este componente curricular parece ainda saltar neste espaçotempo escolar através de (re)criações provocadas, sobretudo, pelas crianças. Desse modo, a arte invade e evade as salas de aula e a própria escola. Os (im)possíveis da arte na escola encontram a experiência estética e a infância e, juntas às crianças, às professoras, à pesquisa e a nós, resistem.

Palavras-chave: infância; arte; escola; anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação Básica no Brasil.

Abstract

This text starts from a cartography of the (im)possible (mis)meetings of childhood, aesthetic experience and art in a school in the early years of elementary school in the rural region of Pernambuco, northeastern Brazil. The research was made with cartographic methodological inspiration (PASSOS; KASTRUP; SCOSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016), therefore, it could be translated as a path trodden with 41 (forty-one) children and 06 (six) teachers in school space-time, with emphasis on moments arising from the art curriculum component. At each step taken, we traced a common and heterogeneous plan, which consisted of conversations, observations, a field diary, correspondence, construction of maps and an installation. At this moment, in particular, we weave reflections on art based, above all, on children's sayings, from the children's own aesthetic experiences, however, without denying the teaching propositions – perspectives equally imbued with inventiveness, despite the challenges presented. To weave these reflections with the children and teachers participating in the research, we consider the contributions of Corazza

*(*2001) and Skliar (2003, 2019) regarding the curriculum and otherness, problematizing the Common National Curriculum Base that regulates the learning of stages and modalities of Basic Education in Brazil. Also in this sense, we also consider the contributions of Kohan (2007; 2004), Pagni (2014) and Lapoujade (2017) to think about the inventiveness of children and teachers amidst the challenges that permeate the curricular policies and practices in this context. The data produced allow us to understand that the unequal treatment compared to other curricular components constitutes challenges for art in the early years of elementary school in Brazil. However, this curricular component still seems to jump in this school space-time through (re)creations caused, above all, by children. In this way, art invades and evades classrooms and the school itself. The (im)possibles of art at school encounter aesthetic experience and childhood and, together with children, teachers, research and us, they resist.

Keywords: childhood; art; school; early years of elementary school; Basic Education in Brazil.

Introdução

O presente texto parte de uma cartografia dos (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental no agreste pernambucano, nordeste brasileiro. A pesquisa foi realizada com inspiração metodológica cartográfica, dessa forma, assumimos o compromisso de traçar o caminho da pesquisa ao longo do seu desenvolvimento e deixamo-nos traçar-se no caminho – pesquisamos intervindo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

Nesta caminhada, acompanhamos 41 (quarenta e uma) crianças e 06 (seis) professoras no espaçotempo escolar e interessamo-nos, em especial, pelos momentos despontados pelo componente curricular arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A cada passo dado, traçávamos um plano comum e heterogêneo, importando-se com a partilha e o pertencimento na/da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016).

Consideramos que é em um plano (o da experiência), plano coletivo de forças, onde o ponto de vista de quem pesquisa, quem pesquisa e a própria pesquisa dissolvem-se (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015); onde supera-se o constrangimento moderno à nossa alteridade, de modo que o outro deixa de ser simplesmente objeto de projeção de imagens preestabelecidas e pode tornar-se uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência (ROLNIK, 2014); onde conhecer e fazer tornam-se inseparáveis, sem pretensão à neutralidade.

Dessa forma, traçamos o caminho da pesquisa a partir de instaurações nossas, das professoras, das coisas, dos espaçostempos e, sobretudo, das crianças. Realizamos a observação do espaçotempo escolar, considerando seus vários aspectos, em multiplicidade. Vivenciamos também conversas e as tomamos enquanto mais uma via possível para a produção de dados. Destacamos as conversas como linhas de fuga às normativas da pesquisa caracterizada como científica, "como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representadas por questionários, roteiros, procedimentos rígidos" (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 33). Pontuamos também que, durante as conversas, foi possível a criação/adoção de nomes fictícios para as crianças e as professoras.

Além disso, foi instaurada a troca de correspondências com as crianças, onde escrevemos sobre arte, infância e experiência estética na escola. Houve também, como que um desvio, a escrita de cartas de amor realizadas pelas crianças. As crianças também expressaram suas percepeções através de desenhos e mapas, indicando os espaçostempos da escola em que poderíamos encontrar arte, infância e experiência estética. O pedido de exposição desses mapas na escola, realizado pelas crianças, culminou em uma instalação, que, assim como a infância, pode ser considerada como a irrupção de acontecimentos (LOPONTE, 2008).

O registro dos dados produzidos por estas instaurações foi realizado através do diário de campo, instrumento que tem a ver com não perder a dimensão acontecimental de um trabalho, com seus escritos, estéticas e invenções, não perder seu plano de imanência (DIAS, 2019, p. 23). Destes registros, neste momento, em específico, salientamos os que nos possibilitaram tecer reflexões em torno da arte a partir, sobretudo, de dizeres infantis, desde as próprias experiências estéticas das crianças, contudo, sem negar as proposições docente – perspectivas igualmente imbuídas de inventividades, apesar dos desafios apresentados.

Contexto da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e seus desafios

Para refletir junto às crianças e às professoras participantes da pesquisa sobre o contexto da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos a arte não só, mas também como componente curricular. Arte e currículo são linguagem; possuem natureza discursiva; fornecem-nos múltiplas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos; são modos de subjetivação (CORAZZA, 2001).

Neste sentido, vislumbramos a arte como via à alteridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pensamos na possibilidade de habitar a escola em irrupção e não em permanência, progressão ou evolução. Interessamo-nos pelas descontinuidades e mutabilidades de desejos, buscamos alçar e tornarmo-nos outros territórios. Ancoramo-nos na percepção de Skliar (2003) de que os espaçostempos do outro não cedem à manipulação, à coação e à correção; de que inexiste conteúdo no outro que possa ser sequer percebido a partir de uma lógica de assimilação racista ou diferencialista; de que o outro torna-se, inclusive, impensável (SKLIAR, 2003, p. 146).

No entanto, isso não se dá sem desafios. Por entre tendências idealista-liberal e realista-progressista da educação no Brasil (FERRAZ; FUSARI, 2010), a arte desponta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte de um projeto maior de inibição da alteridade e de fortificação da mesmidade. Um primeiro elemento que denota esta reflexão é a definição da BNCC enquanto:

> um 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, 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, 2018, p. 7)

O caráter normativo da BNCC, ou seja a obrigatoriedade de atualização dos currículos escolares como tradução das aprendizagens consideradas essenciais e descritas no documento, parece cercear a alteridade e dar passagem à mesmidade. A BNCC institui uma norma e não uma possibilidade para o currículo, nesse sentido, tensionamos o caráter normativo ao considerar que "o conceito de norma, diferente de ideal, implica que a maioria da população deve ou deveria de alguma forma ser parte dela, estar nela contida de qualquer maneira" (SKLIAR, 2003, p. 180).

Compreendemos que a norma reflete bem os ditames da modernidade, pois, a partir da norma(lização), a radicalidade e a profundidade da alteridade tendem à inercia. As pessoas deslegitimadas configuram, então, como anormais, sendo importante salientar que "o problema não é o anormal, a anormalidade e sim a norma, a normalidade e o normal" (SKLIAR, 2003, p. 35).

Ao normalizar habilidades, a BNCC parece normalizar determinados modos de ser e estar e, concomitantemente, provocar exclusão de (outros) modos de ser e estar (outros). Nesse ínterim, os espaçostempos do outro são impelidos à manipulação e coagidos à correção por meio de dez competências gerais aos estudantes da Educação Básica e no consequente tratamento didático proposto para as três etapas deste nível da educação brasileira (BRASIL, 2018, p. 8).

A organização do Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica em que realizamos a pesquisa, é fragmentada pela BNCC em cinco áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Cada área, por sua vez, possui competências específicas. E nas áreas que abrigam mais de um componente curricular, como a área de Linguagens (que tem a arte como um de seus componentes curriculares), conta-se também com competências específicas para cada componente. Após a definição dos objetivos e das competências em destaque, tem-se a determinação de unidades temáticas, seguida de diferentes objetos de conhecimento e, por fim, é estipulado um conjunto de habilidades.

Não obstante, a BNCC evidencia certa preocupação com a unidade e a progressão do conhecimento. Na passagem da Educação Infantl para os anos iniciais do Ensino Fundamental e ao longo dos anos desta segunda etapa da Educação Básica, a BNCC destaca a importância da consolidação das aprendizagens anteriores e da ampliação das práticas de linguagem e da

experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 57).

Neste sentido, é interessante destacar a configuração diferente que a arte assume no Ensino Fundamental. Nesta etapa, o componente curricular arte é articulado com as competências gerais para a Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagem, além de possuir suas próprias competências específicas. No entanto, diferentemente da maioria dos componentes curriculares, a arte possui unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades comuns do 1º ao 5 º ano e do 6 º ao 9 º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a arte não se encontra fragmentado em nove anos, nove partes, nove etapas. Para além de considerar que "o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil" (BRASIL, 2018, p. 199), a BNCC evidencia também certa continuidade entre os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O componente curricular arte parece configurar (outros) espaçostempos (outros) em que se torna mais viável a alteridade, maneiras de ser e estar dotadas de desejos e ritmos singulares. Estudantes e docentes podem, então, encontrar maiores possibilidades de autonomia através deste componente curricular no Ensino Fundamental.

Endossando as reflexões propostas, é necessário considerar ainda alguns alertas decorrentes dessa distinta configuração da arte na escola. Peres (2017) discute o papel que o ensino de arte adquiriu na BNCC e apresenta a hipótese de enfraquecimento da posição da arte no currículo escolar, de retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar. Para o autor, apesar da conquista de especificação das linguagens artísticas, um dos alertas a ser feito, entre outros, é que o componente curricular arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC (PERES, 2017, p. 29-30), mas é subordinado à área de linguagens e possui uma apresentação aligeirada e em superficialidade.

Posto isto, consideramos que a BNCC, de forma majoritária, parece revelar incessantes relações de causa e efeito, tentativas de nomear o inominável e de pensar o impensável, negligenciando

a imprevisibilidade desses encontros, o caráter imponderável do ensino e aprendizagem, "aquilo que dá sentido à educação de qualidade" (MACEDO, 2014, p. 1553). De modo que, inquieta-nos a eufemização da brusquidão dos encontros de ensino e aprendizagem em arte, inquieta-nos que a arte seja silenciada pela assimilação de fins, competências e habilidades presumíveis, que seja pautada por técnica e superficialidades homogêneas e generalizantes na escola.

No entanto, reforçamos que a arte ainda pode emergir em meio a uma perspectiva alteritária na escola. Junto a Rolnik (2014), destacamos que a alteridade do mundo é irredutível. Junto à alteridade reafirmamos a infância da vida escolar, colocada por Kohan (2017, p. 66), infância irredutível, que reinicia a escola. Assim, provamos (e provocamos) alteridade e infância na escola através, não só, mas também, da arte.

Inventividades em torno da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

Para pensar as inventividades das crianças e das professoras em meio aos desafios que permeiam as políticas e as práticas curriculares no contexto da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, consideramos que a arte não cabe na sala de aula e refletimos sobre esta negação.

Em um primeiro momento, quando conversamos com as crianças sobre dias em que houve arte na sala de aula, por vezes, reinou o silêncio ou, por outras, surgiram tímidas narrativas, não imediatas. Neste sentido, um dos significados possíveis do “não” da afirmação anterior é, de fato, a ausência da arte na sala de aula, o que relacionamos ao excesso de informação, opinião e velocidade que impedem que alguma coisa nos aconteça na educação. Conforme Larrosa (2016, p. 22) “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas da experiência”.

No entanto, por outro lado, a lentidão, em escassez na escola, encontrou brechas e irrompeu em nossa conversa. Com memórias morosas, pouco a pouco, algumas experiências estéticas provocadas pela arte em sala de aula foram sendo apontadas pelas crinaças, como:

-A maquete! Anunciou o Gato Galáctico.

-Maqueteeee... foi a melhor coisa que eu já fiz! Contou cantando o Cachorro.

-O que eu mais gosto é que a gente fez a maquete. Eu queria fazer uma maquete bem grande! Foi legal. Contou o Sabiá.

-Sim! O dia que eu mais gostei foi o dia que a gente fez a maquete! Disse a Fênix e a Coruja confirmou, contando que aprendeu a trabalhar em equipe, em dupla!

-Tia, a gente gosta no dia do Pássaro sem cor. A gente pintou muitas coisas, a gente pintou passarinho que só! Aí a gente pendurou assim... Contava a ovelha.

-Sim! O dia do Pássaro sem cor. Foi muito divertido. Teve apresentação. Nós pintamos... O dia do Pássaro sem cor, quando eu pintei, eu pensei que eu tava em cima dele! Acrescentou o Papagaio.

-Palmas pra o Papagaio. Pediu o Macaco.

-Foi o dia do pássaro sem cor, que a gente pintou... continuava a Flor.

-E tia, foi o meu dia bom porque eu fui o narrador! Falou o Robin Hood Gamer.

-Foi! E eu fui, é... como é o nome? O pássaro bonito. Disse a Flor.

Neste contexto, há espaçostempos em que as crianças puderam instaurar experiências estéticas ou, em outras palavras, a infância pôde encontrar espaçostempos para habitar – como uma espécie de existência mínima, existência pura, “modo de existência tomado em si mesmo, sem referência a nenhum outro” (LAPOUJADE, 2017, p. 27).

Destes momentos, as crianças parecem destacar os relacionados às maquetes e ao pássaro sem cor. Estes momentos reconfiguram a consideração de que a arte não cabe na sala de aula, pois leva-nos a pensar que este componente curricular parece extrapolar a sala de aula através de (re)criações provocadas, sobretudo, pelas crianças.

Neste momento, abordamos um destes acontecimentos, o do pássaro sem cor, percebendo-o, dando-lhe importância, explorando essa abertura em uma experimentação criadora, como aborda Lapoujade (2017). Destacamos que esta experiência fez parte de um projeto didático da secretaria municipal de educação, cultura e esporte, organizado pelas coordenadoras pedagógicas do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, que convidou as crianças para imaginar um pássaro sem cor.

Baseado no livro O pássaro sem cor, de Luís Norberto Pascoal, o projeto didático tinha a leitura e a escrita como conteúdos explícitos e como objetivos a serem alcançados: desenvolver o prazer em ouvir diferentes histórias; instrumentalizar as crianças para fazer reconto oral; desenvolver a capacidade de falar e ouvir; ampliar a atenção visual, concentração; e proporcionar aos alunos a possibilidade de ouvir, sentir emoções e viver a fantasia por meio da história “O pássaro sem cor”.

Alguns dos momentos presentes na metodologia do referido projeto didático foram a contação da história; a distribuição de folhas para cada aluno registrar, através de desenho, a parte que mais gostou da história; a reescrita da história; e o ensaio da peça teatral “O pássaro sem cor”. Em anexo, no projeto didático, constavam algumas imagens de um pássaro para colorir.

Através das narrativas das crianças sobre esse projeto didático percebemos que, dentre esses momentos, os anexos e as apresentações envolvidas pareciam ganhar mais destaque, como mostra a figura abaixo.

Figura 01 – Apresentação do livro “O pássaro sem cor”



Fonte: a autora, 2018

Ao pintar o pássaro sem cor, o Papagaio pensou que estava em cima dele e, ao reescrever/recontar a história, as crianças foram à sala de aula vizinha. Esses movimentos são possíveis e envidenciam movimentos outros, movimentos expansivos que também nos possibilitam pensar a arte para além da sala de aula.

Nesta direção, as crianças rememoram:

> -Sim! No dia da festinha, que nós fez umas apresentação! Tentou lembrar a Mãe Natureza.
>
> -A que nós apresentou de gatinho... (poesia na praça) buscou ajudar a Ovelha.
>
> -Não foi do gato não! Foi outra que nós foi lá pro 3º, que nós desenhou os desenhos da bruxa, do... Prosseguia a Mãe Natureza.
>
> -Foi aquele dia que nós foi lá pra praça (da poesia). Acrescentou o Cachorro.

> -(...) Sim! A nossa praça... e a de lá de cima... a nossa aí (foi a mais legal), porque é onde nós apresentou e ali, tava todo mundo muito ruim. Dizia o Mar.

Esse momento destacado pela Ovelha, o Cachorro e o Mar foi intitulado como Poesia na Praça, um evento organizado também pela secretaria municipal de educação, cultura e esporte (uma ação vinculada diretamente com a biblioteca municipal e com a escola de referência em Ensino Médio do município) – e reorganizado pela escola.

Na organização do Ano V da Poesia na Praça foi adotado o tema: “A linguagem poética como instrumento para mudar o mundo” com o objetivo de oportunizar aos alunos e ao público ouvinte o acesso ao universo literário, através da poesia e de todas as suas manifestações.

Nos dias de realização do evento as crianças deslocaram-se da sala de aula e de suas (im)possibilidades, acessando outros espaçostempos. Na praça pública, determinadas instituições, em especial as de ensino, do próprio município e as circunvizinhas partilharam a leitura e a poesia. Como leitores de poesia (SKLIAR, 2019), cada criança parecia desejar ser sacudida em suas extremidades, despertada ou acordada, “dar-se conta” de sua própria rebeldia.

Figura 02 – Poesia na Praça



Fonte: a autora, 2018

As crianças destacaram as experiências estéticas ocorridas no evento acima, mas destacaram, sobretudo, os momentos reorganizados da Poesia na Praça – uma espécie de desvio de evento, uma Poesia na Praça Alternativa. Quando as professoras Rosa e Margarida, responsáveis pela direção da escola durante o período matutino, perceberam que não haveria a disponibilidade de espaçotempo necessário para que todas as turmas da escola pudessem participar da Poesia na Praça, apresentando os poemas escolhidos. Então as flores convidaram a escola para a Poesia na Praça ao lado da escola.

Um dia antes da Poesia na Praça, estávamos em uma praça alternativa batendo pregos, amarrando tecidos e enchendo bolas de sopro. Na praça alternativa montamos um mural, dentro da escola, as crianças realizavam os últimos ensaios e vestiam fantasias. Tudo pronto.

Figura 03 – Expectativa na Poesia na Praça Alternativa



Fonte: a autora, 2018

Nestes momentos, leitura e poesia tornaram-nos território para a arte da infância ou a infância da arte na escola e fizeram durar este instante o máximo possível. “Como se o poeta fosse um cúmplice infiel do tempo” (SKLIAR, 2019, p. 105). Na Poesia na Praça Alternativa, as crianças romperam, mais uma vez, com o modo majoritário de habitar a escola. Ecoaram suas palavras, seus modos de existência no espaçotempo escolar.

Não obstante, é importante enfatizar que a relação entre a escola e a secretaria municipal de educação, cultura e esporte pareceu influenciar a proposição das experiências estéticas destacadas pelas crianças. Os projetos didáticos e os eventos, desenvolvidos a partir dessa relação, podem afirmar a arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conversamos sobre O pássaro sem cor e a Poesia na Praça (Alterniva) com as coordenadoras municipais. Hortênsia e Violeta buscaram evidenciar que esses momentos proporcionam experiências estéticas às crianças:

> -Os projetos, com certeza, enriquecem muito! (...) as crianças, realmente, desenvolvem as habilidades que elas têm! Porque a gente sempre diz assim, a gente passa pros professores que eles façam, que muitos a gente acompanha, a gente vê o quanto eles se engajam! Né? Nesses trabalhos... e o quanto as crianças, elas se doam pra realizar! Com certeza essa é uma maneira de acrescentar na vida delas! Né? Só enriquecer, realmente, pra o próprio aluno os conhecimentos! Considerou a coordenadora Hortênsia.
>
> -Além de ser um momento de lazer, porque aí eles vão se divertir e brincar e tudo mais, tem muito conhecimento! Pontuou a coordenadora Violeta.

Na mesma direção, a gestora Rosa considera que:

> -Ajuda muito! Todos os projetos! Tiram as crianças do anonimato, do meu lugar, do não fale comigo, né? A gente consegue ver que crianças, que não iam de jeito nenhum lá na frente, hoje vão, pegam o microfone, eles falam sozinhos, eles têm coragem de vir na sala da diretora e convidar, ele quer que a diretora vá lá ver, então há um momento de despojamento, de sair de si mesmo pra o outro, acho bem interessante isso!

Com efeito, as coordenadoras municipais e a gestora conferem espaçotempo para as experiências estéticas das crianças na escola, para o inefável na escola, no entanto, parecem conferir isto em meio a uma fronteira onde, do outro lado, esparram-se os aspectos descritivos

da educação escolar. Para além das atitudes transformadas em conteúdos (os valores, as condições humanas, etc.), parece haver muito mais, há muito conhecimento, como pontuou a coordenadora Violeta. A dicotomização entre os saberes e sentires na escola parece constituir um desafio à instauração das experiências estéticas.

As professoras Jasmim e Rosa Amarela, ratificaram os destaques e os desafios postos até aqui, desde a importância da experiência estética na escola, passando pela classificação dos saberes e sentires, até as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Sem embargo das demais importâncias dadas pela escola, do ensino e aprendizagem, por exemplo, da língua portuguesa e da matemática, da formação humana para o trabalho e a cidadania, refletimos acerca das restrições.

Ao que tudo parece indicar, na escola há o privilégio do que pode ter consecução e ser avaliado em sua eficiência, isto é, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a formação de habilidades e competência (PAGNI, 2014, p. 203). Com Pagni, perspectivamos uma ocupação com a própria vida, uma atitude ética na educação escolar que possibilite novos estilos de existência. Nesta direção:

> a arte de viver, por mais que faça parte de uma tradição abandonada, pode ser oportuna no presente, para se evidenciar a sua imiscuição advertida ou inadvertidamente nos dispositivos disciplinares e normativos da escola, assim como no tempo massificado e no controle contemporâneo que a pressionam, resistindo a eles e, quem sabe, transformando-os. (PAGNI, 2014, p. 206)

Em concordância com o autor, consideramos que, para além de uma preparação das crianças para se portarem em sociedade, é necessário considerar as atitudes diante da vida, a formação e o cultivo de si mesmo, a infância do próprio pensar – vislumbrar a possibilidade de alteridade.

Por isso, contamos com as crianças, junto com as professoras, para vislumbrarmos outros possíveis da arte na escola, da arte de viver na escola. Estes são fragmentos do real, uma mostra de como é possível repensar a espacialidade e a temporalidade do outro na educação escolar e, em especial, em meio ao componente curricular arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, importa que a arte de viver ocorra em uma atitude deliberada, mas, também como uma experiência do fora, alheia ao planejado para as aulas, ao programado e ao instituído na escola (PAGNI, 2014, p. 215).

Nessa direção, a infância traz muitas contribuições, pois move-se no sentido contrário à racionalidade iluminista da modernidade. É no contexto moderno que a educação se torna desejável e necessária justamente pelo fato de as crianças não serem consideradas em si, mas de serem consideradas, sobretudo, como futuros adultos, conforme critica Kohan (2004).

No entanto, a infância, burlando o moderno movimento majoritário de redução da experiência, faz-se minoritária, provocando o desprendimento do mundo moderno e das suas funções e predefinições. A infância minoritária, como condição da experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como um situar-se intensivo no mundo (KOHAN, 2007, p. 94), provoca revoluções.

Para seguir pensando...

Os dados produzidos com a cartografia dos (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando-se os movimentos instaurados a partir da arte, permitem-nos refletir aceca dos desafios que permeiam as políticas e práticas curriculares deste contexto. No entanto, o componente curricular arte parece ainda saltar neste espaçotempo escolar através de (re)criações provocadas, sobretudo, pelas crianças.

Desse modo, a arte invade e evade as salas de aula e a própria escola. Os (im)possíveis da arte na escola encontram a experiência estética e a infância e, juntas às crianças, às professoras, à pesquisa e a nós, resistem. Cabe-nos, então, ver estas resistências e impulsioná-las.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf

CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.) *Devir-criança da filosofia*: infâncias da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, pp. 01-26, dez. 2019. https://www.redalyc.org/journal/5120/512059810039/html/

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Tradução Fernando Coelho. 1 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância* – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: O conceito devir-criança. In: _____. (org.) *Lugares da infância*: *filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAPOUJADE, David. *As Existências Mínimas*. São Paulo: n - 1 Edições, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jZgHSgCrfngk3rZXvLRcQyd/?lang=pt&format=pdf

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*. v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916

PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.*). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista & do departamento de Artes Visuais e Desenho*. vol. 1, n. 1, p. 24-36, ago. 2017. http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Org.). *Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SKLIAR, Carlos*. A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: NARRATIVA DE VIDA-FORMAÇÃO

Twila Lazarini
Universidade de Brasília
twila.lazarinihp@gmail.com

Resumo

O trabalho de pesquisa é voltado para a relação entre migração e educação, buscando compreender a relação que o migrante estabelece com o Ensino Superior. As indagações da pesquisa se referem à perspectiva do migrante em relação à função do Ensino Superior em sua trajetória de vida, perspectivas de futuro, trabalho e estabelecimento fixo de vida no país. Além da perspectiva do migrante, também será observado como o Ensino Superior está preparado para receber os novos integrantes, que possuem uma narrativa de vida, formação, cultura e expectativas diferentes dos estudantes brasileiros, portanto, demandam uma atenção especializada em determinados aspectos. A integralização da cultura estrangeira, a questão da língua e do ensino do português como segunda língua, acolhimento e integração do migrante na sociedade, são alguns aspectos que merecem atenção de serem discutidos, visando encontrar os pontos fortes e os maiores desafios encarados pelo sistema educacional e pelos professores. O tema aborda a experiência de estudantes migrantes e refugiados (deslocados forçadamente) inseridos no Ensino Superior do Brasil. As experiências em relação a integração, cultura e língua se interseccionam, além dos desafios encontrados dentro das instituições de ensino. Do ponto de vista teórico o estudo entende os *Migration Studies* como marco analítico e ponto de inflexão para as críticas a serem desenvolvidas. Em termos metodológicos constitui-se como uma pesquisa narrativa.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Em seus resultados apresentará o andamento da pesquisa de uma pesquisa em nível de mestrado, que procura entender o processo de inclusão do migrante no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: migração; ensino superior; narrativa; formação de vida.

Abstract

The research work is focused on the relationship between migration and education, seeking to understand the relationship that migrants attend to Higher Education. The research questions are located in the perspective of the migrant in relation to the role of Higher Education in their life trajectory, perspectives for the future, work and permanent establishment of life in the country. In addition to the migrant's perspective, it will also be observed how Higher Education is prepared to receive new members, who have a narrative of life, education, culture and expectations different from Brazilian students, therefore, they demand special attention in certain aspects. The integration of foreign culture, the issue of language and the teaching of Portuguese as a second language, reception and integration of migrants into society, are some aspects that deserve attention to be discussed, characterizing the strengths and greatest challenges faced by the educational system and by the teachers. The theme addresses the experience of migrant and refugee students (forcibly displaced) inserted in Higher Education in Brazil. As an experience in relation to integration, culture and language intersect, in addition to the challenges found within educational institutions. From a theoretical point of view, the study understands Migration Studies as an analytical framework and a turning point for the criticisms to be developed. In methodological terms it is constituted as a narrative research. In its results, it will present the research progress of a research at the master's level, which seeks to understand the process of inclusion of migrants in Brazilian higher education.

Keywords: migration; higher education; narrative; life formation.

Introdução

A seguinte pesquisa busca abordar o tema recente e de grande importância sobre a migração internacional que tem ocorrido no Brasil nos últimos anos, e sua implicação dentro do sistema educacional, com foco no Ensino Superior. O país tem recebido uma quantidade grande de migrantes, em 2019 foram contabilizados 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado e em 2020, 28.899 solicitações de refúgio (Silva et al., 2021). Números consideráveis de novos integrantes no país, especialmente para a inserção desses nos segmentos públicos, como o sistema de saúde e o sistema educacional, que será o foco desta pesquisa.

No senso comum, o Brasil é um país de migrantes, dado sua história com a colonização portuguesa, a escravização dos africanos e todas as demais migrações por convite que ocorreram no período entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. No entanto, a recente migração intensa de venezuelanos e haitianos tem colocado essa apropriação sensocomunizada em cheque. Em vista da intensa chegada de migrantes, os brasileiros foram colocados a prova de “povo acolhedor”, observando como recebe os migrantes, que não são apenas migrantes econômicos, mas sim deslocados forçadamente e refugiados, que vem ao país em busca de asilo e proteção, visando sua sobrevivência.

A chegada de migrantes, independente de como a população brasileira reage, deve ser analisada com cuidado e o foco deve ser o acolhimento e a integração de tais migrantes na sociedade. Para tanto, deve-se ter em mente políticas públicas voltadas especificamente para tais sujeitos, e pesquisas voltadas para o migrante. A presente pesquisa busca abordar as narrativas de vida e formação do migrante, não apenas na parte técnica da migração, como as políticas públicas, mas no lado subjetivo e pessoal do processo de migrar e o que isso acarreta, ou melhor, o que pode trazer de benefícios e experiência para a Educação e para o Ensino Superior brasileiro.

A Educação é parte da vida das pessoas, e é vista como transformadora. De fato, a educação possui papel importante na vida de muitos estudantes, como forma de melhoria de vida e

ascensão social. Porém, a pesquisa busca analisar se a educação, além de transformadora, tem papel crucial para a inserção do migrante na sociedade, como ambiente de socialização e de desenvolvimento de relações sociais e culturais, e também como está conectada com a perspectiva de vida e formação do migrante.

O objetivo da pesquisa é analisar uma narrativa de vida de um migrante refugiado, ou narrativas de vida de um grupo restrito de migrantes refugiados. O foco é observar qual o impacto que sua inserção no Ensino Superior tem em sua formação pessoal e profissional, e como isso se torna excepcional pelo fato de ser migrante. A metodologia de pesquisa narrativa de vida abre um leque mais interpessoal de experiência que ultrapassa os limites da teoria, podendo mostrar uma visão mais real do que ocorre dentro da Universidade, quais falhas a teoria possui e quais os pontos fortes que devem ser melhorados.

Num primeiro momento, o texto abordará a migração no Brasil e no Distrito Federal, o termo migrante e refugiado e contextualizará a importância de estudos relacionados a área de migração para a Educação. Num segundo momento será abordado o tema das narrativas de vida e formação, a metodologia de pesquisa e o foco no Ensino Superior. Por fim, é realizada a conclusão do texto e os resultados esperados da pesquisa a ser realizada.

Contextualizando a migração no Brasil

A migração internacional tem se tornado cada vez mais visível dado ao grande contingente migratório que tem ocorrido em países da América do Sul e Central, como a Venezuela e o Haiti. Tais migrações ocorrem por diversos motivos, os mais comuns sendo as crises ambientais, econômicas e sociais que tais países se encontram atualmente. A migração Sul-Sul tem se tornado alvo de estudos da Ciências Sociais, de acordo com Bartlett, Rodrigues e Oliveira (2017, p. 1155), grande parte da migração mundial envolve a migração Sul-Sul, dado ao aumento considerável desse tipo de migração em relação a migração Sul-Norte, que tem se tornado mais

difícil em decorrência de políticas antimigratórias mais duras e o fechamento de fronteiras, que culpabilizam migrantes por suas crises econômicas (Baptista-Tourinho; Aires-Magalhães, 2020).

Mundialmente existem cerca de 82,4 milhões de migrantes, podendo eles serem deslocados internos, refugiados ou apátridas, de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR, 2021b). No Brasil, em 2020, foram reconhecidos como refugiados 57.099 pessoas, de acordo com o Comitê Nacional para Refugiados (ACNUR, 2021b).

Os migrantes que aqui serão abordados são os migrantes deslocados forçadamente, refugiados e solicitantes de refúgio. Tais migrantes são considerados em situação de vulnerabilidade social, dado ao modo como migram e seu motivo. De acordo com o site do ACNUR, refugiados são:

> "São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados." (ACNUR, 2021a)

São muitas as causas que levam a migrar, entre elas conflitos armados, crises econômicas, sociais, culturais e também crises ambientais. A migração visa a busca por melhores condições de vida, e em muitos casos, o principal motivo de migrar é a sobrevivência.

Existe, em certos casos, a necessidade extrema de migrar. Algumas autoras, como Mariana Corrêa (2014) e Marden Campos (2015), abordam a migração como necessidade por sobrevivência e estudam a voluntariedade da migração. Toda migração possui uma escolha. O que caracteriza o migrante entre migrante econômico ou refugiado é o nível de voluntariedade dessa escolha. De acordo com Campos (2015), existe um espectro de voluntariedade, em que é definido dois extremos: totalmente voluntário e completamente forçado. Teoricamente, os migrantes econômicos ficariam mais próximos do extremo de totalmente voluntário, pois é uma escolha baseada em fatores econômicos, e status social. Em oposição os refugiados, que o fator

de escolha da migração é completamente forçado, já que migram por uma questão de sobrevivência e proteção à vida.

O Brasil tem se tornado um país atrativo para a migração, reconhecendo no último ano cerca de 58 mil refugiados pelo Comitê Nacional para os Refugiados, além de 28 mil solicitações de refúgio (Silva et al, 2021), de diversas nacionalidades, incluindo venezuelnaos, sírios, haitianos e congoleses. O Distrito Federal, região delimitada para a amostra da pesquisa, fica em quarto lugar em registro de solicitações de refúgio apreciadas pelo Conare em 2020, abrigando 6,6% do total de solicitações (Silva et al, 2021).

Os estudos sobre migração no Distrito Federal usualmente são voltados para as migrações internas que ocorreram durante a construção de Brasília, nos anos 60, e que ainda ocorrem, dado que Brasília é a capital do país, com uma economia atrativa. Porém, tais migrações não serão analisadas, já que não se tratam de migrantes refugiados, ou em situação de deslocamento forçado. Ainda assim, é parte da pesquisa verificar como o termo migrante é abordado pela academia e, como os conceitos são confundidos e usados inadequadamente (Matos-de-Souza et al, 2019).

Como parte de uma pesquisa maior do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, da qual faço parte, foi analisado os documentos legais educacionais do Distrito Federal para o encontro do termo e do conceito de migrante, refugiado e seus correlatos, para analisar como o migrante é visto e tratado dentro do sistema educacional. A análise foi feita a partir de documentos legais curriculares da educação básica, e o migrante foi pouco ou praticamente nada abordado, apenas como parte histórica da formação do país, e por vezes, nem mesmo era o migrante estrangeiro do qual buscamos falar. (Matos-de-Souza et al, 2020). A conclusão é de que o fenomêno migratório no Distrito Federal ainda não é considerado de grande importância, embora já seja evidente que o lugar é atrativo para migrantes.

Ainda de acordo com dados obtidos pelo documento “Refúgio em Números” do CONARE (Silva et al, 2021), o recorte etário mais significativo são os migrantes com idade entre 25 e 39 anos, que seriam denominados de economicamente ativos. Além de serem economicamente ativos, também estão em idade escolar para o Ensino Superior, podendo, se desejarem, adentrar em uma universidade.

Narrativa de vida e formação – a influência do Ensino Superior

O propósito deste trabalho, que vem sendo desenvolvido em nível de mestrado e encontra-se em suas fases iniciais é produzir a história de vida de um migrante ou um conjunto de histórias (ao leitor, desculpo-me, mas encontro-me, realmente, em um ponto inicial do trabalho e o próprio exercício de escrita desse texto funciona como um ponto de inflexão na proposição do estudo, cuja abertura a muitas possibilidades é um de seus méritos) e refletir sobre estas narrativas migrantes, e mais especificamente, sobre como o Ensino Superior é visto por aqueles que migram em situação de desvantagem, e se esse tem influência na decisão de permanecer ou não no país.

Além disso, a formação superior abre um leque de possibilidades para o migrante, não apenas em questão de *status quo*, mas estar em uma universidade pode significar criar novos laços, desenvolver relações sociais, criar um senso de comunidade e explorar a cultura e a língua do país de forma tanto informal quanto através de cursos que podem ser oferecidos pela universidade, como Português como segunda língua, algo que beneficiaria muito quem chega.

Um estudo realizado por Hippolyte d’Albis (2019), mostra que a chegada de imigrantes e seu estabelecimento na França teve impacto positivo no país, um aumento positivo no PIB, e a diminuição do desemprego, no período entre 1980 e 2015. A hipótese é de que a Universidade é caminho para melhoria de vida do migrante, e planejamento e assentamento no país de chegada. A ideia é promover um ambiente aberto de discussão para entender e aprimorar leis e

ações afirmativas que estimulem os migrantes a se estabeleceram no país, criando laços e desenvolvendo mais suas habilidades intelectuais através da Universidade.

Sendo assim, analisar quais os pontos positivos e negativos que a Universidade tem, tanto no processo de recebimento e acolhida, quanto de permanência do migrante é importante para ver quais ações afirmativas precisam ser melhoradas e quais precisam ser revistas como um todo. A narrativa dos migrantes vem para mostrar o lado real de quem vive na pele o resultado de tais ações, e se elas são suficientes ou desmotivadoras.

Pela Universidade de Brasília é possível fazer a revalidação do diploma já obtido em outros países, contanto que seja seguida uma série de burocracias, como a carteira de identidade; visto de residência temporário ou permanente; certidão de nascimento ou casamento do estrangeiro; passaporte; declaração de conclusão do Ensino Médio; diploma da graduação a ser revalidado apostilado ou autenticado pela autoridade estrangeira; histórico escolar e ementas das disciplinas, contendo menções, notas, créditos e carga horária apostilado pela Convenção de Haia, ou autenticado por autoridade competente; exemplar da monografia ou trabalho equivalente; e o comprovante de pagamento da taxa administrativa, no valor de R$2.000,00. Alguns desses documentos são inviáveis para migrantes em situação de vulnerabilidade, sendo um desafio para revalidar o diploma.

Além do primeiro momento de entrada na Universidade, outro ponto a ser buscado dentro das narrativas é como os professores e o currículo se faz adaptável para o aluno de língua estrangeira. A busca por cursos de língua portuguesa como segunda língua é um dos pontos principais encontrados em outras pesquisas relacionadas a migração, e que a língua é ponto essencial para a inserção do migrante na sociedade e no mercado de trabalho, consequentemente se estabelecendo no país. Seria dever da Universidade disponibilizar cursos de português como segunda língua de qualidade e gratuito para refugiados? O trabalho realizado por Alan Carneiro, relata a experiência de migrantes haitianos em universidades brasileiras e a dificuldade em ler textos, como os de Freud, em português (2019). Perceber as dificuldades

encontradas em relação a língua portuguesa pode abrir portas para a melhoria dos cursos de português como segunda língua e facilitar para migrantes sua permanência na Universidade, e até melhorar sua vida profissional, tornando mais fácil encontrar um emprego com um nível superior de português.

Para tais relatos a serem colhidos, a metodologia escolhida e utilizada será a de narrativas como história de vida, em que as entrevistas realizadas serão gravadas, posteriormente degravadas e por fim, analisadas.

A teoria de Ferrarotti (1991) será utilizada para a metodologia com base em seus estudos sobre autobiografias e narrativas de vida, tanto individualizadas, quanto em grupo. O individual nos da ideias mais profundas do que a experiência significa para o sujeito, tanto que é necessário cautela ao abordar certos temas, e ter empatia para com o sujeito que está narrando.

O estilo de entrevista que recolhe histórias de vida são complexos, e segundo o sociólogo Ferrarotti (1991), nunca estamos suficientemente atentos e sensíveis para compreender a fundo tais textos que se originam da história de vida. O texto é apenas uma cópia da realidade, e deve-se permanecer atento aos detalhes mais ínfimos que são trazidos pelo narrador, já que é um modelo de pesquisa muito subjetivo e visa de fato, a experiência do sujeito.

O uso de histórias de vida individuais pode levar a hipóteses gerais da sociedade. Nesta pesquisa, o uso da autobiografia é experimentar o que o migrante sente ou sentiu durante o que lhe é questionado. A ideia é absorver o que foi dito e observar se isso é aplicável a outras pessoas do mesmo grupo social.

Além disso, as histórias de vida podem mostrar a relação que o sujeito estabelece com o contexto e o espaço em que está inserido, a relação entre texto e contexto é formulada pelo sujeito e por sua experiência de vida, além de possuir elementos históricos que podem passar despercebidos pelo sujeito, mas que fica evidente e dá suporte ao momento e a teoria (Ferrarotti, 2011).

Sendo assim, o conhecimento se torna ainda menos objetivo, pois esse se modifica de acordo com a relação que é desenvolvida entre entrevistador e entrevistado. Não é um trabalho mecanicista, existe um feedback entre os sujeitos e a história, o que a torna subjetiva, consequentemente mais humana, que é o foco do trabalho. Mostrar o lado humano de migrantes e refugiados, e suas histórias de vida.

O resgate da história de vida através da narrativa, traz a tona as memórias e as experiências passadas pelo sujeito, que sofre uma reconfiguração no presente, e são atribuídos novos significados.

Conclusão

A pesquisa, por encontrar-se em fase inicial, ainda possui muitos pontos em aberto, questões a serem melhor repensadas e analisadas, e selecionar definitivamente o grupo amostral que será estudado. Apesar disso, a intenção do trabalho é mostrar um lado mais humano e subjetivo da migração, que vai além de dados estatísticos e leis migratórias.

O recorte da pesquisa fica restrido aos migrantes em situação de vulnerabilidade, como deslocados forçadamente, refugiados e solicitantes de refúgio, condição em que muitos migrantes se encontram, dado a burocracia e o tempo de se conseguir o reconhecimento como refugiado, em idade economicamente ativa, e que estejam inseridos no Ensino Superior, mais especificiamente na região do Distrito Federal.

Serão coletadas as narrativas de vida e formação, se o sujeito já possui uma formação de nível superior ou não, e a partir disso analisar qual a importância que a Educação possui em sua vida, e em suas expectativas para a sua permanência no país, se existe uma relação entre a universidade e a integração na sociedade. O método de narrativas (auto)biográficas pode proporcionar uma visão mais subjetiva da experiência de vida do sujeito, além de contextualizar o momento histórico a partir de relatos reais da história das pessoas.

É voltado para o ser humano que migra, suas motivações para deixar para trás parte da sua história e cultura, e a procura por uma ambiente novo, que promova o básico para uma vida digna, como segurança, saúde e educação. A chegada no novo país é uma nova esperança que surge, e aqui deve-se ter condições para que tal esperança seja contemplada.

O intuito é refletir sobre o fenomêno migratório como um evento histórico, que acarreta em mudanças para a sociedade, e tais mudanças devem ser focadas e trabalhadas para que sejam positivas e benéficas para todos, evitando problemas estruturais e também interpessoais, como violências e casos de racismo e xenofobia. A migração não é só parte do migrante, mas afeta aqueles que já estão presentes no país de chegada, trazendo o que poderia ser uma nova visão, especialmente dentro da Universidade, ambiente de troca, crítica e descontrução, essencial para evoluirmos como sociedade.

Referências bibliográficas

ACNUR (2021a). *ACNUR no Brasil*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>.

ACNUR (2021b). *Dados sobre refúgio no Brasil*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/ dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>.

Baptista-Tourinho, D.M., Aires-Magalhães, L.F. (2020). Migrações em expansão no mundo em crise. São Paulo: EDUC: PIPEq.

Bartlett, L; Rodríguez, D; Oliveira, G. (2015). Migração e educação: Perspectivas socioculturais. Educação e Pesquisa, 51, 1155. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-70220150010011153&script=sci_abstract&tlng=pt

Campos, M. B. (2015). Caracteristicas demograficas e voluntariedade da migração. REMHU – *Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.,* Brasília, Ano XXIII, *45*, 273-290.

Carneiro, A. S. R. (2019) A dificuldade não é falar, mas ler Freud em Português": um olhar para as práticas de letramento na Educação Superior de estudantes haitianos no Brasil. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.1): 33-61.

Disponível em https://www.scielo.br/j/tla/a/J7FF398Zx55897PfcYdRXFN/?format=pdf

Corrêa, M. A. S. et al. (2015). Migração por sobrevivência: soluções brasileiras. REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXIII, *44*, 221-236

d'Albis, H., Boubtane, E., & Coulibaly, D. (2019). Immigration and public finances in OECD Countries. Journal of Economic Dynamics and Control, vol. 99, 116-151. https://doi.org/10.1016/j.jedc.2018.12.003

Ferraroti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. Sociologia – Problemas e Práticas.

Sabbado-Menezes, V., Costella-Zordan, R. (2021). O método (auto)biográfico na formal incial de professores de geografia.

Ferraroti, F. (2011). Las historias de vida como método. Revista Acta Sociológica, *56*, 95-119.

Matos-de-Souza, R., Lazarini, T., Gomes-Moreira, M. & Marinho, P. (2019). Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira. In C. Leite & P. Fernandes. 31 (Eds.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos. (PP. 200-209). Porto: CIIE/FPCE/UP

Matos-de-Souza, R.; Lazarini, T; González-Monteagudo, J. & Barroso-Tristán, J. M. (2021) Migração e Educação: um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29 (X). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/554

Silva, G. J; Cavalcanti, L; Oliveira, T; Costa, L. F. L; Macedo, M. (2021).Refúgio em Números, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra,

https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros

Silva, T. T (2011). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NA REGIÃO NORTE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS[11]

Twila Lazarini

twila.lazarinihp@gmail.com

Mayara de Souza Batista

mayara.souza@aluno.unb.br

Rodrigo Matos-de-Souza

rodrigomatos@unb.br

(Universidade de Brasília)

Resumo

O seguinte artigo apresenta resultados parciais de uma investigação mais ampla sobre o fenômeno da migração no Brasil, nesse escrito os esforços estão centrados na região Norte. No texto nos propomos a analisar os dispositivos curriculares da região norte do Brasil no que trazem do migrante em termos de apropriação conceitual. A região Norte é a região do país que mais recebe e integra migrantes e refugiados em seus estados, dada a proximidade com os países vizinhos, onde o fluxo de refugiados saindo de seus países é grande (como a Venezuela e o Haiti). A crescente entrada de venezuelanos por Pacaraima, em Roraima, desperta a atenção para a situação educacional da região. Como esta está preparada para a chegada súbita de tantos novos integrantes? Diante dessa especulação, foi feita a análise dos currículos estaduais dos sete estados da região, em busca do termo migrante, refugiado e seus correlatos, vendo qual a importância que o assunto tem gerado

[11] Este artigo divulga resultados parciais da pesquisa *Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si*, do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa conta com o apoio do Edital DPI/DPG Nº 02/2021,

dentro da educação e como os estados tem buscado lidar com o fluxo crescente de pessoas, além de suas diferentes necessidades educacionais. Foram analisados os currículos da Educação Básica: Ensino Fundamental I e II, e os resultados são promissores nos estados que recebem grandes remessas de migrantes (como Roraima), mas deixam a desejar em outros estados. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma análise documental, dentro de uma perspectiva de bricolagem hermenêutica. Em termos teóricos, o estudo alinha-se com uma abordagem dos Migration Studies, aos mesmo tempo em que alinha-se com as perspectivas pós-estruturalista e pós-colonial para compreender como o sujeito migrante se encaixa no processo de desumanização, dos corpos que valem menos no arranjo do capitalismo global.

Palavras-chave: migração, educação, refugiado, região Norte, currículo.

Abstract

The following article presents partial results of a broader investigation on the phenomenon of migration in Brazil, in this writing, the efforts are focused on the North region. In the text, we propose to analyze the curricular devices of the North region of Brazil in what they bring about the migrant in terms of conceptual appropriation. The North region is the region of the country that most receives and integrates migrants and refugees in its states, given its proximity to neighboring countries, where the flow of refugees leaving their countries is large (such as Venezuela and Haiti). The increasing entry of Venezuelans through Pacaraima, Roraima, draws attention to the educational situation of the region. How is it prepared for the sudden arrival of so many newcomers? Because of this speculation, an analysis of the state curricula of the seven states in the region was made in search of the term migrant, refugee, and their correlates, seeing what importance the subject has generated within education and how the states have tried to deal with the growing flow of people, besides their different educational needs. We analyzed the curricula of Basic Education: Elementary School I and II, and the results are promising in the states that receive large remittances of migrants (such as Roraima), but leave something to be desired

in other states. From the methodological point of view, this is a documental analysis, within a hermeneutic bricolage perspective. In theoretical terms, the study aligns with a Migration Studies approach, while also aligning with post-structuralist and post-colonial perspectives to understand how the migrant subject fits into the process of dehumanization, of bodies that are worthless in the arrangement of global capitalism.

Keywords: migration, education, refugee, northern region of Brazil, curriculum.

Introdução

Na última década, o Brasil recebeu um aumento significativo de migrações internacionais, em especial de países da América Latina, com grande foco de haitianos e venezuelanos, devido a crises ambientais e econômicas, respectivamente. Segundo dados do Observatório das Migrações Internacionais (Oliveira, Cavalcanti & Macedo, 2021), apenas em 2019 foram registrados 117.037 migrantes com todos os amparos legais, um aumento considerável em relação ao início da década, em 2010 o número registrado era de 17.188. De 2011 a 2019 foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes com amparos legais. É importante ressaltar que desse montante estão excluídos todos os migrantes indocumentados, fruto das migrações irregulares, muitos dos quais sujeitos em condição de refúgio, ainda com pedidos a serem analisados pelos orgão competentes, somente em 2020, foram reconhecidas 57.099 pessoas refugiadas (Silva et al, 2021), o que nos dá indícios de que os números são bem maiores do que espelham os dados oficiais.

O aumento significativo de migrantes no país chama a atenção para as políticas públicas que existem, se elas se aplicam aos migrantes regularizados e se o sistema brasileiro tem capacidade de abrigar aos brasileiros e aos migrantes. É de devida importância estudar como a migração influencia e transforma o desenvolvimento de um país, para que não haja equívocos em relação a permanência de tais migrantes, gerando conflitos ou mesmo aprofundando preconceitos como a xenofobia e o racismo. Diversos são os ataques que migrantes sofrem diariamente, devido a má administração de verbas públicas, como se a falta de infraestrutura ocorresse com a vinda e instalação de migrantes, mesmo sabendo que tais problemas são previamente existentes, e

mesmo que a chegada de nova população não afete a qualidade do serviço, culpabilizar o estranho sempre esteve na ordem do dia das sociedade ocidentais e suas periferias, ainda mais nos últimos anos com a ascensão de movimentos conservadores, que tomaram o migrante como inimigo, representação do mal e corpo indesejado no contexto das grandes metrópoles (Befu, 2011; Chatterjee, 2021; Mbembe, 2018)

Dentro do sistema público brasileiro nosso foco está no sistema educacional. Os migrantes que chegam ao Brasil, na busca por maior inserção na cultura e assentamento, buscam na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior portas para sua inscrição na sociedade. Muitos dos migrantes estão em idade ativa, com nível de escolaridade médio e superior (Silva et al, 2021). Ou utilizando da inscrição nessas modalidade e nível educacionais como uma tática de certificação, validando assim a formação que já possuiam em seus países de origem, e para sua inserção na vida laboral brasileira, que demanda tais formações em nível médio e superior para a maiorira dos postos de trabalho (CGEE, 2020).

O seguinte artigo visa apresentar como os conceitos de migração e migrantes são abordado nos currículos estaduais da Região Norte do Brasil. Foi feita a procura pelos termos migração, migrante, refúgio, refugiado e termos correlatos ou ambivalente, para identificar como os conceitos são (ou deveriam ser) consumidos através dos dispositivos curriculares da unidades da federação da região, e qual reflexão podemos fazer em relação a educação na Região Norte e a recepção dos migrantes na leitura de seus currículos.

Atualmente a região Norte é uma das principais regiões a receber migrantes, também sendo referência da entrada de migrantes sul-americanos, especialmente aqueles vindos da Venezuela (Silva et al, 2021; Oliveira, Cavalcanti & Macedo et al, 2021).

Quando se analisa as UFs de registro das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare, em 2020, reitera-se a relevância da região Norte para a dinâmica atual do refúgio no Brasil. No ano de 2020, 75,5% das solicitações apreciadas pelo Conare foram registradas nas UFs que compõem esta região (Silva et al, 2021, p. 18).

A região Norte é a maior região do Brasil, com extensão territorial de 3.853.575,6 km², correspondendo a aproximadamente 45% do território brasileiro. Em termos comparativos, se esse território fosse disposto sobre o continente europeu, ocuparia toda sua extensão de Lisboa, em Portugal, a Novgorod, na Rússia. Dentre os sete estados que fazem parte da região Norte, seis deles fazem fronteira com países sul-americanos, são eles: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima, em fronteira com os países Bolívia, Colômbia, Guiana, o território colonial francês da Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. Apenas um estado não faz fronteira com nenhum país, o Tocantins (IBGE, 2017a, 2017b). A região é destino de muitos migrantes venezuelanos que entram pela fronteira de Roraima, onde podem se instalar, seguir para outros Estados brasileiros ou para outros países (Oliveira, Cavalcanti & Macedo, 2021; Silva et al, 2021).

A região Norte possui o menor índice de escolaridade do país (IBGE, 2013). A taxa de analfabetismo é de 7% entre os 10 e 14 anos, de 11,2% a partir dos 15 anos, e 44,1% da população maior de 14 anos não concluíram o ensino fundamental. A combinação de alto fluxo migratório, uma região de baixa densidade populacional e sistemas educacionais pouco estruturados ou de oferta precária fazem da região um caso único dentre as regiões brasileiras, daí nosso esforço para estudarmos como os currículos dessa região vêm reagindo à inscrição desse novo personagem em seu ambiente educativo.

Os Currículos subnacionais da Região Norte

Se tomarmos a provocação de Tomaz Tadeu da Silva sobre a teoria ser “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologiamente, ontologicamente – a precede”, podemos entender a teoria como um exercício eurístico que funda mundos através de conceitos, nesse sentido, a teoria “não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria de certo modo, inventa-o” (Silva, 2011, p. 11). E seguindo as sendas abertas pelo autor, de que o currículo em seu caráter criativo e também fundador e refundador de mundos (Silva, 2006), compreendemos o currículo como dispositivo que fundamenta e traduz a relação entre a cultura e a política, produzindo percepções, deslocando olhares e incluindo, pelo menos na linguagem, os sujeitos do fora, que, de outro modo permaneceriam invisíveis (Matos-de-Souza et al, 2019; Matos-de-Souza et al, 2021; Matos-de-Souza & Medrado, 2021).

Estes dispositivos se materializam de muitas formas: lei, resolução, portaria, às vezes até são nomeados de currículos. O que procuramos foi justamente por taís documentos, reservando a cada unidade da federação sua nomenclatura, o grau de importância dado e procurando perceber como tais entidade subnacionais, na produção de seus dispositivos curriculares conseguiram pensar – ou não – a figura do migrante como algo possível em seu horizonte de inscrição.

Em um país de dimensões continentais e federativo como o Brasil, os currículos das unidades subnacionais dão a marca da diferença, constituindo elemento de viva disputa de significados para mundos possíveis que cada dispositivo pode criar. Tais dispositivos funcionam “como um significante importante da diferença e da identidade associado a direito de aprendizagem” (Paula & Silva, 2021, p. 688), o que implica que a inscrição e a não inscrição nesses documentos pode significar a não garantia do direito à educação por parte do grupo invisibilizado.

Aqui, propomos a análise dos dispositivos curriculares subnacionais da Região Norte do Brasil, no que trazem do migrante em termos de apropriação conceitual, entendendo que o modo pelo qual um conceito é apropriado gera uma série de dificuldades para os sujeitos que deveriam ser atendidos por este respectivo currículo, quer seja na garantia do direito à educação ou na representação propriamente dita. Como já discutimos em outros estudos derivados dessa pesquisa, quando um grupo ou sujeito não existe no plano da linguagem sua percepção só pode se dar pela ausência e esta requer certa formação para se perceber como processos de invisibilização são produzidos e postos em prática (Matos-de-Souza et al, 2021; Matos-de-Souza et al 2019).

Em 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) homologou a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), que serve como base para a criação de currículos nacionais e subnacionais. Cada estado possui um currículo próprio, porém, como poderão ver ao longo o texto, para estarem alinhados à Base Nacional Comum Curricular todos os estados da região revisaram seus currículos. Em 2018, houve uma reformulação geral dos currículos de cada estado, para abranger não só seus objetos de ensino e representações culturais locais, como também as representações e objetos nacionais, à reboque da Base Nacional Curricular. Os currículos das sete unidades subnacionais da Região Norte passaram por esse processo de

revisão recentemente. Daí que este exercício de crítica se faz mais do que necessário, pois se nossas autoridades e autores dos *curricula* foram capazes de reponder às demandas da BNCC é de se imaginar que foram também capazes de responder a um fenômeno que bate às suas portas e ocupa imensos campos de refugiados, como no caso de Roraima, não é? Os currículos analisados foram dispostos em ordem alfabética. Vamos à eles!

Acre

O estado do Acre possui uma população de 911. 316 habitantes (IBGE, 2020), com um número de 260.644 matrículas de educação básica. (INEP/MEC, 2020). Começamos a analisar os currículos estaduais pelo estado do Acre a partir do documento Currículo de Referência Único do Acre (2018), estado que entre os anos de 2010 e 2019 recebeu mais de 40.000 migrantes, de 74 nacionalidade distintas, mas, em sua maioria, composta por haitianos (Có et al, 2021)

A partir do 6° ano (Acre, 2018), os conteúdos trabalhados voltados para as migrações abordam temas como ancestralidade, especialmente em relação a Língua Espanhola, o deslocamento interno nomedado de migração interna, êxodo rural-urbano – um clássico equívoco na abordagem sobre as migrações - e suas implicações na geografia local. O uso do termo migrante não clarifica a que grupo estão se referindo, todavia a abordagem sempre é feita em termo de conteúdo e o dispositivo curricular não avança em nenhum termo na garantia do direito à educação pelo migrantes.

Os migrantes no Acre têm crescido cada vez mais, de acordo com o relatório anual de 2020 do Observatório das Migrações (Silva et al, 2021), o estado teve um aumento das solicitações de refúgio registradas, com 517 solicitações. O que constrasta com os dados apresentados no início da seção e um indício de que a unidade da federação é mais ponto de entrada que de permanência para a população migrante internacional.

Amapá

O Amapá possui uma população de cerca de 883.121 habitantes, com 134.820 pessoas matriculadas no Ensino Fundamental (IBGE, 2020, INEP/MEC, 2020). O documento analisado foi o Referencial Curricular Amapaense (Amapá, 2018)

O termo migrante não aparece em termo de garantia de acesso ou de direito à educação ao migrante, aparece como conteúdo a ser estudado pelo 3°ano do fundamental, principalmente nas disciplinas de História e Geografia, num esforço para explicar como o estado do Amapá foi formado e qual a influência de imigrantes nesse contexto. São abordados as primeiras migrações e os povos europeus que para o Brasil vieram, as migranções contemporâneas passam ao largo (Amapá, 2018).

A partir do 6° ano até o 9° ano, vemos que a migração é conteúdo a ser estudado, não só as primeiras migrações, como as migrações que ocorrem originárias da América Latina, como a migração originada pela fronteira Amapá-Guiana Francesa. Também são abordadas questões históricas relacionadas a migração (motivos que levam a migrar, interação com a região, mudanças associadas, compreensão dos fluxos migratórios na América Latina, incluindo conceitos como deslocamento forçado e voluntário, migração e xenofobia). Em termos de conteúdo significa um avanço, por considerar a migração internacional contemporânea como uma questão a ser abordada (Amapá, 2018).

O Amapá recebe um grande contingente de migrantes, especialmente da Guiana Francesa e do Suriname (Rocha & Cardoso, 2020; Ferreira & Tostes, 2017). É interessante notar que o currículo já demonstra interesse na analise dos migrantes e da relação que essa migração estabelece com o estado. Compreender o fluxo migratório é um passo para a abordagem de temas mais sensíveis, como a xenofobia e o preconceito.

Amazonas

O Amazonas é o estado com maior extensão territorial do país, com 1.559.167,878 km², e uma população de 4.291.2030 habitantes (IBGE, 2020). Em 2020, foram contabilizadas 700.104

matrículas no Ensino Fundamental e 69.916 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (INEP/MEC, 2020). O documento analisado foi o Referencial Curricular Amazonense de 2018 (Amazonas, 2018a, 2018b), para o Ensino Fundamental I e II, que traz os mesmo princípios da BNCC e é voltado para desenvolver as habilidades e competências dos estudantes.

O documento não traz nenhuma referência específica aos migrantes e refugiados (Amazonas, 2018), embora o estado receba um grande número de solicitações de refúgio e decisões do CONARE, cerca de 6.463 pedidos, sendo o segundo maior do país (Silva et al, 2021). E como já alertamos ao longo do texto, os números dizem sempre às pessoas já com pedidos aceitos e devidamente documentadas, todos os invisíveis perdidos na imensidão do maior estado brasileiro e em meio à maior floresta tropical do mundo estão de fora..

Pará

O Pará possui uma população estimada em 8.807.732 pessoas (IBGE, 2020). Com um total de matrículas no Ensino Fundamental de 1.394.011 e na EJA de 156.413 (matrículas). O documento analisado foi o Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (Pará, 2018) As referências para o termo migrante/migração foram identificados como conteúdos a serem estudados nos anos iniciais e finais do ensino Fundamental.

Para os anos iniciais, o termo migrante foi identificado apenas como migrantes internos, migração rural-urbana – um caso muito frequente de impropriedade conceitual brasileiro, diria até, de redução do debate sobre migração ao senso comum, confundindo-o com mudança de endereço, deslocamentos internos e até passagem com de nível educativo com a migração (Matos-de-Souza et al, 2019; Matos-de-Souza et al, 2021). Enquanto nos anos finais, não fica especificado se a migração é interna ou internacional, embora o texto indique que são migrações na América Latina, sem indicar se são forçadas ou não. O estado do Pará não recebe grandes contingentes migratórios legais (com registros legais no sistema) (Silva et al, 2021), porém há menções em seu currículo a história das migrações e a importância para o desenvolvimento histórico-cultural da região, como ressaltado, sempre no âmbito do conteúdo e com distorções no processo de apropriação conceitual do fenômeno da migração.

Rondônia

O estado de Rondônia possui uma população estimada em 1.821.592 de habitantes (IBGE, 2020) e 252.638 número de matrículas para o Ensino Fundamental e 32.212 na Educação de Jovens e Adultos. O documento analisado foi o Referencial Curricular do Estado de Rondônia – anos iniciais e finais (2018).

Foram encontradas referencias aos termos imigrantes, emigrantes e refugiados, voltado para o multiletramento, práticas sociais, textos multimodais e digitais, que incluíssem a comunidade migrante, refugiada, entre outras. Nesse caso, entende-se o migrante como sujeito pertencente a comunidade, não apenas como objeto de estudo através de conteúdos de ensino (Rondônia, 2018).

Em relação aos conteúdos a serem abordados, a migração é abordada em relação aos processos migratório que construíram o país e a região. Principais fluxos migratórios ao longo da história mundial, a crise migratória mundial e as migrações da América Latina e do Caribe, tipos e causas dos movimentos migratórios (forçados, voluntários). Vê-se que o currículo de Rondônia busca compreender o fluxo migratório na região, seja ele interno (migração rural-urbana) ou de outros países e povos fronteiriços (Rondônia, 2018).

Roraima

Roraima está localizado no norte do Brasil, com uma população estimada de 648.120 habitantes. A quantidade de matrículas no Ensino Fundamental são estimadas em 104.202 e na Educação de Jovens e Adultos em 8.961, segundo o Censo Escolar (INEP/MEC, 2020) 2020. Roraima atualmente é o estado que mais recebe migrantes vindos da Venezuela, pois fazem fronteira um com o outro. É o estado que mais recebe solicitações de refúgio apreciadas pela Conare (56,72% do total) (Silva et al, 2021).

O documento analisado foi o Documento Curricular de Roraima (2018). De início, o currículo já reconhece a intensa movimentação migratória de venezuelanos e o impacto que pode ocorrer

no sistema educacional, gerando aumento significativo na demanda de matrículas para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A diversidade étnica é abordada e o projeto busca incluir todos em seu projeto pedagógico, tanto ribeirinhos, quilombolas, como imigrantes e escolas de fronteira.

O documento também aborda o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando: “A razão principal do ensino de línguas estrangeiras deve ser a possibilidade de comunicação, ou seja, a participação ativa do cidadão na sociedade. Em Roraima, isso é mais que uma possibilidade, é uma realidade há muito tempo vivenciada, principalmente nas relações comerciais transfronteiriças quanto nos processos migratórios.” (Roraima, 2018, p. 268)

O ensino de línguas foca bastante no contexto migratório em que Roraima está inserido, tanto em relação aos migrantes venezuelanos, quanto migrantes guianeses, entre outros. O ensino da língua Inglesa e Espanhola tem o foco voltado para a relação com os migrantes e com os países fronteiriços, trabalhando a diversidade cultural e étnica do estado (Roraima, 2018).

Com a relação aos conteúdos, a migração entra como conteúdo histórico a ser trabalhado, os diferentes fluxos migratórios através do tempo, a influência de migrantes na composição histórica, cultural, linguística e gastronômica da região, as organizações que trabalham em prol de migrantes e refugiados, além dos deslocamentos internos.

O documento reconhece a massiva quantidade de migrantes e suas particularidades. A distorção entre idades e série é uma questão trabalhada no documento:

“Os imigrantes ao procurarem as escolas na maioria das vezes não apresentam documentação que comprovem sua escolarização, sendo necessário passar por um processo de classificação, conforme prevê a LDB 9394/96. Não conseguindo atingir a média prevista para aprovação no ano conforme a idade escolar, estes ficam retidos no ano escolar diferente da sua faixa etária, aumentando assim o índice de distorção.” (Roraima, 2018, p. 546).

Pela analise do documento curricular de Roraima (2018), o estado tem tomado algumas decisões educacionais voltadas para os migrantes e refugiados, reconhecendo sua existência no território,

inclusive aqueles que não possuem documentos legais referentes a escolarização, à diferença dos demais estados da região norte. O esforço para incluir os migrantes fica evidente ao longo do documento, entendemos também pelo caráter agudo que a migração venezuelana tem significado para a questão demográfica de Roraima (Oliveira, Cavalcanti & Macedo, 2021; Silva et al, 2021).

Tocantins

O estado do Tocantins é o único da região norte que não faz fronteira com nenhum outro país. Tem uma população estimada de 1.613.292 de habitantes, e um total de matrículas no Ensino Fundamental estimado pelo Censo Escolar de 2020 em 235.752 e na Educação de Jovens e Adultos com 17.077 matrículas (INEP/MEC, 2020).

Foi analisado o Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Fundamental (Tocantins, 2018). O termo migrante e migração aparece na introdução, exemplificando como o estado foi formado, e o migrante aqui é um deslocado interno (que veio de outras regiões do próprio país, não de fora). O termo é principalmente objeto de conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental, voltados para o deslocamento interno, apropriado pelo senso comum como Migração.

Para os anos finais, há uma discussão mais profunda em relação a migração, conflitos nas fronteiras da América Latina, e como crises econômicas podem gerar movimentos migratórios mais intensos e refugiados. Também destaca o papel de associações como a ONU, a FAO e Associações de Ajudas Humanitárias que prestam assistência aos imigrantes e refugiados (Tocantins, 2018).

À guisa de conclusão – um currículo migrante

Os dispositivos curriculares da Região Norte do Brasil, em conjunto, não fogem muito ao padrão que viemos encontrando ao longo do estudo que estamos desenvolvendo: a migração e o migrante pouco aparecem, quando o currículo inscreve o fenômeno em sua linguagem, o faz a partir do conteúdo disciplinar, além de operarem, em sua grande maioria, o exercício de

invisibilização da temática (Matos-de-Souza et al, 2021; Matos-de-Souza et al, 2019). Todos, com a exceção do currículo do estado de Roraima (Roraima, 2018) parecem não ver a migração como problema a ser enfrentado nem o migrante como sujeito a ser incluído em seu sistema educacional.

Num arranjo societário excludente como o brasileiro que opera numa lógica de descarte dos corpos indesejados, reproduzindo práticas coloniais com sujeitos pertencentes em seu próprio território e sociedade (Mbembe, 2018; Matos-de-Souza & Medrado, 2021; Matos-de-Souza, 2021) é de se imaginar as dificuldades que um sujeito recém chegado, não falante da língua e tendo atravessado uma série de situações extremamente difíceis no caminho até o país, de tal forma que a expressão sobreviência soaria inadequada para designar sua condição. Por vezes a busca por um páis de acolhida vem junto com o desejo de humanidade, de sentir-se pertencente a um grupo a um arranjo que no país de origem, por vezes, não se consegue mais.

Um primeiro passo para a inclusão seria inscrever a migração no texto curricular e o migrante no conjunto de sujeito que identificamos como sendo os que estão no fora: alijados das dimensões mais básicas do direito enquanto participante de uma sociedade. O que se chama de currículo, com já dito nesse texto possui uma variação intrínseca, mas, no Brasil, tais dispositivos possuem uma dupla dimensão de regulação e garantia de direito, muitas vezes é a partir da inscrição no texto curricular que um grupo ganha um direito básico. A falta do trabalho de linguagem, de posição em disputa junto a outros conceitos que prepresentem outros grupos pode significar uma dificuldade para quem busca a inclusão.

Propomos aqui algo diferente para o debate curricular, principalmente em um tempo em que os debates sobre a base curricular e sua validade são postos em disputa (Silva, 2018; Aguiar & Dourado, 2018: Cerqueira de Araújo et al, 2020), questionando sua prórpia elaboração e os discursos em prol de sua adoção. Entendemos que futuras revisões de dispositivos curriculares subnacionais – e mesmo os nacionais e internacionais - abram espaço para a inscrição do migrante, mas, em especial, que abram espaço para debater de forma genuína a inclusão de um currículo migrante, não de uma currículo para o migrante apenas, mas de um currículo que se permita deslocamentos, edições, reedições, tantas quantas foram possíveis, aberto às possibilidades que surgem com as chegadas de novas pessoas a um Estado, a um cidade a um

bairro, aberto à leitura do outro, pelo outro e com o outro. Esse currículo ainda está por vir, nós sabemos, mas não podíamos concluir este artigo sem deixar essa provocação aos leitores.

Referências bibliográficas

Acre. (2018). Currículo de Referência Único do Acre. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf

Aguiar, M.A. S. & Dourado, L.F. (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf

Amapá. (2018) *Referencial Curricular Amapaense*. https://nte.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf

Amazonas. (2018a) Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais. https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular

Amazonas (2018b). Referencial Curricular Amazonense: Insino Fundamental Anos Finais. https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular

Befu, H. (2011). Demonizing the “Other”. In: Wistrich, Robert S. Demonizing the Other Antisemitism, Racism, and xenophobia. Londres; Nova York, Routledge.

Cerqueira de Araújo, G. C. ., Bitencourt da Silva, L. R. ., & da Ponte e Sousa Sena, L. C. (2020). A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental. *Linhas Críticas*, *26*, 1–25. https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.3058

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2020). *Brasil: Formação de nível superior e emprego formal*. Brasília, DF: CGEE. https://fnse.cgee.org.br

Chatterjee, I(2021). Alt-right. Movement Dissecting Racism, Patriarchy and Anti-immigrant Xenophobia. Loa Angeles; Londres; Nova Delhi; Singapura; Washington DC; Melbourne: SAGE.

Có, N.J., Araújo, J.J.C.N., Farias, C. S., Nicácio, M. L. Por Políticas Educacionais para Atender Imigrantes/Refugiados no Brasil: Análise Preliminar das a Partir da Realidade Acreana. *Cadernos de Educação Básica*, 6(2), 195-2016. https://cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/3259/2079

Ferreira, S. D. & Tostes, J. A. (2020) Territórios protegidos no corredor transfronteiriço entre Amapá e Guiana Francesa. *Confins*, 31. https://doi.org/10.4000/confins.11947

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Riode Janeiro: IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017a). Mapa político da Região Norte. https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_regionais/politico/2017/norte_politico2700k_2017.pdf

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017b). Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias. Rio de Janeiro: IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html.

INEP/MEC. (2020) Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília: INEP. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_amapa_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

Matos-de-Souza, R., Lazarini, T., Gomes-Moreira, M. & Marinho, P. (2019). Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira. In C. Leite & P. Fernandes. 31 (Eds.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos. (PP. 200-209). Porto: CIIE/FPCE/UP

Matos-de-Souza, R.; Lazarini, T; González-Monteagudo, J. & Barroso-Tristán, J. M. (2021) Migração e Educação: um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29 (X). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/554

Matos-de-Souza, R; & Medrado, A.C.C. (2021) Dos corpos como objeto: uma leitura póscolonial do 'Holocausto Brasileiro'. Saúde em Debate. 2021, v. 45, n. 128, 164-177. https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813

Matos-de-Souza, R. (2021) El Colonialismo revisitado por la memoria. O. A. J. García, J. M. C Sedeño & Ramírez, I. R (Eds). *Territorios, Comunidades y Practicas: Una Lectura En Clave Decolonial* (pp. 21-41). Pereira: Universidad Libre. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19851

Mbembe, A. (2018) Necropolítica São Paulo: N-1.

MEC – Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Oliveira, T; Cavalcanti, L; Macedo, M. (2021) Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra.

Paula, A. V & Silva, F.T. (2021). O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. Interfaces da Educação, 12(35), 686-718. https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.5950

Pará. (2018). Documento curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do estado do Pará. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf

Rocha, L. A. & Cardoso, M. (2020). As condições da transnacionalidade na fronteira Amapá (Brasil) – Guiana Francesas (França). PRACS, vol 13(4), 213-227. https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/5914

Rondônia (2018). Referencial Curricular do Estado de Rondônia. https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV_Referencial_RCRO_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf

Roraima. (2018). Documento Curricular do Estado de Roraima. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf

Silva, G. J; Cavalcanti, L; Oliveira, T; Costa, L. F. L; Macedo, M. (2021).Refúgio em Números, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra,

https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros

Silva, Monica Ribeiro A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. Educação em Revista. 2018, 34, e214130. https://doi.org/10.1590/0102-4698214130

Silva, T. T (2011). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T. T. (2006). *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Autêntica.

Tocantins (2018). Documento Curricular doTocantins.- Educação Infantil e Ensino Fundamental. https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p

PRESERVANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA? EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, MEMÓRIA E CURRÍCULO NO CONTEXTO DA CULTURA VISUAL

Laíla Sampaio Lima

(Universidade do Estado da Bahia / laila.sampaio86@gmail.com)

Antenor Rita Gomes

(Universidade do Estado da Bahia / antenorritagomes@gmail.com)

Sergio Luiz Pereira da Silva

(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / slps2@uol.com.br)

Resumo

Este trabalho resulta de um projeto de pesquisa sobre fotografia e patrimônio em risco do grupo de pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagem – Cult-Vi, vinculado à Universidade do Estado da Bahia. Assim, buscou-se mapear visualmente no território do Piemonte da Diamantina (BA), problemas de conservação de espaços patrimoniais a partir de uma percepção estética das imagens. Do ponto de vista empírico, este estudo faz uso de fotografias e entrevistas narrativas com os moradores das comunidades do França e Caém, interior da Bahia. As incursões pela região revelaram realidades carregadas de memórias que tomam parte das identidades locais, potencializando a cultura patrimonial como construto de saberes significativos. As narrativas advindas das comunidades denunciaram a degradação patrimonial como um problema de formação, assim como a ausência de políticas educacionais que garantam uma abordagem curricular desse patrimônio local e suas problemáticas. Dessa forma, evidenciou-se que o abandono e a não valorização destes espaços é resultado de uma educação patrimonial inexistente, não apenas no espaço escolar, mas também na formação de professores. Com base nisso, tencionamos neste trabalho um debate sobre relações epistemológicas entre Currículo, Cultura Visual, Fotografia e Patrimônio, a partir da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, pautada em ideais da multirreferencialidade dialética e dialógica,

considerando o currículo campo de saberes eleitos para determinada formação. Dessa forma, este estudo sugere um cenário curricular inspirado em perspectivas inclusivas de temáticas propositalmente abandonadas e esquecidas pelos referenciais curriculares tradicionais. Apontamos também contextos em que a imagem seja construto de problematização e inspiração de ações pedagógicas formacionais para realidades pedagógicas de docentes e discentes.

Palavras-chave: Patrimônio; Currículo; Fotografia.

Preserving the living experience?

Patrimonial education, memory and ethnorreferentiated curriculum in the context of visual culture

ABSTRACT

This work is the result of a research project on photography and heritage at risk by the research group on Visual Culture, Education and Language – Cult-Vi, linked to the University of the State of Bahia. Thus, we sought to visually map in the territory of Piemonte da Diamantina (BA), problems of conservation of heritage spaces from an aesthetic perception of images. From an empirical point of view, this study makes use of photographs and narrative interviews with residents of the communities of França and Caém, in the interior of Bahia. The incursions through the region revealed realities loaded with memories that are part of local identities, enhancing the heritage culture as a construct of significant knowledge. The narratives coming from the communities denounced the heritage degradation as a problem of formation, as well as the absence of educational policies that guarantee a curricular approach to this local heritage and its problems. In this way, it became evident that the abandonment and non-valuation of these spaces is the result of a non-existent heritage education, not only in the school space, but also in the training of teachers. Based on this, we intend in this work a debate on epistemological relations between Curriculum, Visual Culture, Photography and Heritage, based on the Ethnoconstitutive Theory of Curriculum,

based on ideals of dialectical and dialogical multi-referentiality, considering the curriculum as a field of knowledge chosen for a given formation. Thus, this study suggests a curricular scenario inspired by inclusive perspectives on themes that have been purposefully abandoned and forgotten by traditional curricular references. We also point out contexts in which the image is a problematization construct and inspiration of educational training actions for the pedagogical realities of teachers and students.

KEYWORDS: Patrimony; Resume; Photography.

INTRODUÇÃO

Incluir a reflexão sobre patrimônio no currículo a partir da noção de multirreferencialidade é um debate que pressupõe, de pronto, um movimento dialógico, pautado na inclusão, na coletividade e na descolonização de saberes. Para além disso, faz referência a todo um modo de mudança necessária entre o que se entende por currículo formal e não formal, diante da diversidade cultural e da experiência vivida por muitas comunidades do interior do Brasil, em particular no estado da Bahia. Nesse sentido,

Partindo desse entendimento e em concordância com o que pressupõe Macedo (2006), quando afirma ser necessário que os estudos sobre o currículo superem as dicotomias entre currículo formal e currículo em ação para concebê-lo como um "espaço de produção cultural. (Brito, Santos e Matos, 2020, p.433)

Esta pauta inclui os estudos da memória, história, identidades e cultura, além de reverberar o caráter transdisciplinar que propostas pedagógicas devem ter quando consideram temas relevantes ligados à formação em contextos de formações indenitárias, dentro dos processos de reconhecimento da diversidade de uma maneira geral.

O tema "Patrimônio" em suas múltiplas conexões com o campo da história, da memória e da cultura faz interface com a Educação. Não seria coerente uma sociedade que valorizasse,

experimentasse, reconhecesse e problematizasse sobre questões patrimoniais sem garantir que estas fossem imbricadas nos currículos e na formação, pois, a construção de um pensamento que referencia o passado e relaciona o presente com o futuro implica em um currículo tencionado a partir das experiências de atores sociais que estão envolvidos em "espaços-tempos", onde patrimônio é conceituado para além da estrutura física/histórica: está imbricado no nosso conhecimento de mundo, de etnias e de representações que nos constitui enquanto seres humanos autores de nossa existência.

O projeto "Patrimônio Cultural em Risco: incursões fotográficas no Piemonte da Diamantina", vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade – MPED e ao grupo de pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagem -CultVi, do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, foi ponto de partida para que chegássemos a este relato. Buscamos compreender a relevância do tema Patrimônio dentro da composição curricular com valor significativo legitimado por políticas de sentido formacionais capazes de considerar a existência dos atores e atrizes curriculantes.

2. PATRIMONIO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em linhas gerais, Patrimônio é tudo aquilo constituído de bens materiais ou imateriais que possuem uma representação simbólica para determinado grupo ou comunidade. São memórias, histórias e relatos construídos ao longo do tempo que reverberam identidades e culturas, demarcam singularidades e vivências que nos ajudam a compreender historicamente e socialmente os processos de pertencimento dos sujeitos. De acordo com o Art. 216 da Constituição Federal Brasileira (1988) constituem patrimônio cultural brasileiro os "bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira." Dentre estes, são elencadas as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Comunidades marcam suas histórias, sejam individuais ou coletivas, materializadas no lugar onde vivem. Nestes espaços, identidades, tradições e costumes são solidificados em objetos patrimoniais. Sobre esses lugares, Susana Gastal (2006, p. 101) nos diz que estão "as marcas do local construídas no tempo". Neste sentido, compreendemos que esses espaços trazem particularidades do *modus vivendi* da comunidade que ali habitou. A autora continua afirmando que "O lugar seria o lócus, no tempo e no espaço, do acúmulo de experiência em forma de história e de tradição, a segurança da identidade".

Espaços e localidades remetem às memórias. Sua construção se dá por meio de um processo de retomada capaz de produzir e dar novos sentidos e significados à história, possibilitando aos sujeitos a percepção do futuro através do seu passado. Celebrar esse passado com o propósito de cumprir também o papel de identificação cultural dos sujeitos já que "O ato de rememorar produz sentido e significação através da ressubjetivação do sujeito e a repoetização do passado, produzindo uma nova estética do passado" (DIEHL, 2002, p.114).

Assim, a preservação e manutenção de determinado patrimônio se configura numa perspectiva contributiva, educativa e social de grande relevância. Lemos (1981, p. 29) em sua obra "O Que é Patrimônio Histórico" sugere que preservemos para "garantir a compreensão de nossa memória social preservando o que for significativo dentro de nosso vasto repertório de elementos componentes do Patrimônio Cultural". (p.29)

As ideias a respeito do conceito de patrimônio também dialogam com o conceito de espaço, há muito discutido em diversos âmbitos das Ciências Humanas. Para além dos termos métricos, consideramos que espaço e patrimônio possuem aproximações epistemológicas que ganham densidade na Sociologia, Antropologia, Geografia, História, Educação etc., Milton Santos inaugurou de maneira crítica uma nova percepção humanística de como esses processos se complementam a partir das subjetividades encontradas nas relações sujeito x patrimônio x espaço:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto

de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

No entanto, a preservação patrimonial encontra-se atualmente ameaçada. As políticas públicas vigentes não garantem manutenção e conservação desses bens. Isso se deve ao fato de que, historicamente, no Brasil, a valorização patrimonial segue a tradição europeia em que o patrimônio nacional é construído a partir de categorias de história de arte. Ribeiro (2005, p.52) aprofunda essa perspectiva nos revelando que “Na prática, as ações são direcionadas para a proteção da cultura da elite”. Logo, tombamentos feitos por órgãos, a exemplo do IPHAN, privilegiam “os monumentos representativos da arte e da arquitetura colonial da camada mais rica da sociedade como fortificações militares, igrejas e conjuntos arquitetônicos.”. Ou seja, são preservados e conservados os objetos e construções da classe dominante.

Nas cidades brasileiras, a modernidade tem levado a uma violenta destruição das marcas do passado. Magaldi (1992) quando afirma que “se no antigo reside uma parcela importante da memória social e da identidade cultural dos habitantes da cidade”, desconsiderar a questão do patrimônio histórico é exilar o cidadão de seu próprio meio, configurando este espaço um ambiente hostil e estranho à maioria da população. A contemporaneidade, marcada pelas mudanças, transformações e destruições contrasta com outros tempos: o das permanências, da continuidade e da memória. Portanto, são as memórias que compõem as mais diversas realidades e nesse contexto, esse processo ganha um valor educativo pois, emerge para a pluralidade de identidades e seus espaços multiculturais, abrindo caminhos de valorização e reconhecimento em que sejam ouvidas as vozes históricas enriquecidas de diferenças, diversidades e culturas.

3. PATRIMÔNIO CULTURAL EM RISCO: INCURSÕES FOTOGRÁFICAS NO PIEMONTE DA DIAMANTINA (BA)

O grupo de pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagem – Cult-vi, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade e a Universidade do Estado da Bahia desenvolve investigações que objetivam a difusão e intervenção formativa sobre a cultura de

base visual, a exemplo da fotografia, do cinema, da televisão, *internet,* arte projetiva, além de analisar questões de linguagem, relacionadas à leitura de textos imagéticos, suas finalidades e relações sócio-histórico-culturais na Educação. Em 2019, desenvolveu junto a comunidade local o projeto "Patrimônio Cultural em Risco: incursões fotográficas no Piemonte da Diamantina". A investigação tencionava problematizar a partir da imagem fotográfica, questões a respeito do tema, promovendo um amplo debate com o poder público, sociedade civil, universidade e demais interessados, pois,

O campo da cultura visual e da memória tem fortalecido esse laço interdisciplinar através de outros artefatos visuais (...) A fotografia em especial, tem sido cada vez mais apresentada como representações de artefatos visuais de memória e com isso, tem estabelecido um valor documental ao campo da memória visual. O artefato fotográfico com isso, com o seu caráter de testemunho, tem contribuído com o campo de investigação da memória e para que essa tenha um certo poder de reconhecimento social e coletivo. (SILVA, 2016, p. 15)

Imagens fotográficas podem retomar imaginários sociais em investigação de memórias, histórias e identidades que possibilitam e problematizam ações sócio-educativas de valorização humana e cultural. Através da fotografia pode-se chamar atenção para a necessidade de recuperação, preservação e manutenção desses patrimônios, assim como é possível, através do registro fotográfico, utilizar-se do meio imagético para se produzir uma narrativa de valorização das memórias culturais que possam estar silenciadas nesses locais e comunidades. Dentro desse contexto, a fotografia pode prestar um serviço público de produção e circulação visual formador de opinião pública e política. Segundo o Milton Guran, antropólogo e fotógrafo brasileiro, no prefácio do livro de Ribeiro (2006, p.11), a fotografia se apresenta como "representação plástica mais popular da atualidade" pois, ela permite a descrição quase real de um mundo representativo, tornando-o possível em suas superfícies. O autor acredita que a fotografia "Talvez seja também o mais democrático instrumento de construção de memória e poder-se-ia acrescentar, de identidade coletiva e individual desta nossa civilização" (p.11).

Entretanto, interessava também aos pesquisadores o exercício de uma escuta clínica dos moradores das comunidades fotografadas. O registro fotográfico tornou-se o ponto de partida para chegar as narrativas de pessoas que convivem com e nestes espaços, histórias, memórias.

Nesse sentido, como inspiração qualitativa metodológica, elegemos a *com-versação curricular complexa* como instrumento para acrescentar ao fazer fotográfico um caminho político-pedagógico de escuta.

Neste veio, o conflito é instituído fundamentalmente para que o outro mobilize a sua voz. (…) o dispositivo *com-versação* assume radical e abertamente um compromisso de postura crítica, diríamos mesmo intercrítica e pode também compor com os sujeitos e seus segmentos sociais um projeto histórico de possibilidade emancipacionista pela crítica às aniquidades. (MACEDO, 2016, p. 83).

Foram realizadas dez saídas fotográficas para as comunidades com os fotógrafos Sergio Silva, Alex Félix, Ronaldo Nascimento, Carlos Guedes e Marcos Henrique Conceição. As saídas noturnas foi uma decisão escolhida coletivamente pelo grupo com o objetivo de aplicar técnicas de longa exposição fotográfica e *light paint*, método utilizado na fotografia noturna para capturar o máximo possível de luminosidade. O objetivo dessa técnica foi deixar em maior evidência os assuntos retratados pela fotografia, no caso, os prédios que abrigaram as estações ferroviárias da antiga estação de trem do Pau Seco, localizada entre as cidades de Jacobina e Caém e a antiga estação de trem do França, distrito da cidade de Piritiba, que serão mostradas no decorrer do texto.

Com isso, procurou-se não apenas fazer o registro do patrimônio em ruínas, mas evidenciar o valor estético da beleza desses prédios que entraram em desgaste com o tempo e o descaso público. Procuramos com isso criar um ambiente de cena do passado para valorizar o tempo patrimonial no presente, como nos ensina Boris Kossoy em seu livro “Fotografia e História” (2001, p.55). Kossoy acentua a relevância da fotografia na contemporaneidade, pois, são essas imagens que apresentam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de registro visual da memória social e do seu entorno cultural. Para Flusser (2002), esses registros fotográficos,

(...) são elas símbolos extremamente abstratos: codificam textos em imagens, são metacódigos de textos. A imaginação qual devem sua origem, é capacidade de codificar textos em imagens. Decifrá-las é reconstituir os textos em que tais imagens significam. Quando as imagens técnicas

são corretamente decifradas, surge o mundo conceitual como sendo o seu universo de significado. O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é o mundo, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem. (FLUSSER, 2002, p. 10)

Para esse artigo, elegemos duas fotografias e dois depoimentos que deram valor significativo para fomentarmos o debate a respeito da relação entre patrimônio, educação e currículo. Esse argumento inicial se constitui a partir das narrativas dos moradores que tivemos a oportunidade de *"com-versar".* Importante registrar que o critério para a participação na pesquisa seguiu apenas a premissa de ser morador da comunidade fotografada, respondendo a seguinte questão norteadora: "Relate suas experiências vividas neste espaço patrimonial e qual significado este lugar possui para você e para sua comunidade". Seguindo a orientação dos procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos, manteremos o sigilo da identidade dos participantes.



Imagem 1: Antiga estação de trem do Pau Seco, entre as cidades de Jacobina e Caém.10/07/2019.

Fotografia Sergio Luiz Silva

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Inaugurada no ano de 1944, a estação Pau Seco era ponto central de embarque e desembarque de passageiros e mercadorias entre as cidades de Jacobina e Caém, região centro norte da Bahia. Durante anos, representou para aquela comunidade transformações sociais importantes, progresso e desenvolvimento, principalmente com a abertura de postos de trabalho. Desativada em 1970, o prédio da estação ferroviária se transformou em espaço de abandono imbricado de memórias individuais e coletivas por quem lá viveu.

"Já teve outras pessoas aqui pra ver o prédio, mas eu não sei quem foi...isso aqui é nosso também, mas ninguém entende….o que tem de história daqui que passou aí no prédio é muita viu? E é aquela história que a gente não aprende na escola não...a gente sabe, por que viveu aqui, mãe, pai e conta como foi tudo...tem gente que acha que porque é velho não presta mais...é questão de escola e do povo também se preocupar mesmo...ninguém se importa, cada ano está pior...triste. Mas olha, não tá abandonado não...a gente aqui não abandonou...pode tá mal cuidado, mas não tá abanado não. (Moradora da comunidade do Pau Seco há 49 anos. (10/07/2019)

A moradora da comunidade do Pau Seco revelou em sua fala o significado valorativo da chegada da ferrovia para a comunidade. Sua memória, ativada ao falar sobre a estação de trem hoje esquecida, retoma e documenta a história e as relações intersubjetivas que este espaço representa para os moradores da localidade. Apesar de reconhecer que o prédio necessita de cuidados, reafirma que o patrimônio não está abandonado, o que pode significar a ideia de pertencimento legitimada pelas relações afetivas com história local. História essa que a própria participante diz não ter aprendido na escola, mas que é reconhecida pela tradição oral passada de geração para geração.

Inferimos a partir deste relato que existe uma relação direta entre patrimônio e memória dentro de um saber individual e coletivo que, a nosso ver, é silenciado dentro das práticas escolares e por consequência, não está garantido numa perspectiva curricular multirreferencializada, pautada no que consideramos ser uma educação patrimonial atravessada não apenas por referências espaciais. Defendemos um currículo aberto a imersões, dialogado e dialetizado nas questões que envolvam a produção de sentido do que é realmente o significado de patrimônio para os povos e suas relações centrais dentro da cultura e da construção das suas identidades.



Imagem 2: Antiga estação de trem do França. Piritiba – Bahia – (07/07/2019)

Fotografia :Sergio Luiz Silva

A Estação do França, localizada no município de Piritiba, é outro caso aqui retratado. A antiga estação de trem inaugurada em 1923 fazia parte da linha que ligava as cidades de Senhor do Bonfim a Iaçu. Em 2002, o jornal “Primeira Página - Jacobina” denunciou as más condições em que o prédio se encontrava: “em ruínas e em total abandono, o que deixa os moradores bastantes tristes com tamanho descaso”, (TEIXEIRA, 2002). O povoado do França conheceu a prosperidade nos tempos da estrada de ferro quando sua estação era ponto de parada entre as cidades de Piritiba e Bonfim. Ali também se instalou a única oficina de trens deste trecho, onde eram feitos os reparos e manutenções das locomotivas e vagões.

Naquela época o trem passava aqui e só se ia embora de trem...o trem acabou...vocês vindo aqui fazer isso ajuda as pessoas a pensar mais nisso, nos nossos prédio esquecido...aqui tem um monte.. tem a estação, tem as pontes...vocês tem que levar essas foto para as escolas daqui e mostrar aos meninos...os meninos não sabem disso não...os professores também não sabem... Muitos nem sabem do que aconteceu aqui nesses lugares...algumas pessoas ainda tão vivas e podem dizer até mais do que eu...essa história tem que ensinar aos professores pra eles ensinar

a nós mesmo como foi tudo...é uma pena ver tudo se acabar porque a gente se acaba junto, né? Vai desabar uma hora dessa…. (Morador do França há 52 anos. Em 07/07/2019)

A transcrição da fala do morador revela o significado cultural, histórico e afetivo desses espaços. A chegada da equipe de pesquisadores e suas câmeras fotográficas automaticamente despertaram nesses sujeitos o desejo de fala e de escuta, que, imediatamente, foram registrados para serem elementos constituintes de ações posteriores. E mais uma vez, a escola e seus elementos fulcrais aparecem como elementos significativos. Desta vez, a formação docente surgiu como ponto importante para a manutenção da memória e resistência da história patrimonial. O trecho *"essa história tem que ensinar aos professores pra eles ensinar a nós mesmos"* denuncia, na prática, que a relevância e legitimidade do debate acerca do patrimônio local perpassa por um currículo que garanta aos docentes experiências formacionais dentro da temática, para que assim, as condições de sustentação simbólica da cultura local sejam fundadas na construção de aulas, projetos e práticas pedagógicas inspiradas em uma educação patrimonial inclusiva e problematizadora, capaz de dialogar com as demandas locais a respeito das relações entre patrimônio x comunidade x cultura x identidade.

O que estes moradores verbalizaram parte do sentimento de pertencimento local que potencializa o seu lugar de fala. Apesar da proposta de investigação prever o registro da imagem através da fotografia, somente ela não daria significado ampliado e valorativo às experiências e subjetividades daqueles que conviveram com e nestes locais. O exercício da fotografia nos encaminhou para o exercício da escuta clínica, tão fundamental para o amadurecimento metodológico e as percepções da necessidade de se compreender e fomentar ideias a respeito de uma educação que garanta, a partir de experiências formacionais, potencializar ações em que o patrimônio não seja apenas debate ilustrativo ou de ideias elitistas a respeito do tema. É preciso considerar as profundas nuances que fazem deste debate um espaço dilatado e inclusivo. Uma inclusão que não se encerre na escuta, mas que avance em proposições reais daquilo que é possível ser (re) feito. Neste contexto, podemos indicar que os dois moradores das comunidades visitadas revelaram direcionamentos para o fomento de problematizações no campo do currículo: a necessidade de se pensar experiências formacionais contextualizadas na escola e/ou universidade a partir dos interesses seus atores e atrizes curriculantes.

4. POR UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL MULTIRREFERENCIALIZADA: DEVIRES CURRICULARES

O projeto "Patrimônio Cultural em Risco: incursões fotográficas Piemonte da Diamantina" vivenciou em seu percurso aquilo que as investigações no campo das ciências sociais e humanas têm em comum: revelações sobre o construto de pesquisa, da metodologia a ser usada e da incerteza dos resultados. O que inicialmente seria uma investigação pautada na problemática dos espaços patrimoniais em risco tornou-se um relato de experiência que não apenas trouxe à tona essas questões, mas, apontou no horizonte epistemológico que os caminhos para um debate mais maduro sobre essa temática necessitam também de um diálogo urgente com o campo da Educação. As questões indicadas pelos moradores refletiam o papel fundamental da escola enquanto espaço legítimo de fomentação de propostas e práticas pedagógicas acerca do problema, indicando, inclusive, a necessidade de uma formação docente pautada também nas questões patrimoniais. Desta forma, acreditamos que o campo dos estudos curriculares deve orientar sugestões de como garantir na Educação uma proposta inclusiva desses saberes e valores comumente silenciados. Para ampliarmos esta ideia, tomamos como base a TEEC-Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MECEDO, 2016) como inspiração para fomentar discussões a respeito de um currículo patrimonial multirreferencializado.

A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo foi concebida e pensada a partir de experiências e experimentações de ações formacionais do FORMACCE (grupo de pesquisa em Currículo e Formação do programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia) que, fundamentam-se basicamente em pautas que encaram a formação como um complexo processo implicado, aberto a diversidade e a diferença, numa perspectiva intercrítica onde as verdades e realidades dos sujeitos dão a condição dialética para se constituir uma formação não acabada, em um contínuo diálogo com os atores e atrizes curriculantes, onde instituímos também a ideia de que envolvidos e interessados nas questões dos conhecimentos e atividades socialmente eleitos como formativos, *curriculantes* somos todos. Isso quer dizer que nesse processo de implicação com as coisas do currículo, atualizamos etnométodos que acabam por instituir modos de interpretação e ações sobre essa invenção pedagógica. (MACEDO, 2013, p. 429).

Essa relevância da ação humana para pensar a formação denuncia que os interesses formacionais etnoconstitutivos estão implicados na coletividade e não apenas naquilo que os sistemas educacionais (oficiais ou não) consideram ser válidos ou legítimos. Com isso, nossa perspectiva curricular etnocosntitutiva está disposta na contramão dos conservadorismos e tradições, aberta aos movimentos identitários que fazem a educação acontecer. Logo, defendemos uma ação curricular imbricada no ser, nas suas contradições, perspectivas culturais e sociais que estas demandam.

Desta maneira, não consideramos viável um currículo em que atores e atrizes curriculantes sejam dispensados do processo. Seria no mínimo desonesto com os pressupostos da democracia e da garantia de direitos, onde a educação se faz presente inclusive, como garantia legal. Comprometidos com experiências formacionais múltiplas significativas, afirmamos a importância dos atores e atrizes curriculantes em uma ação constitutiva curricular indexalizada às realidades e necessidades do ponto de vista de nossas experiências pessoais e coletivas.

Consideramos que a “participação activa dos educadores e dos educandos em reflexões sobre os valores presentes na sociedade e nas diversas actuações” (LEITE, 2003, p. 51) constitui uma via para a melhoria da aprendizagem porquanto proporciona, na linha do pensamento de Freire (1997) de defesa da dimensão *dialógica da educação,* o desenvolvimento de competências de reflexão e de problematização das situações sociais e educacionais reais. (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200)

Iniciamos esse artigo apresentando alguns conceitos sobre patrimônio, suas problemáticas atuais e seus diálogos com o campo da memória, história etc. Poderíamos então sugerir nesse texto elementos patrimoniais que não poderiam faltar em uma proposta curricular patrimonial multirreferencializada. Uma pretensão que soa contrária as premissas sobre currículo e formação apresentados até agora. Entretanto, não podemos nos furtar em afirmar que, inspirados na TEEC, fomentar essa proposta é, por muitos argumentos já apresentados, muito importante urgente no campo da Educação pois demanda anseios de comunidades e suas pluralidades.

Nesse sentido, considerar a diversidade desses grupos e seus contextos dialéticos e dialógicos tenciona a construção de uma proposta a partir de uma escuta clínica das demandas das

comunidades dentro e fora da escola. Professores, pais, mães, alunos e alunas e demais interessados, ou seja, atores e atrizes curriculantes que, debruçados e interessados nessa perspectiva, apontem a partir das suas experiências, histórias, memórias e culturas um horizonte de como garantir que o currículo e a formação sejam construtos flexíveis onde caibam práticas de ensino e aprendizagem em que o tema "patrimônio" seja "teoria-ação". Uma proposta com atenção à diferença e à diversidade já imbricada nas relações de grupos, sobretudo aqueles que historicamente foram excluídos dos processos. Uma oportunidade ímpar de fazer justiça curricular, garantindo experiências formacionais intercríticas inspiradas nas subjetividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos neste artigo uma educação patrimonial pautada em práticas de aprendizagem significativas e construtivas, voltadas para a emancipação crítica e protagonismo de atores e atrizes curriculantes. Essa premissa necessariamente passa por uma ideia de currículo inclusivo e multirreferencializado. Assim, contextos que envolvem vetores de cultura, identidade e diversidade coadunam neste espaço em que o currículo reverbera ideias de uma escuta atenta às demandas e desejos de diversas comunidades.

Um currículo que enxergue o sujeito inserido em suas realidades multiculturais, onde as diferenças sejam valorizadas dentro das próprias diferenças e que seja possível debater a "exaltação da pluralidade cultural, (...) as discussões sobre as realidades desiguais de poder entre culturas diversas, questionando a construções históricas dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural." (CANEN, 2015, p. 93). Considerando o currículo como campo social de valor relevante que reflete em suas práticas os interesses para determinada formação, um contexto de inclusão da diversidade e variedade patrimonial cultural curricular se faz exponencial. Importante que sejam problematizadas questões de identidade e de diferença a partir de discursos construídos que "fabricam" ideias hegemônicas do que é patrimônio e dos debates a respeito, fazendo desse movimento peça chave para repensar práticas engessadas que atendem a reprodução aos moldes curriculares hegemônicos e coloniais.

Para este contexto curricular, a TEEC torna-se inspiração basilar de um debate amplo e público, pois, esta "teoria-ação" garante aos atores e atrizes curriculantes participação direta e ativa quanto às demandas individuais e coletivas das comunidades quando o interesse é a formação. Nesse texto, o construto curricular patrimonial foi o nosso debate. Entretanto, todo e qualquer construto pode ser contemplado nas práticas curriculares multirreferencializadas, basta que apresente relevância para a formação de uma dada comunidade. O currículo deve estar a nossa disposição e não o contrário. Isso significa dizer que formas alternativas que tenham vínculos identitários comunitários, políticos, culturais ou de outra natureza, que seja constitutivo de referências e identidades, podem fazer parte dessa formação curricular.

Por fim, é importante lembrar que um currículo multirreferencializado pressupõe competências e responsabilidades coletivas que vai muito além da mera junção de diferentes perspectivas ou conteúdos. A preocupação é antes de tudo ética, responsável e conectiva com vistas à valoração dos saberes e visões dos outros e das diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Brito, Eliana Povoas Pereira Estrela; Santos, Amilton; Matos, Michelle. (2020) Pode um currículo aquilombar-se? *Caderno de Pesquisa*. p.429-443. http://dx.doi.org/10.1590/198053146924

Canen, Ana.(2015) O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista Comunicação e Política*. v. 25.

Diehl, Astor Antônio (2002). *Teorias da História. Cultura historiográfica (memória, identidade e representação).* Editora EDUSC.

Flusser, Vilén.(2002) *Filosofia da Caixa Preta*. Editora Relume-Dumara.

Gastal, Suzana. (2006). *Alegorias urbanas: o passado como subterfúgio: tempo, espaço e visualidade na pós-modernidade*. Papirus Editora.

Gomes, Candido Alberto. (2020). Escola de qualidade para todos revisitada: desfolhando as camadas da cebola. *Revista Ensaio*. *v.28. p.843-862.* https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802958

Kossoy, Boris. (2014) *Fotografia e História*. Ateliê Editorial.

Leite, Carlinda. Fernandes, Preciosa.(2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos ? *Educação.* p. 198-204,

Lemos, Carlos A. C. (1981) O *que é patrimônio histórico*. Editora Brasiliense.

Macedo, Roberto Sidnei. (2000). *Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Editora Edufba.

Macedo, Roberto Sidnei.(2013) Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 427-435.

Macedo, Roberto Sidnei. (2016) *A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo. Teoria-Ação e Sistema Curricular Formacional*. Editora CRV.

Magaldi, Cássia. (1992) O direito à memória - patrimônio histórico e cidadania. Secretaria Municipal de Cultura. *Departamento do Patrimônio Histórico.*

Moreira, Antonio Flavio Barbosa. (2020). Formação de professores e currículo: questões em debate. *Revista Ensaio.*

Ribeiro, Sandra Bernardes.(2005) *Memória, cidadania e gestão do patrimônio cultural*. Editora Annablume.

Ribeiro, Suzana Barreto. (2006) Percursos *do Olhar: Campinas no início do século XX.* Editora Annablume.

Santos, Milton. (1978) . *Por uma Geografia Nova*. Editora Edusp.

Santos, Milton. (1979). *Espaço e Sociedade.* Editora Vozes.

Silva, Sergio Luiz Pereira. (2016) Memória e Fotografia: interfaces interdisciplinaridade e desafios metodológicos . *Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social.* p.309-321

Teixeira, Elimário.(2002). Estação do França está em ruínas. *Revista Primeira Página*. p. 2.

DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE AS TEORIAS CURRICULARES NA ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Márcia Jaínne Campelo Chaves

(POSEDUC/UERN/marciachaves@alu.uern.br)

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

(UERN/meyreoliveira@uern.br)

Resumo

Ao se tratar sobre educação, um dos elementos que vem à tona é o currículo, se demonstrando indispensável para compreender como o processo de formação que vem se delineando. Este artigo objetiva conhecer as teorias curriculares que vêm subsidiando os estudos sobre o currículo no curso de Enfermagem, por também se tratar de um desdobramento de um capitulo de dissertação que pesquisa sobre os processos formativos do enfermeiro para docência, através dos discursos que envolve o currículo e suas contingências na Enfermagem, portanto, permeado pela necessidade de aprofundamento nas discussões e reflexões acerca destas perspectivas, este estudo trata-se de revisão integrativa, a qual se volta para artigos originais, teóricos e empíricos, que abordem as teorias curriculares que fundamentam as discussões no currículo de Enfermagem, nos últimos 10 anos, em língua portuguesa. Compõem o corpus desta investigação, oito artigos. Posteriormente, discorreu-se acerca das ponderações currículo existentes nesses estudos e que fundamentam os debates nessa área e articulando um diálogo com os autores Silva (2005), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2017) e Young (2014). No que se refere à discussão foram fomentadas duas categorias: Conceito de currículo e Perspectivas acerca das teorias curriculares. Apenas dois artigos trazem conceito sobre currículo; nos demais essa compreensão fica implícita. As concepções sobre currículo são diversas, desde a sua compreensão apenas como um documento que delineia os

conteúdos, bem como concebendo-o como os conhecimentos necessários para o exercício profissional, do que deve ser ensinado, inclusive sobre o quotidiano da sala de aula, na relação pedagógica. Nenhum dos artigos estudados aponta que teoria curricular lhe fundamenta. No entanto, dois dos artigos trazem em seu escopo teóricos: Bernstein e Moscovici, os quais se remetem à teoria crítica do currículo. Constata-se, pois, a necessidade de que, na Enfermagem, os estudos sobre currículo sejam fundamentados à luz teóricos, a fim de compreender as concepções que o perpassam.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Pesquisas em Enfermagem. Teorias curriculares.

Abstract

When dealing with education, one of the elements that comes up is the curriculum, proving to be indispensable to understand how the training process is being outlined. This article aims to know the curricular theories that have been subsidizing the studies on the curriculum in the nursing course, as it is also an unfolding of a chapter of the dissertation that researches on the formative processes of nurses for teaching, through the discourses that involve the curriculum and its contingencies in nursing, Therefore, permeated by the need to deepen the discussions and reflections on these perspectives, this study is an integrative review, which focuses on original articles, theoretical and empirical, which address the curricular theories that underpin the discussions on the nursing curriculum in the last 10 years in Portuguese. The corpus of this research is composed of eight articles. Subsequently, we discussed the curriculum considerations that exist in these studies and that underpin the debates in this area, articulating a dialogue with the authors Silva (2005), Lopes and Macedo (2011), Lopes (2017) and Young (2014). Regarding the discussion, two categories were promoted: Concept of curriculum and Perspectives on curriculum theories. Only two articles bring the concept of curriculum; in the others, this understanding is implicit. The conceptions about curriculum are diverse, from understanding it only as a document that outlines the contents, to conceiving it as the knowledge needed for

professional practice, of what should be taught, including the daily routine in the classroom, in the pedagogical relationship. None of the articles studied points out which curriculum theory underlies it. However, two of the articles bring in their scope Bernstein and Moscovici, who refer to the critical theory of curriculum. Therefore, it is evident the need that, in Nursing, the studies about curriculum be based on theoretical light, in order to understand the conceptions that permeate it,

Keywords: Curriculum. Education. Nursing Research. Curricular theories.

INTRODUÇÃO

Quando se fala de educação, de processo de formação, de instituições educacionais, uma das coisas que logo vem à mente é o currículo. Conforme Moreira e Silva (1994), as discussões de currículo começam a ocorrer, nas primeiras décadas do século XX, nos anos de 1920, nos Estados Unidos. Isso porque, naquela realidade marcada pela industrialização, alguns estudiosos da Educação começaram a perceber o currículo como uma estratégia pedagógica adequada para trabalhar perspectivas comportamentais pertinentes naquele momento histórico. Segundo Rocha et al. (2015), na realidade brasileira, as discussões sobre currículo começam a ser enfatizadas nos anos de 1980, enveredando por diversos aspectos, principalmente acerca dos tipos de conteúdo e como poderiam ser abordados.

A esse respeito, Silva (2005) refere que é bastante comum que os livros normalmente comecem definindo o que é currículo numa definição do dicionário, para, em seguida, ir até os teoristas. Muito mais relevante do que definir, conceituar currículo, é entender que questões o currículo tenta responder, a partir das teorias de currículo.

Destarte, o currículo pode ser concebido como o resultado da ação de selecionar os conhecimentos e saberes que precisam ser trabalhados, constituindo, pois, o currículo. As teorias de currículo, por sua vez, reportam-se para a perspectiva de que, ao definir os conhecimentos que devem ser enfocados, pretende justificar por que foram escolhidos esses conhecimentos.

Por teoria, tenta-se compreender como uma espécie de ponte com a realidade; uma representação articulada dessa realidade. Então, o objeto que a teoria descreve é, ao menos supostamente, fruto da sua criação. Logo, a teoria descobre algo que independe dela, tendo como papel ativo no que descreve. Sendo assim, relacionar teorias e currículo torna-se indispensável, porque as teorias amparam uma concepção de currículo, a qual acaba se descrevendo no desenho curricular. Sobremais, as teorias curriculares procuram compreender o que deve ser ensinado, a partir de que abordagem e, por conseguinte, que tipo de sujeito se pretende formar (SILVA, 2005).

Assim, as teorias curriculares podem ser organizadas em três grandes nuances, como nos aponta Silva (2005): as tradicionais, as críticas, as pós-críticas e as pós-estruturais. Referindo que as teorias tradicionais têm como características principais voltar-se para questões técnico-científicas para a construção e a organização do currículo. Não apresenta interesse com o contexto político-econômico, sistematizando-se em três vertentes: a clássica; a progressivista e a tecnocrática.

As teorias críticas propõem a superação da perspectiva do currículo homogêneo e prescritivos, isto é, igual para todos, sem valorização das especificidades, como se tratasse meramente de princípios a serem seguidos. O currículo trata-se, pois, de uma construção social que representa as relações de poder e as desigualdades sociais, a partir de questões sociais, econômicas e políticas. Desse modo, argumentam que há intencionalidades de distintos âmbitos numa proposta curricular: social, econômico, histórico e política na constituição e organização dos saberes (SILVA, 2005).

As teorias pós-críticas concordam com os pressupostos das teorias críticas, mas conseguem ir além, questionando-as. Isso porque, na vertente pós-crítica, há outros fatores que são levados em consideração ao se reportar para a seleção e organização dos saberes que devem constituir o currículo, são eles: a cultura, a raça, o gênero e a etnia, e precisam ter seus espaços nas proposições curriculares de modo a serem trabalhados com os alunos (SILVA, 2005).

As teorias pós-estruturais, atuam sobre a desconstrução de centralidade, linearidade e de racionalidade posta nas interrelações de poder. Ponderando acerca dos deslizamentos e

articulações envoltos dos processos formativos e da produção das políticas curriculares nos contextos e não apenas o enquadrado, engessado, fixando e sendo meramente prescritivo, ou seja, o currículo está imbricado nas práticas discursivas de sentidos e significados (LOPES; MACEDO, 2011).

Compreende-se, então, que toda proposição educativa, toda proposta formativa alicerça-se em determinadas concepções, visões de mundo, perspectivas, isto é, fundamenta-se em teorias. Mesmo que por vezes, não se identifique claramente essas teorias; elas estão presentes, existem e influenciam como os aspectos dessa proposta educativa serão dispostos e organizados.

Nesse sentido, Young (2014) argumenta que, durante muito tempo, o currículo foi relacionado apenas a escolas; o ensino em âmbito superior, nas faculdades e universidades, foi rechaçado, como se o currículo não existisse nelas. Porém as teorias curriculares se referem a todas as instituições de educação.

Partindo dessa perspectiva, reporta-se para a realidade do curso de Enfermagem. Oliveira (2011), ao realizar estado da arte sobre a formação do enfermeiro, identifica que o currículo, no âmbito do ensino em Enfermagem, vem apresentando avanços ao longo do tempo, no sentido de discutir o exercício profissional nas dimensões da assistência individual e coletiva, bem como da saúde pública. Assim, ao tratar do currículo, voltam-se mais para os processos formativos em relação às competências, mencionando a relação entre aluno e professor, além destes perfis contextualizarem as metodológias de ensino-aprendizagem. Reflete, ainda, sobre a dicotomia entre o ensino e o mercado de trabalho, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática.

Percebendo que se discute currículo na Enfermagem, na perspectiva das disciplinas, do papel do professor e do aluno, do planejamento, da avaliação, dentre outros aspectos; entretanto não se tem a preocupação de analisar que teorias curriculares que embasam esses estudos sobre currículos (FROTA et al 2019; XIMENES NETO et al., 2020; BASTISTELLA; LOPES, 2020).

Observando a carência que envolve esse tema, este artigo tentou conhecer e ponderar sobre o que vêm subsidiando as pesquisas em Enfermagem que são voltadas para o currículo e as teorias curriculares.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa do tipo Revisão Integrativa – RI, a qual pode ser concebida como um tipo específico de revisão de literatura que consegue estabelecer uma síntese dos estudos investigados, a partir de uma determinada questão previamente definida. Desse modo, pode articular dados empíricos com teóricos, ressaltando suas singularidades; porém, ao mesmo tempo, propondo um diálogo de forma sintética. Sendo assim, propicia a identificação de teorias, análises de conceitos, bem como de percursos metodológicos (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; SOARES et al., 2014).

Sob essa perspectiva, a presente investigação volta-se para artigos originais, teóricos e empíricos, os quais abordem as teorias curriculares que fundamentam as discussões no currículo de Enfermagem. Assim, como critérios de inclusão: artigos originais, publicados nos últimos 10 anos, isto é, de 2010 a 2020, disponível em língua portuguesa do Brasil, e os critérios de exclusão: trabalhos publicados em eventos ou textos do tipo ensaio e editorial, que se refiram a currículos de programas de pós-graduação ou de currículos de outros países. Optou-se por esse recorte temporal por entender que as discussões sobre a formação do enfermeiro ainda são pouco enfocadas, portanto ampliar para a última década os estudos a serem incluídos, possibilitariam mais fontes de análise.

Como recurso informacional para coletar os dados, utilizou-se a biblioteca digital *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. Justifica-se a sua escolha pelo fato de se tratar uma biblioteca eletrônica, de acesso gratuito, atualizada constantemente, capaz de congregar periódicos de diferentes áreas. A busca foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2020.

Para que este tipo de investigação tenha rigor metodológico, dentre outros aspectos, é pertinente que sejam definidos descritores que possibilitem a busca dos estudos a partir da temática enfocada (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; SOARES et al., 2014). Então, foram delimitados alguns descritores que estão detalhados no *Quadro 01*.

Diante a digitação dos descritores, inicialmente os artigos foram analisados a partir dos títulos e resumos. No entanto, quando apenas esses aspectos eram insuficientes, foi realizada a leitura da metodologia para favorecer essa seleção.

Em seguida, realizou-se a análise dos dados coletados, sendo adotada uma integração desse processo, por meio de um roteiro, constituídos por dois momentos: o primeiro referiu-se à identificação do artigo (título, autores, periódico, ano e objetivo) e, em segundo lugar, as ponderações sobre currículo que fundamentam os debates nessa área em diálogo com os autores Silva (2005), Lopes e Macedo, (2011), Lopes (2017) e Young (2014).

Os descritores foram combinados, numa busca avançada, por meio do operador booleano "*AND"*, na qual foi usado como forma de delimitar o campo de busca da pesquisa, fazendo a intersecção dos trabalhos que possuem os termos pesquisados e para que estes fossem combinados, no intuito de buscar artigos que tratassem acerca da temática pesquisada (PIZZANI et al, 2012). Portanto, a seguir, organizou-se um quadro que demonstra essas combinações de descritores, bem como o número de artigos identificados respectivamente:

Quadro 01: Quantitativo de artigos identificados em cada base de dados, de acordo com os descritores utilizados, no período de 2010 a 2020. Mossoró-RN, 2020.

DESCRITORES	SCIELO
Teorias curriculares AND curso de Enfermagem	0
Teorias curriculares AND Enfermagem	2
Teorias AND currículo AND Enfermagem	2
Currículo AND Bacharelado em Enfermagem	4
Currículo AND Licenciatura em Enfermagem	1
Currículo AND Enfermagem	48
Teorias AND Currículo AND Bacharelado em Enfermagem	0

Teorias curriculares AND Bacharelado em Enfermagem	0
Teorias AND Currículo AND Licenciatura em Enfermagem	0
Teorias curriculares AND Bacharelado em Enfermagem	0
Currículo AND Enfermagem AND Teorias	1
TOTAL DE ARTIGOS ENCONTRADOS	58

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do *Scielo* (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura do título, do resumo e de alguma seção do texto, caso fosse necessário, foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa apenas 8 artigos diante dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos anteriormente. E alguns dos descritores, que mesmo sendo combinados não apresentaram nenhum resultado, como demonstrado no *Quadro 01*, evidenciando que ainda se trata uma questão pouco abordada em relação à temática investigada. Sobre os oitos artigos selecionados para a presente investigação, foi elaborado o *Quadro 02*, com as informações básicas sobre cada um dos estudos:

Quadro 02: Síntese das informações dos artigos selecionados para o corpus desta investigação: periódico e ano de publicação, autor(es), título, objetivo e tipo de pesquisa. Mossoró-RN, 2020.

PERIÓDICO; ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA
Rev. Latino-Americana de Enfermagem;	PARANHOS, V. D.;	Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de	Caracterizar a percepção dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas que se aproximaram do referencial	Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória com análise temática dos dados empíricos,

2010	MENDES, M. M. R.	estudantes de enfermagem	da pedagogia crítica, da competência e metodologia ativa, oferecidas no primeiro e segundo anos do curso de bacharelado da EERP/USP, introduzidas no projeto pedagógico implantado em 2005	gerados pelos estudantes, sobre a avaliação do processo de mudança curricular na EERP/USP, em 2005 e 2006
Revista da Escola de Enfermagem da USP; 2010	RODRIGUES, C. D. S.; WITT, R. R.	Funções essenciais de saúde pública no currículo de enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Identificar a inserção das Funções Essenciais de Saúde Pública no currículo do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e como finalidade contribuir para o processo de formação dos profissionais e o trabalho nos serviços de saúde	Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso
Revista Gaúcha de Enfermagem; 2010	SANTOS, M. C. dos; LEITE M. C. L.; HECK, R. M.	Recontextualização da simulação clínica em enfermagem baseada em basil bernstein: semiologia da prática pedagógica	Recontextualizar a prática pedagógica da Simulação baseado em Bernstein, contribuindo para o processo de aperfeiçoamento do planejamento de ensino e da avaliação deste disparador de aprendizagem que integra o currículo de graduação da FEn/UFPel	Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, descritivo
INTERFACE – comunicação, saúde, educação; 2011	LIMA et al.	A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia, Brasil	Identificar e descrever a inserção do referencial ético-humanista nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Enfermagem de Goiânia, Brasil	Trata-se de estudo de abordagem Qualitativa. Pesquisa documental, que se caracteriza pelo levantamento de dados restritos a documentos, escritos ou não
Acta Paulista de Enferm.;	IDE, C. A. C. et al	Avaliação da implantação do		Trata-se de um estudo transversal sobre a mudança do currículo do curso de graduação

2014		currículo integrado no programa de graduação em enfermagem	Avaliar a dinâmica de implantação do currículo integrado de enfermagem	em enfermagem do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, campus de Campo Grande, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil
Revista da Escola de Enferm da USP; 2015	PARANHOS,W. Y. et al.	Análise do desempenho dos estudantes de enfermagem no ensino por competências e no ensino para compreensão	Analisar o desempenho dos estudantes no estágio curricular supervisionado do projeto pedagógico baseado em Competências e dos estudantes do projeto pedagógico na perspectiva do Ensino para Compreensão (EpC)	O estudo foi quantitativo, exploratório descritivo do tipo pesquisa documental por meio da análise dos seis instrumentos de avaliação dos estudantes da disciplina Estágio Curricular Supervisionado
Revista da Escola de Enferm da USP; 2018	PERES, C. R. F. B.	Um olhar dialético para as mudanças curriculares na formação do enfermeiro	Compreender as contradições envolvidas no processo de reconstrução curricular a partir da ótica de docentes de cursos de instituições públicas e privadas	Trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade interpretativa, realizada por meio de entrevistas com docentes enfermeiros
Texto, Contexto e Enferm.; 2018	VARGAS, D. de et al.	O ensino de enfermagem pisiquiátrica e saúde mental no Brasil: análise curricular da graduação	Analisar as disciplinas de Enfermagem Psiquiátrica e Saúde Mental nas estruturas curriculares dos cursos de graduação em enfermagem brasileiros	Trata-se de um estudo exploratório, em que se utilizou a técnica de análise documental. A análise documental lança mão de materiais que não receberam um tratamento analítico ou, ainda, que podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do *Scielo* (2020).

No que concerne às características dos artigos com os anos de publicação, pondera-se, que embora esta investigação tenha como recorte temporal os últimos dez anos, há uma concentração dos artigos em determinados anos, o que pode sugerir que não existe uma produção científica dada de forma continua acerca desse tema.

Em relação aos aspectos metodológicos, todos os estudos apresentam uma abordagem qualitativa, sendo três do tipo documental; dois estudos de caso; dois referem-se à utilização da entrevista como estratégia de coleta de dados e, por fim, há um estudo do tipo transversal.

Outro aspecto em comum entre os oito artigos, é o fato de que todos publicados em periódicos da área da Enfermagem/da Saúde. Essa situação remete a algumas ponderações. Esse fato é interessante por demonstrar que as revistas da Enfermagem têm-se preocupado em publicar trabalhos sobre a formação do enfermeiro, mais especificamente, sobre o currículo de Enfermagem. Sob outra perspectiva, esperava-se também que houvesse artigos publicados em periódicos na área da Educação, o que apontaria para um diálogo mais profícuo entre essas duas áreas: a Enfermagem e a Educação. E, por conseguinte, remeteria a uma maior apropriação dos professores-enfermeiros em relação aos saberes do campo das Ciências da Educação.

A fim de organizar de forma sistemática a discussão dos dados, foi elaborada a categoria de análise: *Perspectivas acerca das teorias curriculares que circundam as pesquisas em Enfermagem*, na qual se tenta identificar e debater a teoria curricular que fundamenta cada artigo analisado.

Perspectivas acerca das teorias curriculares que circundam as pesquisas em Enfermagem

Young (2014) discorre que, embora a pergunta fundamental do currículo deva ser o que os alunos precisam aprender quando saírem das instituições educativas, é preciso ir além no sentido de perceber que existem outros aspectos. Então, o currículo perpassa relações de poder, o que, por vezes, prevalecem o “conhecimento dos poderosos”, das classes dominantes sobre

os demais. No entanto, infelizmente, em muitos casos, sabe-se pouco sobre o currículo, associando-o apenas a termos utilizados no quotidiano, tais como: disciplinas, avaliações, carga horária, competências e habilidades.

Desse modo, no que tange à compreensão acerca dos estudos e pesquisas sobre currículo na Enfermagem, pode-se organizar os artigos em dois grupos: “o que se preocupam em apresentar a compreensão ou concepção de currículo que sustenta a pesquisa” SANTOS; LEITE; HECK, 2010; IDE et a., 2014), e “aqueles no qual não há uma abordagem explícita do que entendem ou refletem sobre/por currículo”, ficando nas entrelinhas (LIMA et al., 2011; PARANHOS; MENDES, 2010; VARGAS et al., 2018; PARANHOS et al., 2015; PERES et al., 2018; RODRIGUES; WITT, 2010).

Silva (2005) e Losso e Borges (2018) assinalam que o currículo pode adotar diversos caminhos, o que é direcionado pelas “teorias do currículo”. Assim, elas se constituem em proposições, fundamentos, pressupostos que evidenciam uma determinada forma de conceber e pensar do que se trata o currículo em determinados contextos e teorias, não dando forma tendenciosa a compreender como centro ou único, o que se configura uma nova conjuntura educacional significativo, partindo-se da análise pós-estruturalista. Desse modo, há perspectivas ou abordagens nas quais se organizam as teorias curriculares: tradicionais ou racionalistas; críticas e pós-críticas. Cada uma dessas abordagens acarreta uma concepção, um entendimento, um direcionamento acerca do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, por que deve ser ensinado e quais fatores influenciam direta ou indiretamente o currículo (SILVA, 1999).

Por isso, se faz necessário de que, ao se estudar/debater/discutir sobre currículo e suas políticas, possa-se ter em mente uma perspectiva de: “que teoria curricular fundamenta essa análise?”, assim poderão ser estabelecidas ponderações que visem não só o aprimoramento do currículo, a efetivação, mas também as contingências e as relações de poder que ficam nos entrelugares das disputas e discussões dos currículos dando sentido e significado as ações (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2017).

Ao tratar sobre uma teoria curricular, há teóricos e estudiosos que fundamentem cada forma de compreender, debater, refletir sobre o currículo. Interessante que, ao analisar os artigos

selecionados, identificou-se que apenas dois trabalham com teóricos, que explicitamente, fundamentam as discussões sobre currículo.

Santos, Leite e Heck (2010), em *Recontextualização da simulação clínica em enfermagem baseada em Basil Bernstein: semiologia da prática pedagógica, ao tratar sobre a recontextualização da prática pedagógica*, a partir da análise currículo de graduação em Enfermagem de instituição pública federal, aponta o teórico Basil Bernstein como fundamento do estudo. Embora os autores não citem de forma explícita a teoria curricular, Bernstein insere-se como um dos estudiosos que contribuiu para as discussões das teorias críticas.

No artigo intitulado de *A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia*, Lima et al. (2011) fundamentam-se em Moscovici, o que remete às teorias curriculares críticas.

Segundo Lopes (2017), Serge Moscovici, psicólogo social francês, foi o responsável por inaugurar os estudos acerca da Teoria das Representações Sociais – TRS, que trazia uma perspectiva crítica sobre as ideias/conceitos/representações que se tinha no contexto social; criticando, pois, relações naturalizadas que estavam repletas de perspectivas construídas coletivamente, em particular na relação de poder entre as classes sociais.

Os demais estudos não apresentaram os teóricos aos quais se apoiam para estudar, compreender, debater sobre o currículo (IDE et al., 2014; PARANHOS; MENDES, 2010; VARGAS et al., 2018; PARANHOS et al., 2015; PERES et al., 2018; RODRIGUES; WITT, 2010). Entretanto é comum mencionarem que se alicerçam nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Enfermagem como documento que orienta a compreensão do currículo. Não se descarta a relevância de se apoiar nas DCN para a formação em Enfermagem para analisar os currículos, inclusive porque elas orientam o que deve permear o processo de formação. No entanto, por outro lado, entende-se que há a necessidade de se ter um aporte teórico que permita orientar como se compreende e se organiza o currículo.

Como citado anteriormente, mesmo que os autores dos estudos que compõem o *corpus* desta pesquisa não utilizem teóricos que discutem o currículo ou apontem que teoria curricular lhes

fundamenta, argumenta-se que, a partir da leitura e análise dos textos, pode-se depreender que teoria curricular, ainda que implicitamente, faz-se presente. É o exercício que se propõe a realizar a seguir.

Em *Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem*, Paranhos e Mendes (2010), ao abordarem o currículo sob um prisma integrado e orientado por competência, afirmam que há a necessidade de se pensar um currículo que procure formar profissionais orientados para as necessidades de saúde da população, o que é influenciado pelas demandas sociais. Por isso, há a necessidade de aliar autonomia, criatividade, comunicação, resolução de problemas, por meio do trabalho interdisciplinar, centrado no ser humano. Nesse sentido, entende-se que o artigo de Paranhos e Mendes (2010) trata o currículo a partir da teoria crítica.

Em *Funções essenciais de saúde pública no currículo de enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Rodrigues e Witt (2010), ao se voltarem para a inserção da Saúde Pública no currículo de Enfermagem, há a preocupação em pensar a formação para além das dimensões técnico-científicas, voltando-se para a articulação entre o processo de formação e os serviços de saúde. Na formação do profissional de Enfermagem, há uma influência das condições sociais, o que gera uma força de poderes que lutam para a manutenção do sistema público de saúde ou de sua transformação. A partir desses pressupostos, o estudo de Rodrigues e Witt (2010) remete à teoria crítica.

Ide et al. (2014), autores do artigo: *Avaliação da implantação do currículo integrado no programa de graduação em enfermagem*, exploram a análise da estrutura do currículo com informações relativas à viabilidade dos referenciais, o que inclui a coerência em relação à forma como foram selecionados, organizados, trabalhados e avaliados os conteúdos. Elencam ainda a necessidade de superação do currículo disposto em disciplinas, propondo-o de forma integrada, além do fato de propor uma valorização dos aspectos sociais e políticos que perpassam a formação do enfermeiro. Com essas perspectivas, compreende-se que Ide et al. (2014) abordam a teoria curricular crítica em seu artigo.

No artigo: *Análise do desempenho dos estudantes de enfermagem no ensino por competências e no ensino para compreensão*, Paranhos et al. (2015) utilizam uma teoria crítica. Isso porque, ao enfocarem o currículo por competência, apontam que seu propósito é mobilizar atributos cognitivos, afetivos e psicomotores, relações, valores, cultura, princípios éticos, destrezas e habilidades para solucionar com pertinência e eficácia as situações profissionais.

Peres et al. (2018), no artigo: *Um olhar dialético para as mudanças curriculares na formação do enfermeiro*, a partir de uma análise dialética, apontam como pertinente a contradição entre o que existe e o que acontece, a fim de compreender as mudanças no processo de formação do enfermeiro. Isso aponta para a superação da visão biologicista da formação que se reporta apenas para conhecimentos técnico-científicos; superação da ideia de disciplinas fragmentadas que separam ciclo básico e profissional, além de propor uma maior integração e articulação entre o ensino e o serviço. A partir dessas ponderações, Peres et al. (2018) assinalam uma teoria curricular crítica.

A respeito das teorias críticas, não são neutras, partindo da premissa de que a teoria tem uma visão de mundo e conduz a escolhas. Vinculando o currículo a uma determinada ideologia, tornando-se um processo de reprodução social. Portanto, os professores não podem ser vislumbrados somente como técnicos ou burocratas, e sim como pessoas envolvidas nas atividades, que também influenciam no processo de construção do currículo, no quotidiano da sala de aula com os alunos (SILVA, 2005).

O ensino de Enfermagem Psiquiátrica e saúde mental no Brasil: análise curricular da graduação, de autoria de Vargas et al. (2018) analisa currículos de Enfermagem, com o intuito de identificar se a temática de Saúde Mental refere-se a uma disciplina que compõe um currículo. Embora mencione a necessidade do currículo integrado, e da modificação da nomenclatura da disciplina de *Enfermagem Psiquiátrica* para *Saúde Mental*, identifica-se que a preocupação dos autores é trabalhar a necessidade da presença da referida disciplina no currículo e que fomente conhecimentos técnico-científicos aos estudantes. Partindo desses aspectos, argumenta-se que esse artigo apresenta teoria curricular tradicionalista.

Para Silva (2005), as teorias tradicionais colocam-se como neutras, isto é, só levam em consideração os conteúdos a serem trabalhados, sem se voltarem para o contexto social e político em que se dá a construção desses saberes. Assim, sob a perspectiva tradicional, o currículo deve ser determinado pelo que as atividades profissionais exigem que o sujeito realize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivou-se conhecer as teorias curriculares que subsidiam os estudos sobre o currículo no curso de Enfermagem. Para tanto, realizou-se uma revisão integrativa, que contou com oito artigos selecionados a partir de critérios previamente definidos, os quais enfocam o currículo de Enfermagem.

Foi possível identificar que apenas dois artigos se preocuparam em discutir o conceito de currículo, os demais não apresentam uma concepção clara de currículo, deixando-a implícita na discussão. No que concerne às teorias curriculares, nenhum dos estudos define qual a abordagem utilizada acerca da teoria do currículo. Entretanto, dois artigos apontam teórico que subsidiam as discussões sobre o currículo, são eles: Bernstein e Moscovici, os quais se reportam para a teoria curricular crítica, e ressaltando-se das entrelinhas o distanciamento com as perspectivas pós-críticas e pós-estruturais. Os demais artigos não trazem estudiosos do currículo, fundamentam-se, basicamente, nas DCN para Enfermagem.

Aponta-se, assim, a necessidade de que os pesquisadores, na área da Enfermagem, ao pesquisarem sobre o currículo além de preocuparem-se em tentar conceituá-lo e de apresentar uma concepção, bem como em delimitar que teoria curricular fundamentará a análise. Parte-se do pressuposto de que discutir sobre o currículo é bem mais do que trabalhar disciplinas, carga horária, conteúdos enfocados, e sim refere-se ao currículo construído articuladamente, a partir da prática pedagógica, da relação entre docente e discente, bem como da visão de sociedade, do contexto político-econômico, da cultura, dentre outros aspectos.

Pondera-se que ao estudar sobre currículo implica-se na abordagem que irá ser utilizada, por isso a necessidade de conhecer as teorias curriculares. No caso da Enfermagem, se fazendo necessário aprofundamento e articulação das concepções dos campos educacionais.

Referências bibliográficas

BATISTELLA, C. E. C.; LOPES, A. C. (2020) . A promessa de integração ensino-serviço no discurso da educação profissional técnica de nível médio em saúde. *Debates em Educação*, *Vol. 12*. Maceió; Número Especial. https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9975.

FROTA, M. A. et al. (2019). Mapeando a formação do enfermeiro no Brasil: desafios para atuação em cenários complexos e globalizados. *Ciênc. Saúde Coletiva. Vol.2*; 5 no.1; Rio de Janeiro Jan. https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27672019.

IDE, C. A. C., ARANTES, S. L., MENDONÇA, M. K., SILVA, V. R. D., & DEL CORONA, A. R. D. P. (2014). Avaliação da implantação do currículo integrado no programa de graduação em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, *27*, 340-347. https://doi.org/10.1590/1982-0194201400057.

LIMA, J. D. O. R., ESPERIDIÃO, E., MUNARI, D. B., & Brasil, V. V. (2011). A formação ético-humanista do enfermeiro: um olhar para os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia, Brasil. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, *15*(39), 1111-1126. https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000031.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez. 280 p.

LOPES, R. C. (2017). Diálogos possíveis entre Teoria das Representações Sociais e Pós-Estruturalismo. II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores. In*: Anais [...],* Pelotas, v. 01, p. 01-13.. https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2017/10/Ricardo-Cortez-Lopes.pdf.

LOSSO, C. R. C.; BORGES, M. K. (2018). Teorias do currículo: reflexões sobre as suas influências no processo de escolarização*. Revista Contrapontos*, *v. 18,*n. 03, Itajaí, p. 296-305, jul.-set.. https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/12308/0.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz. Tadeu da Silva (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, ISBN 85-249-0546-8.

OLIVEIRA, Patrícia Peres de. (2011). *A formação do enfermeiro: estado da arte das publicações científicas no Brasil no período de 1996 a 2010.* 176 f. [Tese de Doutorado em Educação] - Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9552/1/Patricia%20Peres%20de%20Oliveira.pdf.

PARANHOS, V. D., & MENDES, M. M. R. (2010). Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *18*, 109-115. https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100017.

PARANHOS, W. Y., CHAVES, A. A. B., FRIAS, M. A. D. E., LEITE, M. M. J. (2015). Análise do desempenho dos estudantes de enfermagem no ensino por competências e no ensino para compreensão. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *49*, 115-121. https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800016.

PERES, C. R. F. B., MARIN, M. J. S., SORIANO, E. C. I., & FERREIRA, M. D. L. D. S. M. (2018). Um olhar dialético para as mudanças curriculares na formação do enfermeiro. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *52*. https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017038003397.

PIZZANE, L. et al. (2012). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. – ISSN 1678-765X. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/download/1896/pdf_28/2549.

ROCHA, M. et al. (2015). As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – *CONBRACE, XIX*, Vitória In: Anais... Vitória: COBRACE, p. 01 – 12. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-junior-neira.pdf.

RODRIGUES, C. D. S., WITT, R. R. (2010). Funções essenciais de saúde pública no currículo de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *44*, 84-91. https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000100012.

SANTOS, M. C. D., LEITE, M. C. L., HECK, R. M. (2010). Recontextualização da simulação clínica em Enfermagem baseada em Basil Bernstein: semiologia da prática pedagógica. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, *31*, 746-752. https://doi.org/10.1590/S1983-14472010000400019.

SILVA, T. T. da. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, T. T. da. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, C. B. et al. (2014). Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. 02, p. 335-345. http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48n2/pt_0080-6234-reeusp-48-02-335.pdf.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 08, n. 0 1, p. 102-106. http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.

VARGAS, D. D., MACIEL, M. E. D., BITTENCOURT, M. N., LENATE, J. S., & PEREIRA, C. F. (2018). O ensino de enfermagem pisiquiátrica e saúde mental no Brasil: análise curricular da graduação. *Texto & Contexto-Enfermagem*, *27*. https://doi.org/10.1590/0104-070720180002610016.

XIMENES, F. R. G. et al. (2020). Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1):37-46. https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0037.pdf.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar., 2014. http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf.

POSTERS

O Novo Currículo De Ensino Médio Em Pernambuco: Sentidos E Hibridismos

Divane Oliveira de Moura Silva

Mestranda em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco – divane.oliveira@ufpe.br

Marcelo Ricardo Moreira

Mestrando em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco - marcelo.rmoreira@ufpe.br

Neide Menezes Silva

Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Pernambuco - neide.msilva@ufpe.br

Kátia Silva Cunha

Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco - katia.scunha@ufpe.br

Resumo

Buscamos estudar a política curricular da Secretaria de Educação e Esportes pernambucana, analisando o Novo Currículo do Ensino Médio Estadual (Pernambuco, 2020) e os discursos proferidos na cerimônia oficial de entrega deste documento durante a pandemia - COVID-19 (CEE/PE, 2020). Nesta discussão qualitativa, ancorada nos estudos de Ball (Mainardes, 2006) e na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (Mendonça, 2008), objetivamos compreender, à luz desses teóricos, o processo político e seus contextos, os discursos presentes nos textos oficiais, e as articulações relacionadas a produção do currículo para o ensino médio (Dias, De Abreu, & Lopes, 2012). Assim, identificamos a Lei 13.415/17 (Brasil, 2017), que trata da Reforma do Ensino Médio, como justificativa à elaboração do novo documento curricular, que é construído por um hibridismo de concepções e tentativas de fixar sentidos. Dentre os sentidos, destacamos o entendimento da garantia de

aprendizagens por habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que são mensuradas por avaliações externas. Deste modo, o sentido da avaliação é deslocado, passando a instrumento regulador do que deve ser ensinado. Considerando que as políticas educacionais são espaços de luta e negociação, identificamos que o ponto nodal para a hegemonia revelada nestas políticas educacionais em Pernambuco é a defesa da qualidade educacional como preparação do estudante para atuação no mercado de trabalho e consequente concretização dos projetos de vida dos estudantes. Os hibridismos estão presentes nesta produção textual para possibilitar as articulações no macro e no microcontexto, gerando incoerências, conflitos e paradoxos. Inferimos que a pretensa implementação de políticas educacionais curriculares, ou avaliativas, depende dos agentes da escola local e das ações destes, e que as fixações de sentidos são sempre provisórias e contingentes, pois de forma cíclica e não linear, as políticas são construídas constantemente através de processos de tradução, interpretação e contextualização. Portanto, o texto oficial da política curricular não garante a concretização dos seus intentos primários, quer seja controlar o trabalho docente ou definir o futuro estudantil, pela demanda mercadológica, – formação docente ou discente, especialmente porque os sentidos são produzidos mediante as subjetividades e movimentos dos sujeitos envolvidos nos diversos contextos.

Palavras-chave: Política Curricular; Avaliação; Ensino Médio; Pernambuco.

Referências bibliográficas:

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

_____(2017) Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017. Presidência da República. *Casa Civil.* Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

CEE/PE – Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. (2020). ENTREGA DO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO. Vídeo (50min55). Publicado pelo canal CEE/PE. https://www.youtube.com/watch?v=quosb9eBU8w

Dias, Rosanne E., De Abreu, Rozana G. & Lopes, Alice C. (2012). Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. *Teóricos e o Campo do Currículo* (pp. 200-2014). FE/UNICAMP. http://files.cinedebateuneb.org/200000238-92d1f94c3a/Livro%20Te%C3%B3ricos%20e%20o%20campo%20do%20curr%C3%ADculo.pdf#page=203

Mainardes, Jefferson. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, 27, 47-69. https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt

Mendonça, Daniel D. (2008). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. EdiPUCRS.

Pernambuco. (2020). *Currículo de Pernambuco: ensino médio.* Recife PE. http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf

A Corporificação De Itinerários Formativos A Partir Da Reforma Do Ensino Médio Brasileiro

Almir Antonio Bezerra

(Universidade Federal de Pernambuco/almir.letras@hotmail.com)

Lucinalva A. Ataíde Almeida

(Universidade Federal de Pernambuco/nina.ataide@gmail.com)

Resumo

O presente texto inscreve-se no debate sobre políticas curriculares, e mais especificamente acerca da política curricular voltada para o Ensino Médio no Brasil, regulada através da lei 13.415/2017, dada no contexto do pós-golpe de 2016 e, consequente, na reforma do Estado. Nesse sentido, temos como objetivo discutir os sentidos de corporificação de Itinerários Formativos na reforma curricular para o Ensino Médio. Nessa direção, operamos teórico-metodologicamente com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), na perspectiva de análise de como essas políticas estão se configurando. Assim, nossa análise permitiu perceber que a reforma curricular para o Ensino Médio é uma tentativa de frear a significação do que venha a ser currículo, pois busca controlá-lo, intencionando controlar as identidades dos jovens através de um currículo prescrito. Nessa direção, essa reforma curricular é parte integrante da reforma do Estado que tem como perspectiva o deslocamento do Estado de Bem-Estar social para o Estado neoliberal.

Palavras-chave: Sentidos; Reforma do Estado e do Ensino Médio; Política Curricular.

Abstract

This text is part of the debate on curriculum policies, and more specifically on the curriculum policy aimed at Secondary School in Brazil, regulated by law 13.415/2017, given in the context of the post-coup of 2016 and, consequently, in the reform of State.

In this sense, we aim to discuss the meanings of the embodiment of Formative Itineraries in the curriculum reform for High School. Therefore, we operate theoretically and methodologically with the discourse theory of Laclau and Mouffe (2015), Mouffe (2019) in the perspective of analyzing how these policies are being configured. Thus, our analysis allowed us to perceive that the curriculum reform for Secondary School is an attempt to stabilize the meaning of what becomes a curriculum, as it seeks to control it, intending to control the identities of young people through a prescribed curriculum. In this sense, this curricular reform is an integral part of the State reform in the perspective of the shift from the Welfare State to the neoliberal State.

Keywords: Senses; Reform of the State and High School; Curriculum Policy.

Introdução

Nosso texto inscreve-se no debate sobre políticas curriculares, e mais especificamente acerca da política curricular voltada para o Ensino Médio no Brasil, regulamentada pela lei 13.415/2017, dada no contexto do pós-golpe de 2016 e, consequentemente, na reforma do Estado brasileiro. Nesse sentido, elegemos como objetivo de estudo discutir os sentidos da reforma curricular para o Ensino Médio, entendendo-o como parte da reforma do Estado brasileiro.

Nesse contexto, operarmos com a Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015; Mouffe, 2019), pois concebemos ser a política um campo de debate, de conflito em que as articulações de demandas se dão de forma precárias, contingenciais e temporárias (Lopes, 2017). Ou seja, a política é campo de produção, criação, recriação, reprodução, embate e ressignificação em face da precariedade, provisoriedade e contingências dos contextos, visto que “o fundamento último é impossível não pelo excesso de possibilidades empíricas verificáveis, mas justamente pela inexistência de um fundamento definitivo como tal”. (Mendonça & Rodrigues, 2014, p. 43).

Nesse movimento, partimos da ideia de ser o currículo um campo de luta constante pela representação (Macedo, 2013), pela constituição de subjetividades, visto que só nos constituímos sujeitos nesse movimento de embates e lutas por representações do que venha a ser currículo, escola, entre outras, nunca numa concepção fixa e fechada. Nessa direção, toda

tentativa de fechamento é temporário e parcial. Assim, inserem-se as políticas curriculares, terrenos de embates, de conflitos, de tensões e de disputas político-educacionais.

Sentidos de reforma curricular para o ensino médio: aspectos contextuais

A reforma curricular para o Ensino Médio no Brasil é regulamentada pela lei 13.415/2017, que situa-se contextualmente no movimento de golpe de Estado em que retira Dilma Roussef e realiza-se uma reforma do Estado brasileiro, aprofundando as políticas neoliberais.

A partir do discurso de que o Ensino Médio precisa melhorar, pois não vem respondendo as expectativas balizadas pelas avaliações externas, realizou-se uma reforma curricular, através da criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente na reforma do Ensino Médio que busca dar legitimidade à BNCC.

A BNCC passa a nortear os currículos do Ensino Médio. Assim, eles são divididos em duas partes: a formação geral (que corresponde a 60% do currículo) e os Itinerários Formativos (correspondente a 40%), tendo este como objetivo flexibilizar o currículo.

Nesse contexto, compreendemos que o que “legitimam” e/ou “sustentam” essas reformas curriculares é o discurso de crise da educação brasileira. Mas na verdade são as políticas neoliberais que provocam(ram) crise na educação ao desvalorizar a produção de conhecimento acadêmico-profissional dos agentes da educação na constituição de uma política curricular como foi o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa direção, o sentido dessa reforma curricular passa ainda pela tentava de reduzir educação a formação para o mercado de trabalho, privilegiando algumas áreas de conhecimento e desvalorizando outras. Ou seja, a atual política curricular intenta empobrecer a formação de jovens quando centra-se em Língua Portuguesa e Matemática, privilegiando esses componentes curriculares tanto em sua obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio, quanto em sua extensão de carga-horária, em detrimento de outros.

A área de conhecimento, a chamada Ciências Humanas, áreas “[...] de conhecimento que possibilitam a tomada de consciência de si e do mundo através do acesso às teorias filosóficas

e sociais" (Silva, 2021, p. 95) são atacadas, inferiorizadas pelo curto espaço que ocupa nessa política curricular e não obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio. Assim, à princípio, essa política curricular tende a uma formação superficial e aligeirada de jovens.

Essa atual política curricular, regida pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio é uma via para a reestruturação do Estado brasileiro na perspectiva do estabelecimento do neoliberalismo. Nesse sentido, o Estado busca congelar recursos financeiros para a educação pública e, possibilita, inclusive, desvio destes recursos para a iniciativa privada através de "pareceria" público-privado que passam pela aquisição de materiais didático-pedagógicos a contração de pessoas para o exercício de atividades ligadas ao magistério e tentativa de deslocamento da formação inicial e continuada de professores a agentes privatistas como a fundação Roberto Marinho, fundação Lemman, grupo Gerdau, Instituto Ayrton Senna, bancos Bradesco, Itaú, entre outros. Nessa direção, concordamos com Silva (2021, p. 88) ao pontuar que o Estado neoliberal "[...] atrofia a democracia em função do sequestro pelas corporações empresariais, com o objetivo deliberado de proteger os processos de mercado da intervenção política e da responsabilidade social". Ou seja, essas política curricular é antidemocrática, pois é constituída normativamente de forma verticalizada (Mouffe, 2019).

Essa reforma curricular buscou legitimação através da Medida Provisória autoritária e truculenta nº 746, de 22 de setembro de 2016, desemborcando na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil.

O fato é que as políticas neoliberais vêm se intensificando no Brasil, e, consigo, aprofundando a crise na educação, pois o abandono escolar (uma das justificativas para as reformas curriculares era garantir de permanência do estudante na escola só aumentou nos últimos 5 (cinco) anos (BrasiL, 2017).

Nessa direção, percebemos que há um alinhamento das políticas curriculares às "recomendações" da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em que apresenta-se modelo de intervenção na prática curricular. Ou seja, as intervenções feitas pela OCDE para a política curricular é tentar padronizar os currículos escolares, atrelando ainda

qualidade da educação a resultados de avaliação padronizadas. Para tanto, um dos sentidos dessa política curricular é a tentava de frear a significação do que venha a ser currículo nos espaços escolares, buscando com isso controlar as identidades de jovens.

Nessa política curricular existe a disputa pela formação de jovens. Com isso, existe o discurso da necessidade de se construir um Ensino Médio mais atrativo. O caminho trilhado para isso foi realizar uma reforma curricular que apresentasse um currículo flexível em que os jovens pudessem escolher as disciplinas que queiram estudar. Contudo, é oportuno pontuar que o espaço dado a flexibilização curricular é praticamente "nulo", visto que os estudantes não terão a oportunidade de escolherem os percursos formativos, pois isso caberão aos sistemas de ensino. Em outras palavras, os sistemas de ensino determinarão os currículos, cabendo aos jovens apenas optarem pelo percurso e não construírem o currículo a partir de suas demandas em conjunto com as escolas em seus aspectos contextuais.

Nesses quadros, a reforma curricular faz parte da reconfiguração do Estado brasileiro que objetivava recolocar o Brasil na agenda neoliberal, já que politicamente o Brasil estava vivendo em um regime desenvolvimentista (Freitas, 2018) nos governos petistas.

Por regime desenvolvimentista compreendemos o hibridismo, imbricamento entre os movimentos de políticas públicas e privadas voltadas para atender a população brasileira. Contudo, face ao aprofundamento das políticas neoliberais, o que existe é o afastamento do Estado na produção de políticas públicas e tentativa de privatização em todos os campos, inclusive na educação.

Com a reforma do Estado brasileiro, pós-impeachment, há uma série de perdas de direitos sociais para a maioria da população brasileira. Essas perdas passam pelas reformas trabalhista, da previdência e da educação que não são apenas afetadas pela PEC 95/2016 que congelou por 20 (vinte) anos o financiamento nessas áreas sociais, mas também pela pautas de grupos neoconservadores (que aliados aos grupos neoliberais, defendem a manutenção de tradições culturais ocidentais, currículos obrigatórios, avaliações nacionais e intervenção do Estado na prática docente, pois o trabalho do professor deve ser padronizado, racionalizado e policiado

(Silva et al., 2019) e os neofacistas através de discurso de ódio, intolerância contra negros, homossexuais, entre outros.

Com essa pavimentação, é oportuno pontuar que com a crise sanitária, a pandemia de COVID-19, agravou-se ainda mais as desigualdades sociais e educacionais, pois as escolas brasileiras foram obrigadas a fecharem as portas como medida necessária para salvar vidas, visto que o isolamento social era a única solução do momento. A crise sanitária expôs ainda mais as desigualdades sociais, pois muitas pessoas ainda não possuem o acesso à internet, tampouco a materiais tecnológicos que as possibilitem dar continuidade aos estudos nesse período pandêmico.

Política curricular em uma perspectiva discursiva

Em linhas com o que sustentamos, operamos com a Teoria do Discurso por compreendê-la ser ferramenta de análise teórico-político-discursiva, em que questiona todo e qualquer universalismo do que venha a ser escola, currículo e/ou política curricular. Sendo assim, a apreensão plena de sentidos desses significantes (escola, currículo e/ou política curricular) serão impossíveis dadas a precariedades dos contextos e, visto que há flutuação de sentidos, dos significados, já que todo significado é relacional e, portanto, remete-se a um significante (Lopes, 2018).

Em outras palavras, todo o significado é contextual, porque toda significação é precária, provisória e contingente. Nesse sentido, Lopes (2018) ainda pontua que a “estabilidade” do significado pressupõe o fundamento em um logocentrismo. Sendo assim, vale destacar que sendo escola, currículo e/ou política curricular signos linguísticos (unidades significativas), representação e não reflexo puro e, portanto, não é a imagem refletida no espelho, todo signo é arbitrário, ou seja, eventual, contextual. Diante disso, o logocentrismo é questionável pelo simples fato de todo signo ser a representação e submetido sempre a traduções contextuais.

Nessa direção, baseando na Teoria do Discurso, buscamos analisar sentidos da reforma curricular para o Ensino Médio e, mais especificamente, como vêm se configurando (corporificando) essa política curricular para o Ensino Médio no Brasil, após a aprovação da lei

federal 13. 415/2017, que estabelece uma nova uma política curricular, uma vez que está subordinada à BNCC. Dessa forma, elegemos como corpos de estudo a lei 13. 415/2017 e seus desdobramentos enquanto política curricular em escolas de Ensino Médio no Brasil e, mais especificamente, em Pernambuco por ter implantado em 2018 um projeto piloto para atender a referida lei.

Dito isso, partimos da ideia de que reformulações curriculares, sejam quais forem, se dão por decisões políticas, em que qualquer configuração acontece através de articulações. Nessa direção, articulações nada mais são do que decisões políticas estabelecidas a partir de um ponto nodal que procura estabilizar discursos, identidades e subjetividades (Lopes, 2018). Ou seja, o ponto nodal para as articulações em torno da política curricular voltada para o Ensino Médio brasileiro dada pela lei 13. 415/2017 é a "[...] tentativa de conter a tradução de todo texto, de conter heterogeneidade de resposta frente ao texto, incorporando na escola uma única forma de tê-lo". (Melo & Almeida, 2019, p. 23).

Nesse sentido (em um sentido de campo global dessa política homogeneizadora) os propositores dela tentam bloquear significações curriculares que possam manter a subjetividades dos jovens do Ensino Médio, reverberadas em suas demandas, e características regionais e locais. Assim, os agentes externos à educação como a OCDE intenta padronizar currículo e ao mesmo tempo controlar e intervir na formação de sujeitos, de jovens.

A imposição de política curricular de cunho neoliberal só acontece face a acordos políticos entre governo brasileiro com órgãos internacionais (empresários, banqueiros, etc.) que têm objetivos em comum: privilegiar o mercado; privatizar a educação; alinhá-la a expectativa de aprendizagem em que buscam responsabilizar professores, pais e estudantes por metas, resultados estipulados por essa política. Ou seja, o sentido de educação aqui passa pela tentativa de alterações de sentidos de educação posta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que põe educação como direito social inalienável, sendo dever do Estado. Nessa direção, educação não pode ser vista como mercadoria, como serviço, e, sim, como um bem público.

Nesse contexto, as estratégias discursivas foram implantar disciplinas como Projeto de Vida e Empreendedorismo no currículo do Ensino Médio. O sentido dessas disciplinas nos currículos

escolares intentam controlar as identidades dos jovens, assim como anunciar a desresponsabilização do Estado para com a educação enquanto bem público. Em outras palavras, para reformar o Estado é preciso reformar a educação na perspectiva que esta caminhe na direção do processo de implantação do projeto neoliberal.

Nessa direção, Projeto de Vida e Empreendedorismo, enquanto componentes curriculares no Ensino Médio, têm como sentido enunciativo o afastamento do Estado enquanto proponente de políticas e proteção social. Afinal, o que é ser empreendedor senão ser um trabalhador sem direitos trabalhistas e seguridade social garantido pelo Estado. Com esse direcionamento, essa política curricular tem intencionalidade discursiva de formação de jovens para o mercado de trabalho precário, sem estabilidade e/ou aparato do Estado (nasce então o jovem empreendedor sem direitos trabalhistas).

Com essa ação, existe uma tentativa de estabilidade de tradução, significações (efeito da articulação entre governo neoliberal e OCDE). Contudo, toda articulação feita é parcial, visto que por serem decisões políticas são passiveis de ressignificações, e, portanto, de embate, conflito, tensão e negociações, podendo ter outras configurações.

Nesse contexto, percebemos que a política curricular para o Ensino Médio está centrada normativamente em discursos mercadológicos, que tem como palavras chaves a ideia de desenvolvimento de competência e habilidade essenciais para a empregabilidade. Assim, essa política curricular encontra-se inscrita no contexto global de concepção de educação, em que o Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) influenciam as políticas educacionais e curriculares através de reformulações curriculares padronizadas e avaliações em larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos- PISA, que influenciará o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB (a nível nacional) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco SAEPE (nível local) respectivamente (Hypolito & Jorge, 2020).

Em síntese, os discursos neoliberais na educação é de busca de um Ensino Médio mais atrativo. Contudo, percebemos que o que vem se configurando enquanto política curricular, através de projeto piloto em Pernambuco desde 2018, é a tentativa de empobrecimento do currículo escolar,

pois busca privilegiar Língua Portuguesa e Matemática, alinhadas a avaliações padronizadas. Nesse movimento temos ainda o destaque para os componentes curriculares Projeto de Vida e Empreendedorismo enquanto Itinerários Formativos que tentam afastar também o debater, a formação de jovens para as pluralidades contextuais em que as lutas antirraciais, urbanas, agrária, feministas, ecológicas, entre outras se façam presentes nas políticas curriculares das escolas de Ensino Médio no Brasil. O sentido de Projeto de Vida e Empreendedorismo é reforçar a presença do estado neoliberal.

Essa reforma curricular busca aprofundar o projeto neoliberal em curso no Brasil, pois componentes curriculares como como Projeto de Vida e Empreendedorismo, os quais encontram-se na parte diversificada do currículo não torna o Ensino Médio mais atrativo. Pelo contrário, faz parte da reforma do Estado como estratégia discursiva.

Dessa forma, a reforma curricular para o Ensino Médio brasileiro incide:

> Basicamente, em duas direções: a implantação da jornada de tempo integral e a flexibilização curricular. Com relação a ampliação da jornada, a lei 13.415/2017 determina que as redes de ensino devem ampliar sua carga horária anual de 1.000 para 1.200 horas-aula/ano e a jornada escolar diária deve atingir 7 horas diárias em 05 anos. Em relação à organização curricular, determina a oferta de diferentes percursos formativos, tendo por base os interesses dos estudantes e a vocação local. Somente duas disciplinas passam a ser obrigatórias nos três anos do ensino médio: Língua Portuguesa e Matemática. Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso do ensino médio. A oferta de língua inglesa será obrigatória, podendo os sistemas de ensino ofertarem outras línguas, em caráter optativo para os estudantes. (Silva, 2021, p. 85).

Assim os Itinerários Formativos, concebidos discursivamente, nessa política curricular enquanto expressão de flexibilização curricular via escolha de percurso formativo individual dos jovens não acontecerá, visto que não viabiliza tal flexibilização curricular. Na verdade, ao propor a individualização de percurso formativo tenta ainda restringir e "[...] controlar o projeto de vida dos

estudantes por meio de metas fixadas a priori" (Lopes, 2019, p. 59). Desse modo, responsabilizando os estudantes pelo sucesso e/ou fracasso escolar.

Dessa forma percebemos que existe um falseamento nessa reforma curricular que alude a flexibilização curricular por escolha de Itinerários Formativos. Esse falseamento acontece quando se supõe que abriu "[...] espaços para experiências contextuais e para uma visão mais ampliada dos espaços educativos". (Lopes, 2019, p. 67). Coisa que não acontece, visto que os Itinerários Formativos (espaços para experiências contextuais) estão atrelados e determinados pela BNCC e não autoriza as escolas a construírem suas propostas curriculares a partir do que os pesquisadores, os movimentos sindicais, os professores, em suas práticas curriculares, consideram que é que necessário ensinar a seus alunos; a criarem suas propostas curriculares de acordo com suas marcas pessoais, profissionais, impressas então em suas subjetividades (Melo & Almeida, 2019).

Portanto, essa política curricular, chamada ainda de flexibilização curricular é uma forma de tentar desempoderar as escolas (Lopes, 2019) visto que o poder de decisão curricular continua nas mãos de sujeitos alheios à educação e, que, portanto, constrói uma política curricular para atender as expectativas de avaliações externas.

Disso, depreendemos que atual reforma do Ensino Médio, regulamentada através da lei 13.415/2017, tendo a BNCC enquanto legitimadora da política curricular, surge com esses velhos discursos, com as mesmas finalidades: atender a organismos multilaterais, numa tentativa de controle de currículo através da centralidade de competências e habilidades, ou seja, "[...] na política de currículo para o Ensino Médio, as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta". (Costa & Lopes, 2018, p. 307). Contudo, currículo é movimento, espaço de conflito. Constituído pelas dinâmicas (demandas) contextuais.

Referências bibliográficas

Brasil, Ministério da Educação. *Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016 altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/.

Brasil, Ministério da educação. Ministério da Educação. (2016). *Medida Provisória nº. 746 de 23 de setembro 2016*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Casa Civil. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

Costa, Hugo Heleno Camilo; & Lopes, Alice Casimiro. (2018). A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educ. Soc.,* 39, 301-320. https://doi.org/10.1590/es0101-73302018184558.

Freitas, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias.* (2018). Expressão Popular.

Hypolito, Á. C., & Jorge, Tiago. (2021). OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas Implicações. *Sisyphus, Journal of Education*, 8, 10-27. https://doi.org/10.25749/sis.18980.

Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: Por uma política democrática radical*.(2015). Intermeios.

Lopes, Alice Casimiro (2018). Sobre a decisão política em terreno indecidível. In Lopes, Alice Casimiro, & Siscar, Marcos (Eds.). *Pensando a política com Derrida: Responsabilidade, tradução, porvir*. (133-167). Cortez.

Lopes, Alice Casimiro. (2017). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445–466. https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581.

Lopes, Alice Casimiro. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da escola*, 13(25), 59-75. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.

Lopes, Alice Casimiro.(2018). Políticas de currículo em um enforque discursivo: notas de pesquisa. In Lopes, Alice Casimiro, & Oliveira, Anna Luiza A. R. M., Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de. (Eds.) *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Editora UFPE.

Macedo, Elizabeth.(2013). A noção de crise e a legitimação de discurso curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 436-450. http://www.curriculosemfronteiras.org/.

Melo, Maria Julia C.,& Almeida, L. A. A.(2019). Produção das práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de avaliação. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 43, 10-36. https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9607.

Mendoça, Daniel, & Rodrigues, Léo Peixoto. (Eds.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. (2014). EDIPUCRS.

Mouffe, Chantal*. Por um populismo de esquerda*. (2019). Autonomia Literária.

Silva, J. (2021). Reforma do ensino médio em pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*,19(39), 82-105. https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48626.

Silva, S. G., & Lima, I. G., & Silva, M. E. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. *Teoria e Prática da Educação*, 22(3), 137-154. https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.46255.

SENTIDOS CURRICULARES PRODUZIDOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 EM PERNAMBUCO

Tamires Barros Veloso

(Universidade Federal de Pernambuco/tamiresbarros32@gmail.com)

Vanessa Azevedo Cabral da Silva

(Universidade Federal de Pernambuco/vanessaazevedocabral@gmail.com)

Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

(Universidade Federal de Pernambuco/nina.ataide@gmail.com)

Resumo

Este artigo inscreve-se no debate sobre currículo e tem como objetivo analisar os sentidos curriculares emergidos nos discursos dos/as professores/as nas práticas curriculares docentes construídas no cenário pandêmico da COVID-19 em Pernambuco, Brasil. Para isso, partimos das discussões curriculares (Silva et al., 2018; Melo, 2019; Silva, 2020; Ferraço, 2017), que percebem as práticas curriculares e o currículo como práticas discursivas que se produzem histórica e contingencialmente a partir de disputas, articulações e negociações no cotidiano escolar (Melo et al., 2020). Nessa direção, a pesquisa seguiu o percurso teórico-metodológico a partir da Teoria do Discurso – TD de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), em que buscamos na análise dos discursos de vinte e oito professores/as que exercem sua profissionalidade no estado de Pernambuco, obtidos através de formulário no Google® Forms, identificarmos os núcleos de sentido de currículo e prática curricular. Como resultados, apresentaram a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos (as) alunos (as); as condições de organização e desenvolvimento do trabalho docente remoto, principalmente através do uso do WhatsApp; além disso, o uso de atividades impressas como recurso metodológico para os/as estudantes sem acesso à internet e o distanciamento social

emergiram como marcas discursivas recorrentes no que se refere os sentidos produzidos sobre os currículos desenvolvidos nas práticas curriculares das professoras no contexto pandêmico da COVID-19. Assim, em nossas análises, evidenciamos que o sentido de currículo mobilizado pelas professoras não obedece a um sentido único e nesse cenário se mesclou aos desafios e as complexidades de uma crise sanitária, econômica e política. Contudo, isso não significou o aprisionamento da vida curricular em sua totalidade, sua existência ainda pôde ser percebida nos esforços de um ensino remoto, mesmo na precariedade dos recursos de tecnologias digitais, no risco de exposição ao entregarem atividades impressas nas comunidades escolares e tentativas das professoras da continuidade de suas práticas curriculares, mesmo quando se pareceu impossível ensinar-aprender nesse contexto.

Palavras-chave: Currículo; Práticas curriculares; Sentidos; Contexto pandêmico.

Abstract

This article is part of the debate about curriculum and aims to analyze the curricular meanings emerging in the speeches of the teachers in the teaching curriculum practices built in the pandemic scenario of COVID-19 in Pernambuco, Brazil. For this, we start from the curricular discussions (Silva et al., 2018; Melo, 2019; Silva, 2020, Ferraço, 2017), that perceive curricular practices and the curriculum as discursive practices that are produced historically and contingently from disputes, articulations, and negotiations in everyday school life (Melo et al., 2020). In this direction, the research followed the theoretical and methodological path based on the Discourse Theory - DT by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (2015) in which we seek, through the analysis of the speeches of twenty-eight teachers who exercise their professionalism in the state of Pernambuco, obtained through a Google® Forms form, to identify the nuclei of meaning of curriculum and curricular practice. As results, they presented the concern with the development of students' learning; the conditions for the organization and development of remote teaching work, mainly through the use of WhatsApp; moreover, the use of printed activities as a methodological resource for

students without internet access and social distancing emerged as recurrent discursive marks regarding the meanings produced about the curricula developed in the teachers' curricular practices in the pandemic environment of COVID-19. Thus, in our analyses, we evidenced that the meaning of curriculum mobilized by the teachers does not follow a single meaning, and in this scenario, it was mixed with the challenges and complexities of a health, economic, and political crisis. However, this did not mean the imprisonment of the curriculum life in its totality, its existence could still be perceived in the efforts of a remote teaching, even in the precariousness of the resources of digital technologies, in the risk of exposure when delivering printed activities in school communities and attempts of the teachers of the continuity of their curriculum practices, even when it seemed impossible to teach-learn in this context.

Keywords: Curriculum; Curricular practices; Meanings; Pandemic environment.

Introdução

Este artigo inscreve-se no debate sobre currículo e tem por objetivo analisar os sentidos curriculares emergidos nos discursos dos/as professores/as nas práticas curriculares docentes construídas no cenário pandêmico da COVID-19 em Pernambuco, Brasil. Para isso, partimos das discussões curriculares (SILVA et al., 2018; Melo, 2019; Silva, 2020; Ferraço, 2017), que percebem as práticas curriculares e o currículo como práticas discursivas que se produzem histórica e contingencialmente a partir de disputas, articulações e negociações no cotidiano escolar (Melo et al., 2020).

Nessa direção, discutimos teoricamente a contrução de um sentido, parcial, de currículo que visa ultrapassar visões dicotômicas e hirerquizadoras entre o pensar e viver o currículo, compreendendo que “[...] o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento que se materializa a partir das práticas curriculares no cotidiano“ (Silva et al., 2018, p. 123).

Assim, entendemos que o currículo enquanto discurso que se materializa nas práticas curriculares cotidianas não se restringe apenas o proposto nas políticas, mas este é também resultado das construções cotidianas dos professores em sala de aula, produções que não se deixam capturar, nem traduzir por completo, rompendo com a possibilidade de sua representação fixa-definitiva (Ferraço, 2017).

Neste artigo, tratamos do currículo pensado-vivido em salas de aulas remotas evidenciadas com a pandemia da COVID-19, contexto esse em que se intensificou mecanismos de controle dos currículos praticados pelos professores em suas práticas via digitalização do currículo (Veloso, 2021). Contudo, como trataremos, isso não significou o aprisionamento da vida curricular em sua totalidade, sua existência ainda pôde ser percebida nos esforços de um ensino remoto.

Para atendermos ao nosso objetivo, tivemos como percurso teórico-metodológico a Teoria do Discurso (TD) na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), que partem de uma concepção "[...] que toda produção de sentido está sempre tendente a ser alterada em função da natureza relacional que envolve a constituição de um sistema discursivo". (mendonça, 2014, p. 82). Assim, compreendemos que nenhum discurso se faz de uma vez por todas, pois sua construção está sempre inscrita em um contexto específico, situado histórica e socialmente.

Assim buscamos nos discursos de vinte e oito professores/as do ensino fundamental que exercem sua profissionalidade no estado de Pernambuco (Brasil), especificamente, em escolas localizadas no Agreste e Mata Sul pernambucana, obtidos através de formulários no *Google*® *Forms* no ano de 2020, analisar a partir da Teoria do Discurso, os núcleos de sentidos de currículo mobilizados na contrução de suas práticas curriculares inscritas no contexto pandêmico da COVID-19.

Dinte disso, contruímos uma análise que revelou marcas discursivas de sentidos curriculares conflitantes, que nesse contexto ultrapassou a uma estrutura precrista isolada e se mesclou aos desafios e as complexidades das vivências de uma crise sanitária, econômica e política.

Sentidos parciais de currículo e prática curricular em discussão

Nos debates sobre o currículo e a complexidade que envolve seus sentidos em disputa, teceremos algumas considerações em torno das especificidades sobre práticas curriculares docentes que referenciam nossas discussões neste artigo. As práticas curriculares, em suas especificidades, tecem espaços de negociação e hibridizam sentidos a partir de políticas educacionais internacionais, regionais e locais. Além disso nos aproximando dos conceitos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000), entendemos que as práticas curriculares são influenciadas pelos discursos hegemônicos em evidência nos espaços sociais.

Tomamos enquanto sentido, contingente e provisório, que o currículo e as práticas curriculares são produções discursivas que ao mesmo tempo que baseiam-se em sentidos já produzidos, rompem com esses mesmos (Silva et al., 2018). Assim, nas práticas articulatórias dos espaços das práticas curriculares docentes cotidianas os/as professores/as reconfiguram os sentidos e materializam, em suas recriações (Melo, 2019) o currículo.

Nesse sentido, nas discussões curriculares nos aproximamos dos sentidos de currículo enquanto "[...] movimento, como fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado, medido e comercializado". (Ferraço, 2017, p. 531). No movimento do currículo compreendemos que as práticas articulatórias existentes nas escolas, especificamente, nas práticas envolvidas pelos professores que tomamos enquanto o espaço das práticas curriculares docentes, produzem significações ao que é proposto no texto curricular.

Essa movimentação produz discursos que atravessam as decisões curriculares, por conseguinte como afirma Ferraço (2017, p. 533) "[...] se é urgente perceber que as práticas são, também, teorias, igualmente é urgente perceber que elas são, sobretudo, políticas". Dessa maneira, é urgente fortalecer o micro contexto das práticas docentes, compreendendo que os praticantes são, também, agentes e decisores, logo engendram o currículo em seu movimento nas práticas curriculares.

A movimentação do micro contexto das práticas curriculares docentes, através de suas representações (Laclau, 2016) podem residir nas disputas pelos textos políticos, mas também, e

principalmente, apresentam-se nos micro espaços do social, nas escolas, onde se recriam, interpretam e reconfiguram tais políticas como proposição de currículo.

Essas influências das recriações, interpretações e reconfigurações demonstram que não há uma dicotomia entre políticas e práticas curriculares, mas um movimento discursivo de articulações e influência, e para além das influências nos espaços macro da política, produzem sentidos que se estabilizam, parcialmente, e são materializadas nas práticas curriculares.

Dessa forma, as práticas curriculares não são o espaço das aplicações da política curricular, mas um movimento discursivo entre o currículo proposto-vivido. Concebemos o sentido de prática curricular coadunando com Melo (2019, p. 59) que diz respeito a influência das políticas curriculares nessas práticas, mas que também é "[...] igualmente uma experiência de recriação do professor".

Essa experiência de recriação vivida pelos professores no movimento das práticas curriculares docentes, nesse espaço da especificidade da docência em que os profissionais carecem de formação específica, lidam com influências sociais, culturais e das políticas educacionais em evidência no cenário internacional, nacional e local, "[...] a prática curricular é materialização e também possibilidade de criação de novos currículos, novas práticas, novas maneiras de ser e estar na docência". (Silva et al., 2018, p.128).

Nesse caminho a prática curricular docente produz sentidos nas recriações e reconfigurações tecidas pelos professores no cotidiano escolar, os imbricamentos entre o proposto nas políticas curriculares e o vivido por esses agentes contribuem com a hegemonia discursiva que se estabelece nas brechas do sistema educacional brasileiro.

Não seria diferente em meio ao cenário pandêmico que se instalou a partir de 2019 com os primeiros anúncios do vírus Sars-CoV-2 em circulação, que no primeiro trimestre de 2020 causou alerta mundial e instaurou uma pandemia. Diante dessas circunstâncias e ainda sem muitas informações, precisamos nos isolar socialmente, o que resultou no fechamento de espaços coletivos de convivência como a escola.

Os/as professores/as precisaram orientar-se por programas, decisões, políticas diversas que levavam em consideração a continuidade do ano letivo, quando já vislumbrávamos que o isolamento iria se alongar por tempo indeterminado. Esse cenário favoreceu a imposição de propostas prontas, que consideram os/as professores/as como fazedores, distanciando-se de considerar o cenário de desigualdade social, da invasão das casas de professores e estudantes por meio das aulas remotas, entre outras circunstâncias.

Assim, considerando que os/as professores/as estavam agindo em meio ao caos, na permanência e resistência da produção de currículos nas práticas curriculares, entendemos que:

> [...] as discussões curriculares, enquanto campo teórico-prático de fixação de sentidos nos solicitam a tessitura de diálogos que superem a visão binária entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento que se materializa a partir das práticas curriculares. (Silva et al., 2018, p. 129).

Mas mesmo nesse emaranhado de decisões advindas de espaços distanciados do cotidiano escolar, as produções discursivas, as propostas e vivência curriculares permaneceram sendo disputadas pelos professores e professoras, que em meio as dificuldades da desigualdade social, do uso de tecnologias, das disputas e tentativas de controle de suas práticas curriculares docentes, produziram sentidos ao currículo e a prática curricular, é sobre isso que discorremos em nossas discussões com os dados obtidos a partir dos participantes de nossa pesquisa.

Aspectos teóricos-metodológico

Como discutimos, estamos partindo de uma perspectiva que compreende currículo e prática curricular como indissociáveis, enquanto discursos que se produzem mutuamente, em uma perspectiva de articulação com base na Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015), Nessa perspectiva, articulação não diz respeito a uma relação de necessidade ou de justaposição, mas que resulta, inexoravelmente, na modificação das identidades articuladas (Mendonça, 2014).

Frente a isso, para atender nosso objetivo, aplicamos um formulário construído no Google® Forms, utilizamos como estratégia, que nos possibilitou encontrar virtualmente os/as professores/as colaboradores/as desta pesquisa, o compartilhamento nas redes sociais e em grupos de WhatsApp e Telegram e como critério que atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental, 28 professoras foram selecionadas. A seguir enfatizamos no quadro 1 a região de origeme e *lócus* de atuação dessas profissionais.

Para mantermos o anonimato desses participantes utilizamos a sua profissão (Professor/a) e a localização regional do estado de Pernambuco em que atua (Agreste ou Mata Sul), além disso numeramos seus discursos a partir da ordem numérica de sua participação no formulário do Google®, assim a segunda coluna abaixo no quadro apresenta, também, essa formulação:

Quadro 1 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Regiões/origem dos/as professores/as	**Nomes/Siglas de identificação**	***Lócus* de atuação**
- Região Agreste (8 professoras)	PA1; PA2; PA3; PA4; PA5; PA6; PA7; PA8.	Escola urbana
- Mata Sul Pernambucana (20 professoras)	PMS1; PMS2; PMS3; PMS4; PMS5; PMS6; PMS7; PMS8; PMS9; PMS10; PMS11; PMS12; PMS13; PMS14; PMS15; PMS16; PMS17; PMS18; PMS19; PMS20.	Escola do Campo

Fonte: As autoras a partir das caracterizações encontradas nos formulários (2020)

Nesse viés, buscamos construir, com base na perspectiva teórica-metodológica que assumimos, sentidos a partir dos discursos das professoras inscritos em processos curriculares remotos no contexto pandêmico da COVID-19, nos afastando "[...] de fixações e fechamentos, desvelando,

por sua vez, um movimento político-curricular que visa assegurar a pluralidade de saberes-fazeres e a valorização das práticas cotidianas [...]". (Silva, 2020, p. 96-97).

Análise dos sentidos curriculares em disputa nas práticas curriculares docentes no contexto pandêmico da COVID-19

A construção das análises em torno das articulações de sentidos sobre o currículo desenvolvido na prática curricular das professoras se constiui a partir de suas próprias contruções sociais, ou seja, levando em consideração as contigências do contexto em que estavam inscritas. Acreditamos na "[...] impossibilidade de fixação total dos sentidos e na compreensão de que haverá sempre algo que fugirá à nossa racionalização". (Melo et al., 2018, p. 217).

Núcleos de sentidos

Fonte: As Autoras (2021)

Nessa direção, identificamos, como apontado no esquema, enquanto núcleos de sentidos que perpassou os discursos das professoras, a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente, através de relatos sobre uso do WhatsApp como espaço de produção de atividades curriculares, assim como o desenvolvimento de atividades impressas como recurso metodológico para os estudantes sem acesso à internet, implicando singularidades ao modo de dar vida ao currículo em suas práticas.

A decisão por produzir as atividades curriculares mais restritamente no aplicativo de mensagens WhatsApp significou, nos discursos de parte das professoras, uma tentativa de acolhimento das necessidades dos estudantes, tendo em vista, a ausência de equipamentos apropriados para acesso qualidade a diferentes espaços digitais, envolvendo, por exemplo, o uso de ferramentas do G Suite (Youtube, Google Meet, Google sala de aula, dentre outras), que não possibilitavam o atendimento das situações contingenciais de todos os alunos, subsumindo negociações e agenciamento nas práticas curriculares docentes de outras possibilidades.

Diante do cenário de precarização de escolas públicas, principalmente as subalternizadas, o uso de atividades impressas como recurso metodológico para os/as estudantes sem acesso à internet foi iminente. Esse uso aponta não apenas a precarização do espaço escolar, e a negação de acesso à tecnologias digitais a muitas famílias, mas também a diminuição da qualidade do trabalho docente.

As reinvenções do que foi ser professor/a em meio ao caos são os principais discursos sociais mobilizadores dos sentidos que foram produzidos pelos participantes dessa pesquisa. Nesse movimento, o inacabamento (Laclau, 2016) das políticas fica evidente. Na urgência de uma pandemia esses profissionais precisaram dar conta de uma realidade atípica e, em meio ao caos, produzir sentidos a esse currículo escolar.

Durante o período pandêmico os/as professores/as foram desafiados a reconfigurar suas práticas curriculares docentes e utilizar diversas ferramentas para dar continuidade ao processo de ensinar-aprender, principalmente, mediados por tecnologias digitais. Mas cercados por dificuldades do acesso à internet e aparelhos eletrônicos os/as docentes tiveram que adequar suas metodologias através de atividades impressas para atender estudantes que não tinha acesso as aulas remotas, como apontaram os/as professores participantes.

Essa adequação caracterizada pela entrega de atividades impressas, apontada pelos/as participantes da pesquisa que estão inseridos em escolas campesinas na zona da Mata Sul pernambucana. A expressividade dessa metodologia em meio a pandemia foi constituída por 35% dos/as professores/as, que se descolavam de suas casas em meio ao isolamento social para entregar essas atividades nas escolas ou nas casas dos/as estudantes das comunidades no campo, enquanto unanimemente as professoras participantes do Agreste utilizavam metodologias mediadas por tecnologias digitais via WhatsApp.

Essa emergência do atendimento de uma demanda educacional em meio ao distanciamento social fez com que os/as professores/as precisassem reconfigurar os sentidos de educação escolar que mobilizavam. Nos espaços campesinos a falta de acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o sucateamento dessas escolas desempenhou em meio a pandemia uma configuração discursiva que aponta o papel dos/as docentes que desconstruiu os

sentidos estabilizados sobre sua profissionalidade como técnicos (Oliveira et al., 2020). Esses profissionais que a partir de sua construção social produziram sentidos outros para a prática curricular docente utilizando, ou não, tecnologias digitais.

O uso das atividades impressas, denuncia não apenas um grande percentual de estudantes sem acesso à internet, como uma normalização de práticas que expunham professores e estudantes ao vírus da COVID-19. Porém, podemos observar que mesmo em meio ao distanciamento social emergiram como marcas discursivas recorrentes no que se refere aos sentidos produzidos sobre os currículos desenvolvidos nas práticas curriculares das professoras no contexto pandêmico da COVID-19 que o uso das tecnologias digitais nas aulas síncronas e assíncronas, bem como o uso das redes sociais foram instrumentos de colaboração com o desenvolvimento de suas práticas curriculares em meio ao ensino remoto.

Diante disso, ainda vemos as produções discursivas dos/as professores/as se constituírem em torno das tecnologias digitais e sua preocupação com a construção de sua prática curricular em conjunto com os/as estudantes em meio ao ensino remoto, principalmente, como aponta uma das professoras “[...] estou descobrindo, pouco a pouco, o quão é importante se descobrir nas redes tecnológicas que abastecem nossa sociedade de informações, porém dia após dia é uma nova descoberta, é um novo ciclo que se constrói em conjunto com eles – alunos”. (PMS5, Questionário, 2020).

Essa novidade que foi a demanda pelo ensino remoto, reconfigurou as práticas curriculares, mas a construção do processo de ensinar-aprender em conjunto com os/as alunos/as é um sentido da prática que já advém do ensino presencial, mas resinificados, visto que o ensino remoto, mais do que nunca, requereu “[...] sobretudo que as professoras se mantenham ativas, criativas e produtivas além do habitual”. (Ferreira & Barbosa, 2020, p. 11).

Nesse processo de atividades, criatividade e produção além do que é habitual nas recriações das práticas curriculares, compreendemos que a mobilização desses sentidos apontam o currículo em movimento (Silva et al., 2018) que estão em consonância com os discursos em evidência socialmente. Em meio a emergência do ensino remoto, os/as professores/as recriaram

suas práticas e reconfiguraram os usos de metodologias para atender aos estudantes, mediados por tecnologia digital ou não.

Assim, a decisão por essas possibilidades de meios de organização e desenvolvimento curricular, significou uma tentativa de acolhimento e de inclusão dos alunos no processo de produção curricular remoto emergencial, demonstrando sensibilização pedagógica na construção dos modos de organização e de vivência curricular da prática curricular considerando as demandas subjetivas dos alunos nesse contexto, apontando assim, para currículo enquanto construção cotidiana que necessita se materializar enquanto aprendizagens nas vivências dos alunos.

Considerações contigentes

Em nossas análises, evidenciamos que o sentido de currículo mobilizado pelas professoras não obedece a um sentido único e nesse cenário se mesclou aos desafios e as complexidades de uma crise sanitária, econômica e política do Brasil. As configurações de um governo neoconservador estimularam a continuidade de um ano letivo mesmo em meio ao caos, colocando professores/as em circunstâncias arriscadas de exposição ao vírus da Covid-19.

Esses docentes produziram em meio a todo esses caos sentidos ao currículo a medida que construíram com seus alunos/as metodologias de atendimento educacional, sejam mediadas por tecnologias digitais ou não, os esforços empreendidos foram recriadores das práticas curriculares e corroboraram com a movimentação curricular.

Mesmo em meio a essas circunstâncias de crises, isso não significou o aprisionamento da vida curricular em sua totalidade, sua existência ainda pôde ser percebida nos esforços de um ensino remoto, mesmo na precariedade dos recursos de tecnologias digitais, no risco de exposição ao entregarem atividades impressas nas comunidades escolares e tentativas das professoras da continuidade de suas práticas curriculares, mesmo quando se pareceu impossível ensinar-aprender nesse contexto.

Referências bibliográficas

Ferraço, Carlos Eduardo. (2017). Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Linhas Críticas*, 23(52), 524-537. https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554181003.pdf.

Ferreira, Luciana Haddad, & Barbosa, Andreza. (2020). Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076.

Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal. (2000). Posmarxismo sin pedido de desculpas. In Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal. (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. (pp. 111-145). Nueva Visión.

Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: Por uma política democrática radical*. Intermeios.

Laclau, Ernesto (2016). Desconstrução, Pragmatismo e Hegemonia. In Mouffe, Chantal (Eds.). *Desconstrução e Pragmatismo*. (pp. 77-106). Mauad.

Melo, Maria Julia Carvalho. (2019) *Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental*. [Tese de doutoramento]. Attena Repositório da UFPE. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261.

Melo, Maria Julia Carvalho & Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde & Leite, Carlinda. (2020). Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2006-2021. https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714.

Mendonça, Daniel de. (2014). A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In Mendonça, Daniel & Rodrigues, Léo Peixoto. (Eds.). *Pós estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau.* (pp 15-85.). EDIPUCRS.

Oliveira, Sidmar da Silva & Silva, Obdália Santana Ferraz & Silva, Marcos José de Oliveira. (2020). Educar na Incerteza e na Urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas*, 10(1), 25-40. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40.

Silva, Maria Angélica, & Gonçalves, Crislainy de Lira, & Almeida, Lucinalva Andrade Ataide. (2018). Sentidos de Prática Curricular: uma construção cotidiana. In Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa. (Eds.). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos.* (E-book, pp. 122-130). FPCEUP.

Silva, Maria Angélica. (2020). *Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores.* [Tese de doutoramento]. Attena Repositório da UFPE. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37716.

VELOSO, Tamires Barros. (2021). *Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19*. [Dissertação de mestrado]. Attena Repositório da UFPE. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41369.

EIXO 2 - AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCATIVA

COMUNICAÇÃO

AVALIAÇÕES PROCESSUAIS, POR MEIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Fernanda Klein Marcondes

ferklein@unicamp.br, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba – SP, Brasil

Lais Tono Cardozo

lais_tono@hotmail.com, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba – SP, Brasil

Karina Reche Casale

k238573@dac.unicamp.br, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba – SP, Brasil

Pamella Teles Pessoa

p204315@dac.unicamp.br, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba – SP, Brasil

Maria Antonia Ramos de Azevedo

maria.antonia@unesp.br, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, Brasil.

Resumo:

No ensino superior, as formas de avaliação influenciam as atitudes e a aprendizagem dos alunos (Garcia, 2009). Além de avaliações somativas, a utilização de avaliações processuais (formativas) com feedbacks frequentes, possibilita ao aluno identificar temas não compreendidos, reorganizar sua rotina de estudo, e perceber o avanço de seu aprendizado, influenciando positivamente seu interesse e engajamento (Garcia, 2009; Evans et al, 2014). Estas avaliações possibilitam, ao professor, rever e propor atividades, além de elaborar feedbacks que orientem o aluno, para promover a aprendizagem (Hoffman, 2012). No ensino presencial, o tempo necessário para correção de atividades e elaboração de feedbacks, escritos, dificulta o uso de avaliações processuais, em cursos de graduação. O objetivo deste trabalho é apontar em que medida o uso de tecnologias digitais, em aplicativos e plataformas gratuitas,

permitiu a realização de avaliações PARA (processuais), e não somente da aprendizagem (somativas) (Hoffman, 2012), em aulas de Fisiologia Humana de um curso de graduação da área da saúde, durante o ensino remoto emergencial, em 2020. Para substituir parte da aula teórica, foram utilizados vídeos assíncronos pré-aula, com questões que permitiam ao aluno verificar sua compreensão, de forma imediata. Nas aulas síncronas, *quizzes* foram combinados com explicação oral da professora, discussões e atividades com jogos educacionais, realizadas em grupo, em salas simultâneas virtuais. Às atividades avaliativas com foco no âmbito atitudinal, foram atribuídas notas por participação, e às atividades com foco no domínio conceitual e de aplicação do conhecimento, foram atribuídas notas por respostas certas. Feedbacks foram fornecidos, por meio de mensagens, ou discussão em atividade síncrona, e as atividades seguintes eram reorganizadas, visando resolver as deficiências identificadas. Para mapear a percepção discente sobre as atividades avaliativas, os alunos responderam questões, à medida que as atividades eram realizadas. Na percepção dos 46 alunos que concordaram em participar do estudo aprovado pelo comitê de ética institucional, as diferentes atividades e avaliações realizadas permitiram-lhes verificar seu aprendizado, durante, e não somente em momentos de prova, permitindo se tornar proativo, no processo metodológico avaliativo vivenciado e replanejar seu estudo extraclasse, assim como permitiu à docente ressignificar seu trabalho pedagógico a partir das demandas discentes.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizado, ensino superior

Referências bibliográficas

Evans, D.J.R, Zeun, P., Stanier, R.A. Motivating student learning using a formative assessment journey. *J. Anat.* 224: 296-303, 2014.

Garcia, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ*., São Paulo, 20(43): 201-213, 2009.

Hoffmann, J. *O Jogo ao Contrário em avaliação*. Ed. Mediação, 9ª. ed, 2012.

EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO – UMA ANÁLISE FOCADA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E PORTUGAL

João Carlos Nascimento e Carlinda Leite

(Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) /E-mail: jcarlosnascimento1@hotmail.com)

(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)/E-mail: carlinda@fpce.up.pt)

Resumo

O presente estudo pretende dar a conhecer a evolução, nos últimos 20 anos, das principais políticas públicas educacionais aplicadas no ensino universitário em São Tomé e Príncipe e em Portugal. Para tal, apostou-se numa metodologia de caráter exploratório, descritiva e qualitativa. Para a realização do estudo foram coletados dados e informações em diversas fontes bibliografias, tais como livros, artigos e Sítios 'web'.

Esta investigação teve as seguintes perguntas de partidas:

Que instituições de ensino superior existem em S. Tomé e Príncipe?

Como tem evoluído o número de estudantes no ensino superior em São Tomé e Príncipe nestes últimos 5 anos? E em Portugal?

Que razões justificam o apelo à qualidade em políticas de educação superior em Portugal? E em São Tomé e Príncipe?

Que políticas têm sido implementadas no ensino superior Português, relativamente à avaliação da qualidade? E em São Tomé e Príncipe?

Palavras-chave*: Políticas Públicas Educacionais; Ensino Universitário; Formação; Qualidade de Ensino; Avaliação.*

Abstract

The present study intends to present the evolution, in the last 20 years, of the main educational public policies applied in university education in São Tomé and Príncipe and in Portugal. To this end, we bet on an exploratory, descriptive and qualitative methodology. In order to carry out the study, data and information were collected from several bibliographical sources, such as books, articles and 'websites'.

This investigation had the following match questions:

What higher education institutions exist in S. Tomé and Príncipe?

How has the number of students in higher education in São Tomé and Príncipe evolved over the past 5 years? And in Portugal?

What reasons justify the appeal to quality in higher education policies in Portugal? And in São Tomé and Príncipe?

What policies have been implemented in Portuguese higher education regarding quality assessment? And in São Tomé and Príncipe?

Keywords: Educational Public Policies; University education; Formation; Teaching quality; Evaluation.

Introdução

A educação sempre foi vista como um processo que tem influências, quer no desenvolvimento da personalidade humana, quer na aquisição de conhecimentos e de habilidades físicas, sociais e intelectuais que favoreçam vivências positivas nas sociedades em que os indivíduos estão inseridos. Como foi afirmado por Thompson (1989), este processo educativo poderá ocorrer formal ou informalmente.

Brites, Amaral e Silva(2019) afirmam que "Podemos associar a educação formal às aprendizagens que têm lugar num ambiente organizado e estruturado" e que a "educação não formal realiza-se por aprendizagens organizadas, estruturadas e intencionais que ocorrem fora do sistema de ensino geral" (p. 5), para além de também ocorrerem enquanto processo espontâneo de aprender, isto é, realizada em contextos da vida quotidiana em socialização com amigos, família e comunidade.

Tendo estas ideias por referência, foi realizado um estudo focado no contexto de dois países com características distintas, Portugal e São Tomé e Príncipe, que teve por finalidade mapear a evolução das políticas públicas educacionais do ensino universitário nestes dois países, nos últimos 20 anos, e relacioná-las com influências sofridas. Para a interpretação dessas influências, que se enquadram no contexto das macropolíticas e da globalização (Dale, 2004; Dias Sobrinho, 2005), foi seguido o entendimento de Santos (2001), quando se refere a uma globalização de alta intensidade e globalização de baixa intensidade. No primeiro caso, os efeitos caracterizam-se pela rapidez, intensidade e relativa causalidade processual, tendendo a ocorrer em situações onde existem grandes desigualdades de poder entre países (ou interesses, ou atores). O segundo tipo de globalização, i.e., de baixa intensidade, é caracterizada pela lentidão, difusão, ambiguidade e indefinição processual e ocorre quando as diferenças de poder são pequenas. No caso de Portugal, Teodoro (2003) afirmou esta influência como um caso paradigmático de globalização de baixa intensidade. Contudo, Azevedo (2007), no que ao ensino superior diz respeito, não concorda com tal análise, argumentando com o exemplo do Processo de Bolonha na União Europeia que, em pouco tempo teve influências em vários países, nomeadamente na sequência de compromissos assumidos pelos países que aderiram à Declaração de Bolonha gerando uma relativa uniformização de medidas adotadas.

No caso de São Tomé e Príncipe (STP), estas influências são distintas, quer porque o ensino superior tem uma vigência recente, quer porque o nível de internacionalização ainda não constitui uma marca das políticas educacionais. Até à independência, em 1975, não existia qualquer instituição do Ensino Superior e poucos são-tomenses tinham acesso a este nível de ensino no exterior. Comparando com outros países de língua oficial portuguesa, STP foi o que mais demorou a ter uma instituição vocacionada a este subsistema de ensino, embora exista um

estudo que defende que a primeira experiência de ensino superior foi no período colonial (1947) e a segunda durante a primeira república-Partido único, em 1982 (Knill, 2005). Foi na década de 90 (séc. XX) que foram constituídas três (3) Instituições do Ensino Superior em STP: Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática-IUCAI (1994); Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe-ISPSTP (1996); e Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe-ULSTP (2005), cujo proprietário é a Fundação Atena - Cultura, Ensino e Investigação Científica.

Embora reconhecendo a existência de pontos de partida muito distintos entre S. Tomé e Príncipe e Portugal, quer na história do ensino superior, quer na dimensão da população e das condições para a frequência deste nível de ensino, optou-se por fazer um estudo que analise percursos das políticas públicas nestes dois países pelas sugestões que delas podem emergir para propostas de ação que contribuam para um ensino superior de qualidade. Tendo esta intenção por base, a investigação realizada e que este artigo dá conta, responde às seguintes perguntas de partida:

Como tem evoluído o número de estudantes no ensino superior em S. Tomé e Príncipe nestes últimos 5 anos? E em Portugal?

Que razões justificam o apelo à qualidade em políticas de educação superior em Portugal? E em São Tomé e Príncipe?

Que políticas têm sido implementadas no ensino superior Português, relativamente à avaliação da qualidade? E em São Tomé e Príncipe?

Para responder a estas perguntas, foi realizada uma investigação que recorreu ao procedimento metodológico de análise documental (Cellard, 2012) e a entrevistas (Fraser & Gondim, 2004; Szymansk, 2011) a informantes chave sobre a problemática em estudo. Por isso, o artigo, depois da apresentação da metodologia seguida na investigação, apresenta a análise realizada das políticas públicas destes dois países, focadas no ensino superior, e que permite, nas considerações finais, responder às perguntas atrás enunciadas.

Procedimentos metodológicos

Seguindo tipologia apresentada por Vergara (2010, p.42), quanto aos fins, o estudo que aqui se apresenta é de caráter exploratório e descritivo, pois "é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado", principalmente na sua comparação com a situação em países distintos. Enquanto descritivo "expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno", procurando relatar os fatos como se apresentam.

Para a realização do estudo foram coletados dados e informações em diversos sites, incluindo o da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) .

Também foi feita análise de fontes primárias para a recolha de informação e de bibliografia para enquadramento da temática e de apoio à interpretação de dados.

Apresentação dos dados sobre políticas públicas

Os dados relativos a políticas públicas da educação superior são apresentados organizados por país e tendo por referência as perguntas que orientaram a investigação. Refere-se, no entanto, que o estudo, embora tenha pretendido estudar a mesma situação nos dois países, não o faz comparativamente porque, no caso de S. Tomé e Príncipe, não existem dados estatísticos que permitam essa comparação.

Ensino superior em São Tomé e Príncipe

A criação das universidades foi defendida na Constituição da República de São Tomé e Príncipe (CRDSTP) - Lei n.º 1/1975 de 5 de novembro, revista pela Lei n.º 3/2003, 25 de janeiro, artigo 55º. Em 2014, institui-se a 1ª Universidade Pública de São Tomé e Príncipe composta por 3 Unidades Orgânicas: Faculdade de Ciências e das Tecnologias(FCT), Instituto Superior de Saúde –Victor Sá Machado (ISCSVSM) e Instituto Superior de Educação e Ciências da Comunicação (ISEC). Relativamente aos cursos lecionados nas três universidades de S. Tomé e Príncipe, segundo Abreu (2019), a partir dos dados fornecidos pela secretaria das Instituições do E.S do país, são os seguintes:

Cursos de ensino superior nas unidades orgânicas da Universidade de S. Tomé e Príncipe **(**USTP)

a) **Faculdade de Ciências e das Tecnologias**: Cursos de Licenciatura em Agronomia, Licenciatura em Direito, Licenciatura em Economia, Licenciatura em Economia, Licenciatura em Direito, Licenciaturas em Turismo, Licenciatura em Gestão de Empresas, Licenciatura em Engenharia Informática, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em História, Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Francesa e Licenciatura em Gestão Hoteleira;

b) **Instituto Superior Ciências da Saúde Dr. Victor Instituto Sá Machado (**ICSVSM) - este Instituto faz parte da USTP desde o ano 2014 e possui os seguintes cursos: Curso de enfermagem Saúde Materna Infantil, Curso de Epidemiologia, Curso de Farmácia, Curso de Análises Clínica, e Bacharel em Enfermagem e Análises Clínicas, Especialização em Anestesia, Especialização em Instrumentação Cirúrgica, Complemento de Licenciatura em Enfermagem, Licenciatura em Enfermagem e Licenciatura de GASS. Para o ano letivo 2021/2022, lançará os seguintes novos cursos: Licenciatura em Radiologia, Licenciatura em Enfermagem, Licenciatura em Epidemiologia, Licenciatura em Farmácia, Licenciatura em Fisioterapia, Licenciatura em Nutrição, Licenciatura em Análises Clínicas, Licenciatura em Saúde Oral e dentária, Licenciatura em Psicologia Clínica e Licenciatura em Gestão e Administração de Serviços de Saúde.

c) Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC): Educação Básica Médio, Educadores de Infância Médio, Licenciatura em Educação básica/ Área das Expressões, Licenciatura em Educação básica Área da Humanidade, Licenciatura em Educação básica Área de Ciências, Complemento de Lic. Em E. Básica 2ºCiclo, Licenciatura em Ciências de Comunicação, Complemento de Lic. Em E. de Infância e Complemento de Lic. Em E. Básica 1ºCiclo.

Cursos de ensino superior no Instituto Universitário de Contabilidade Administração e Informática **(**IUCAI)**:**

Gestão de Empresas, Administração Pública e Informática, Licenciatura em Direito, Ciências Políticas e Administração Pública, Licenciatura em Gestão Bancária Financeira e Seguradora, Licenciatura em Organização e Gestão de Empresa, Licenciatura em Contabilidade, Fiscalidade e Auditoria, Licenciatura em Economia e Gestão Petrolífera, Licenciatura em Economia, Licenciatura em Informática e Gestão de Empresas, Engenharia em Construção Civil, Engenharia de Telecomunicações e Informática, Engenharia Agronomia.

Cursos de ensino superior na Universidade Lusíada **(**ULSTP)**:** Licenciatura em Ciências Económicas e Empresariais, Licenciaturas em Direito, Licenciatura em Relações Internacionais e Engenharia Informática.

Segundo Abreu (2019), o IUCAI já graduou 1450 estudantes em diversas áreas de saber, desde a sua existência, a citar: Informática e Gestão de Empresas, Economia, Contabilidade e Auditoria, Gestão Bancaria, Engenharia e Informática, e Gestão de Empresas. Relativamente aos quadros formados na ULSTP, já foram graduados e enviados para o mercado de emprego 357 Licenciados no ramo de Ciências Económicas e Empresariais, Gestão, Direito e Relações Internacionais (Abreu, 2019). No ISEC, o número de formados desde 2012/2013 a 2017/2018 foi de 244 (Abreu, 2019). O Instituto Superior Politécnico, hoje Faculdades de Ciências e das Tecnologias, de 2013/2014 a 2017/2018, graduou 251 alunos (Abreu, 2019). Segundo a mesma fonte, o ICSVSM tem formado quadros que são absorvidos internamente, ao nível da saúde, suprindo as necessidades que se têm registado. De 2003/2004 a 2017/2018, foram formados 464 técnicos na área de saúde, tais como: Farmácia, Enfermagem e Análises clínicas(Ver a tabela 1.)

Tabela 1. - Síntese de número de diplomados por instituição de ES

Instituição de ES	**Ano de Graduacão**	**N.ºs de Graduados**
IUCAI	2000 à 2019	1450

CIIE FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ULSTP	2010 à 2019	357
ISEC	2012/2013 a 2017/2018	244
FCT	2013/2014 a 2017/2018	251
ICSVSM	2003/2004 a 2017/2018	464

Fonte: Elaboração própria

O ensino superior em São Tomé e Príncipe enfrenta um grande desafio. Segundo o professor Lúcio Amado, com uma larga experiência em docência, "O Ensino Superior em São Tomé e Príncipe parece navegar, metaforicamente falando, sem bússola nem outro qualquer instrumento de navegação à vista, num mar turbulento de incertezas, sem qualquer rumo definido, na concretização dos objetivos que se deseja para o desenvolvimento sustentado do País" (Amado, 2018, p. 1). No mesmo artigo de opinião, Amado (2018) afirma:

> "É de todo desejável que se abra um espaço de discussão pública sobre o destino, a função efetiva dos professores, dos alunos e da Instituição Universitária no seu todo, não esquecendo o papel crucial da Direção-Geral do Ensino Superior. A Universidade deve no contexto São-tomense catapultar o conhecimento e o saber na concretização de melhoria de vida dos cidadãos trazendo para o panorama nacional melhores licenciados e investigadores qualificados que ajudem, por exemplo, o café e o cacau a terem melhor produção, sem a presença de insetos e outras pragas que afetam a produção desses produtos que têm um padrão considerado de excelência no mercado estrangeiro. O turismo precisa, também de quadros bem formados saídos das carteiras das nossas Universidades para trazerem mais e melhores soluções para o tão ansiado Turismo sustentado. O problema que envolve o Ensino Superior no nosso país é, no seu todo, deveras intrincado na sua conceção e, bastante periclitante na sua análise. Tomemos, assim, como ponto de partida os seguintes pressupostos: o recrutamento de docentes; as instalações e a sua

> modernização no atual contexto do país; os alunos — custo de cada aluno ao erário; o grau de exigência que se deseja para o Ensino Superior; a faceta cultural — desporto, música, teatro, clube de cinema, dança" (p.1)

As afirmações propaladas pelo professor Lúcio Amado no seu artigo, chocam com a Carta da Política Educativa 2012 – 2022 do Governo da República de São Tomé e Príncipe. De facto, muitas vezes podemos ter um conjunto de ações muito bem elaboradas, mas na aplicabilidade, deparamos que a situação é crítica.

No âmbito das ações definidas na Carta da Política Educativa 2012 – 2022, foi criado o Programa Acelerar o Desempenho Educativo (PADE). Este programa é um instrumento de planeamento do Ministério da Educação que orienta na execução e na melhoria de políticas públicas para o sector do Ensino Superior, bem como das Direções Pedagógicas, Administração Escolar e Financeira, Inspeção Geral da Educação, Supervisão e outros sectores deste ministério (Ministério de Educação, 2018). Como tem disso reconhecido (Ministério de Educação, 2018), os professores e os alunos são as peças fundamentais, mas existem outros intervenientes que também têm muita responsabilidade na hora de materialização dos objetivos educacionais e que passam por transformar positivamente os cidadãos, para que, de maneira consciente, participem na construção do país.

Quanto à inspeção no sector da educação, Cotrim (2020, p.1) diz que muito se tem falado da melhoria da qualidade do sistema educativo em São Tomé e Príncipe. Todavia, muito falta fazer nos domínios da eficiência e qualidade do ensino, da gestão escolar e da formação do corpo docente. Nos dois últimos anos, nos vários discursos do XVI Governo de São Tomé e Príncipe em geral e, de forma particular, do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação, tem sido abordada a questão da avaliação do desempenho dos professores e das escolas. Ao longo da história educativa de STP, várias foram as reformas introduzidas no sistema educativo, sobretudo nas áreas dos currículos e dos sistemas de avaliação das aprendizagens para que os São-tomenses pudessem ter uma educação de qualidade e assim poderem contribuir para o desejado desenvolvimento do país. Porém, nessas decisões nunca foi tida em conta a preocupação com a avaliação da escola na forma como contribui para a qualidade da formação dos estudantes. Com o advento da globalização, no setor da educação, esta questão começa a

entrar na agenda política tendo como efeito a criação de sistemas de avaliação. Centrando-nos no caso do ensino superior, não existe em São Tomé e Príncipe uma agência que avalie as ações das instituições de ensino superior e que acredite e certifique os cursos ministrados. Cabe à Direção-Geral do Ensino Superior fazer este papel, mas verifica-se uma dependência total no momento de tomada da decisão. Portanto, das primeiras experiências na avaliação do E.S. em São Tomé e Príncipe não surtiu nenhum efeito plausível.

Para a certificação e acreditação desses cursos em São Tomé e Príncipe, deve ser apresentada uma proposta na unidade orgânica, que através da Reitoria, a fará chegar ao Conselho da USTP. Após aí aprovada, esta proposta é encaminhada para o Ministério da Educação e Ensino Superior, que aprecia e analisa o dossier para a validação e a sua criação por um despacho ministerial, publicado no Diário da República. Neste procedimento, é importante ter em consideração critérios de análise da qualidade desses cursos. Sabemos que a proposta deve incluir a justificativa, objetivos dos cursos, necessidade da sua abertura, o plano de cursos com detalhes sobre a sua duração, saídas profissionais, os programas por unidade curricular e unidades de crédito, o perfil do corpo docente disponível (incluindo nomeadamente a quantidade de diplomados com o grau de doutor e mestre, essencialmente), recursos pedagógicos e didáticos (acervo em biblioteca tradicional e/ou digital), a disponibilidade de infraestrutura (salas de aula e laboratórios equipados), regime de funcionamento (normal ou pós-laboral), etc. Como se depreende, estes são critérios que se justificam na avaliação da qualidade. No entanto, interroga-se que possibilidades são criadas para que esses critérios de qualidade sejam cumpridos.

O Ensino Superior em Portugal e a reestruturação decorrente do Processo Bolonha

Em Portugal, como aconteceu em muitos outros países que assinaram a Declaração de Bolonha, acordada em 1999, com assinaturas dos ministros da Educação de diversos países que fazem parte da União Europeia mais a Rússia e a Turquia, houve uma reestruturação do ensino superior e dos respetivos cursos. O objetivo principal deste acordo foi facilitar o intercâmbio de graduados e adaptar o conteúdo dos estudos universitários às procuras sociais, melhorando a sua qualidade e competitividade através de uma maior transparência e uma aprendizagem baseada no estudante quantificada através dos créditos ECTS (Leite & Ramos, 2014a, 2014b).

A reestruturação do ensino superior em Portugal, resultante dos compromissos do Processo de Bolonha, teve início em 2006 e impôs desafios pedagógico-didáticos aos professores deste nível de ensino. Apelou-se aos professores para adotarem modos de trabalho pedagógico que rompessem com o modelo transmissivo e apontou-se a necessidade de uma organização curricular fundada na aprendizagem ativa dos estudantes e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que se ajustassem a um mundo em contínua mudança (Monteiro, Leite e Souza, 2018, p.63). Apesar disso, no estudo desenvolvido por estas autoras constataram que, apesar do Processo de Bolonha apelar ao uso de um ensino com investigação, e centrado na atividade dos estudantes, continuavam a prevalecer algumas práticas tradicionais, ou seja, concluíram ainda existir, passada uma década da implementação desta política, uma contradição entre o discurso político-académico e as estratégias seguidas na sua concretização. Por outro lado, segundo Torgal (2008), em publicação datada de um período próximo da implementação do Processo de Bolonha, afirmava que se tinha investido num processo de desqualificação da formação, através da criação e implementação de uma lógica empresarial, em que é apresentado um modelo de universidade que recorre à expressão 'Universidade de Excelência', mas que "aponta menos para o aperfeiçoamento científico do que para uma função de rentabilidade e de performance"(Torgal, 2008, p.13),

O que se está a afirmar é que o Processo de Bolonha apontou para um modelo de Universidade que a reconhece como uma instituição de transferência, mas também de criação de conhecimentos, e que esse papel pressupõe que recorra a um ensino intrinsecamente ligado à investigação (Cunha, 2011; Leite, 2015, 2018, 2019). Sobre esta característica de qualidade do processo ensino, Leite (2015) afirma: "É possível realizar um ensino de qualidade sem existir pesquisa, mas esses são casos raros e exigem a presença de outras características e condições de docência pois, o mais comum, é que situações que correspondem a um ensino de excelência passem pela existência de relações entre ensino e pesquisa" (p. 120). Em síntese, e transportando para esta reflexão a necessidade de todos os níveis de ensino atenderem às características da população que passou a aceder a essa formação, é importante que, também no ensino superior esta questão seja valorizada. Por outro lado, e em linha com o que referem Monteiro, Leite e Rocha (2019), há que reconhecer que o ensino superior, que tinha o papel histórico e missão concentrados na prestação de serviços ao setor económico, convive hoje com

desafios que implicam novos papéis e missões. Estes são, pois, aspetos que também temos em consideração no estudo que aqui apresentamos.

Segundo PORTUGAL.POIS(2019), Portugal tem 18 distritos e duas regiões autónomas, e possui 127 universidades no total. Na tabela abaixo as apresentamos, sem considerar se é de cariz público ou privado, universitário ou politécnico.

Tabela 2. -Nºs de Instituições de Ensino Superior Português

Distritos/Regiões Autónomas	**Nº de ES**
Lisboa	34
Porto	29
Coimbra	11
Braga	8
Aveiro	8
Leiria	4
Faro	4
Castelo Branco	2
Setúbal	4
Bragança	4
Évora	1

Guarda	1
Portalegre	1
Santarém	4
Viana de Castelo	3
Vila Real	1
Viseu	4
Região Autónoma dos Açores	1
Região Autónoma da Madeira	3
Total	127

Fonte: Elaboração própria

Quanto a homens ou mulheres que concluem o ensino universitário e politécnico em Portugal, constatamos que no ano 2000 foi apenas de 54.255 estudantes. Este numero foi a evoluir ao longo dos anos e experimentou um crescimento, como podemos observar na tabela abaixo para caso dos últimos 5 anos (https://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+total+e+

por+sexo-664).

Tabela 3. Numeros de estudantes que concluíram ES nos últimos 5 anos.

Ano	N.ºde Diplomados
2016	75201
2017	78966
2018	81846
2019	83193
2020	87733

Fonte: Elaboração própria

Processo de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Portugal

Políticas públicas que apontam para um ensino superior de qualidade têm sido acompanhadas pela exigência de avaliação dessa qualidade. Para isso, em Portugal, foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta Agência é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado, através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro (Garcia, 2008). A função de avaliação do ensino superior constitui uma tarefa do Estado, assegurada por uma entidade independente deste e fora do seu controlo ou superintendência. Esta função visa a proteção de um bem público, a qualidade do ensino superior, constitucionalmente prevista no art. 76.º, n.º 2 da Constituição da República Portuguesa (adiante CRP).

Com a criação da A3ES, alterou-se a estrutura orgânica da entidade avaliadora antiga, passando a tarefa de avaliação e demais tarefas conexas a estarem a cargo de um conselho de

administração (Art. 11.º, n.º 2 dos Estatutos da A3ES), órgão independente cujos membros são nomeados pelo conselho de curadores (Art. 8.º, n.º 1 dos Estatutos da A3ES), que é um órgão composto por personalidades de mérito científico e profissional reconhecido. Acresce que o exercício de poderes executivos na Agência é incompatível com a titularidade de cargos diretivos em instituições de ensino superior (Art. 10.º, n.º 6 dos Estatutos da A3ES).

A A3ES goza de autonomia financeira, nos termos do disposto no art. 22.º dos seus Estatutos, passando a estar dependente da dotação orçamental do Ministério competente pelo setor, como acontecia com a Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES), e passa a obter parte das suas receitas através do pagamento dos serviços prestados no âmbito da avaliação e acreditação por parte das instituições de ensino superior avaliadas. Martins (2013), no trabalho de dissertação de mestrado em Direito (Ciências Jurídico-económicas) afirma:

> O procedimento de avaliação é pressuposto da necessária acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudo. Com efeito, a acreditação "consiste na verificação do preenchimento dos requisitos exigidos para a sua criação e funcionamento" (Art. 52.º, n. º 1 DL n.º 74/2006, de 24 de março). Este conceito de acreditação surge pela primeira vez através do DL n.º 74/2006, de 24 de março, que veio estabelecer o regime jurídico de graus e diplomas do ensino superior. A acreditação de um ciclo de estudos, que reveste a natureza de ato administrativo, é condição para a sua entrada em funcionamento. Não obstante a acreditação dos ciclos de estudos oferecidos por uma IES no momento da acreditação da própria instituição ficar automaticamente assegurada a partir deste acto, a criação de novos ciclos de estudos passa a estar sujeita a um novo processo de prévia acreditação (Art. 55.º, n.º 1 do DL n.º 74/2006). Os requisitos para a acreditação variam conforme o grau académico que cada ciclo de estudos confere, nomeadamente o grau de licenciatura, mestrado ou doutoramento, e encontram-se previstos no art. 57.º do DL n.º 74/2006. A atividade de acreditação do ensino superior é obrigatória e pode ser de iniciativa da Agência ou das instituições. A decisão favorável de acreditação conduz "à autorização de funcionamento de uma instituição de ensino superior, de um ciclo de estudo

> conducente a determinado grau académico e o reconhecimento do mesmo grau (Art. 7, n.º 1, al. a) do DL n.º 369/2007). Poderá acontecer da decisão favorável ficar condicionada à adoção de certas medidas por parte da IES, julgadas necessárias pela Agência para esta adquirir a autorização de funcionamento, isto sem prejuízo do prazo para a sua verificação e avaliação final (Art. 7, n.º 1, al. b) do DL n.º 369/2007). Pode, ainda, a decisão de acreditação ser desfavorável e a A3ES não conceder autorização de funcionamento à instituição de ensino superior ou ao ciclo de estudos em causa (pp. 12-13)

Uma análise de dados relativos a Portugal e a S. Tomé e Príncipe

Para podermos comparar a situação relativa ao ensino superior em Portugal e em S. Tomé e Príncipe precisamos de ter em consideração algumas características destes dois países(Ver tabela4)

Tabela 4. - Comparação entre % Pop. de Portugal e STP inscrita no ES nos anos 2016 e 2019.

País	Ano	Pop.(Hab.)	N.º Est. ES	% Pop. ES
Portugal	2016	10 346 826	356 399	3,44
	2019	10 241 062	385 247	3,76
STP	2016	201 340	3219	1,59
	2019	213 057	2579	1,21

Fonte: Elaboração própria

No caso de Portugal, o registo da população, em 2019, foi de 10 241 062 habitantes, enquanto no ano de 2016, era 10 346 826. A estimação feita para o ano 2100, indica uma população de apenas 6 603 912 habitantes e a taxa de crescimento será de -2,43%(United Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações(https://countrymeters.info/pt/Portugal). **Portugal está entre as 23 nações cuja população poderá descer para um valor ligeiramente superior de metade em 2100.**

Quanto ao número de homens ou de mulheres matriculados no ensino universitário e politécnico português, foi de 356 399 e de 385 247, respetivamente, nos anos 2016 e 2019. Estes valores correspondem a 3,44% da população no ano 2016 e 3,76% em 2019. Constatamos ainda que o número de mulheres inscritas neste nível de ensino têm sido sempre superiores em relação ao dos homens (https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048-8485)

No ano 2016, São Tomé e Príncipe tinha uma população de 201 340 habitantes e em 2019 cresceu para 213 057. Estima se que no ano 2100, a população será de 607.343 habitantes e a taxa de crescimento será de 2,60%, segundo United Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações (https://countrymeters.info/pt/Sao_Tome_and_Principe#google_vignette).

De acordo com Abreu (2019), podemos constatar que o número total de estudantes inscritos nos centros de ensino superior de São Tomé e Príncipe foi de 3219 no ano de 2016 e de 2579 em 2019. Estes valores correspondem a 1,59% da população no ano 2016 e 1,21% em 2019.

A diminuição verificada entre os anos 2016 e 2019 pode ser provocada pela desistência devido à obtenção da bolsa para o exterior de alguns alunos, quer ainda à falta de condições financeiras e diminuição das ofertas de formação (Ver tabela 5).

Tabela 5. - Comparação entre número total de estudantes em 2016 e 2019.

Centro de Ensino Superior	**N.º de estudantes -2016**	**N.º de estudantes -2019**
FCT	1358	1189
ISEC	530	501
ISCSVSM	Sem registo	180
IUCAI	649	378
ULUSIADA	682	511
Total geral de docentes	3219	2579

Fonte: Elaboração própria

Na sequência da mesma fonte de informação, em 2016 constatou-se um total de 1701 estudantes inscritos de sexo feminino e 1518 de sexo masculino, em todos os centros de ensino superior do País. No ano 2019, os estudantes femininos inscritos foram de 1440 e do masculino 1139. Portanto, como os números mostram, verifica-se a mesma tendência que ocorre no Ensino superior Português, i. e., com um número maior de estudantes do género feminino.

Quando tentamos analisar ao nível dos cursos ministrados em diferentes centros, através de dados fornecidos pelo Boletim Estatístico 2015/2016 MECCC - Setembro, 2016, constatamos um comportamento semelhante para a maioria dos cursos. Relativamente ao corpo docente das diferentes Instituições do ES em S. Tomé e Príncipe, os dados, retirados de Abreu (2019), são os que apresentamos na tabela 6.

Tabela 6. - Corpo docente no ES em STP

Centro de Ensino Superior	**Feminino**	**Masculino**	**Total**
FCT	37	99	136
ISEC	23	51	74
ISCSVSM	15	23	38
IUCAI	4	64	68
ULUSIADA	16	41	57
Total geral de docentes	95	278	373

Fonte: Abreu (2019)

O total geral de corpo docente existente é de 373, sendo que o número de docentes masculino é quase 3 vezes superior em relação ao feminino.

Quanto a políticas públicas, não existe nenhuma política concreta de incentivo em São Tome e Príncipe cujo indicador seja capacitar os professores Universitários de modo a adquirirem o grau científico de Doutor ou para melhorarem as suas prestações a nível de docência e investigação. Entretanto, de acordo com o levantamento que efetuámos em diferentes fontes, o número de doutores São-tomenses tem aumentado, mas a sua contribuição para o engrandecimento da Universidade tem sido insignificante (Ver tabela 7).

Tabela 7. - Números de doutores São-tomenses distribuídos por área de formação

Área de Formação	Qt.	Ano de conclusão	Universidade	País	Fonte
Higiene e Microbiologia Alimentar	**1**	2002	UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA	Portugal	https://arquivo.fct.pt/details?id=83920 :
Engenharia Agrónoma	**1**	2008	UNIVERSIDADE TECNICA DE LISBOA	Portugal	https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2501/4/Tese.pdf
Ciências Jurídicas	**1**	2018	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Brasil	https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/211/Tese%20-Salustino%20David%20dos%20Santos%20Andrade.pdf
Estudo do Desenvolvimento	**1**	2012	UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES ALTO D´OURO	Portugal	https://www.escavador.com/sobre/614996/aires-bruzaca-de-menezes
TIC´s em Educação: Análises e desenho de processos, Recursos e práticas formativas	**1**	2017	UNIVERSIDADE DE SALAMANCA	Espanha	https://docplayer.es/75927500-Tesis-doctoral-realizada-por-joao-carlos-fernandes-lima-do-nascimento-dirigida-por-profesor-doctor-marcos-cabezas-gonzalez.html
Ciências Sociais na Especialidade em Desenvolvimento	**4**	2018	UNIVERSIDADE DE LISBOA	Portugal	https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/16159/5/Tese%20-%20Lucio%20Pinto%20Vfinal.pdf

Socioeconómico		2018	UNIVERSIDADE DE LISBOA	Portugal	https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/16234
		2017	UNIVERSIDADE DE LISBOA	Portugal	https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/14424
		2012	UNIVERSIDADE TECNICA DE LISBOA	Portugal	https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5889/1/Tese%20de%20doutoramento%20de%20Esterline%20Gon%C3%A7alves%20G%C3%A9nero.pdf
Ciências de Educação	**1**	2016	UNIVERSIDADE DO PORTO	Portugal	https://www.escavador.com/sobre/246733794/flavio-castelo-david-santos-andrade
Literatura	**2**	2000	UNIVERSIDADE DO PORTO	Portugal	FCT-USTP
		2017	UNIVERSIDADE DE MINHO	Portugal	http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58343
Linguística, na Especialidade de	**1**	2018	UNIVERSIDADE DE LISBOA	Portugal	https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32866

Linguística Aplicada					
Tecnologias e Sistemas de informação	**1**	2015	UNIVERSIDADE DE MINHO	Portugal	https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40398/1/TESE_10_08%202011_Artur%20%20Vera%20Cruz.pdf
Estudos Portugueses, Especialização Ensino do Português	**1**	2018	UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA	Portugal	https://run.unl.pt/handle/10362/53906?mode=full
Ciências Empresariais, especialidade em Gestão	**1**	2015	UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA	Portugal	https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5960
Economia	**2**	2014	ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY - HONOLULU HAWAII	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	FCT-USTP
		2015	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA	Portugal	https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/10093
Ciências Química	**1**	2000	RUDN UNIVERSITY	RUSSIA	FCT- STP

Global studies	**1**	2011	UNIVERSITY OF SAINT JOSEPH - MACAU CATHOLIC UNIVERSITY - PORTUGAL	CHINA PORTUGAL	https://www.usj.edu.mo/en/faculty_directory/jose-simoes/
Genética e Melhoramento de Plantas	**1**	2019	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	Brasil	http://uenf.br/posgraduacao/gmp/wp-content/uploads/sites/6/2020/05/Tese-DS-GASPAR-AFONSO-DA-GRA%C3%87A-assinada.pdf
Políticas Públicas	**1**	2020	ISTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA	Portugal	FCT-USTP
Jornalismo	**1**	1989	VERONEZ STATE UNIVERSITY	RUSSIA	FCT-USTP
Ciências da Cultura Física na área de Terapéutica	**1**	2013	UNIVERSIDAE DE CIÊNCIAS DE CULTURA FÍSICA	CUBA	ISEC-USTP
Ecologia	**1**	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Brasil	https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192907/PECO0125-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
Engenharia Mecânica	**1**	2002	UNIVERSIDADE ESTADUAL	BRASIL	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/265363

			DE CAMPINAS		
Ciências de Engenharia (área científica: Engenharia Civil e Minas)	**1**	2006	UNIVERSIDADE DE LISBOA	PORTUGAL	http://pesquisa.ufabc.edu.br/cientometria/UFABC-professores/membro-8304507282532636.html
Total	**27**				

Fonte: Elaboração própria

Segundo informação recolhida em diversas fontes, o doutor São-tomense mais antigo que ainda está ativo na USTP obteve o seu doutoramento em 1989. No entanto, a maioria de doutores São-tomenses não se encontram devidamente enquadrados na carreira académica, o que pode comprometer a sua motivação para produção de conhecimentos científicos.

Considerações finais

Ao realizarmos esse estudo sobre as principais políticas públicas educacionais aplicadas, nos últimos 20 anos, no ensino universitário em Portugal e São Tomé e Príncipe, percebemos que o Ensino Universitário em Portugal, através do sector da estatística, disponibiliza dados atualizados que não existem no caso de São Tomé e Príncipe. Esta situação, para além de dificultar essa comparação, permite reconhecer como urgente a dinamização de um sector de estatística. Apesar disso, e retomando as perguntas com que partimos para a investigação, o estudo permitiu reconhecer:

- O número de homens ou de mulheres matriculados no ensino universitário e politécnico português, nos anos 2016 e 2019 correspondem a 3,44% da população no ano 2016 e 3,76% em 2019, enquanto que em São Tomé e Príncipe foi de 1,59% no ano 2016 e 1,21% em 2019. Portanto, verifica-se que, mesmo com a diminuição da população Portuguesa, o número de alunos inscritos aumentou entre 2016 e 2019 e para caso de São Tomé e Príncipe, no mesmo

período houve uma diminuição. Estudos recentes, demonstram que os jovens constituem 70% da população de São Tomé e Príncipe, e que a procura do ensino superior é crescente. Há já situações de jovens que estão há mais de três anos à procura de uma oportunidade para ingressar no ensino superior através de concurso público, pois as vagas são limitadas. Por isso, se justifica um forte investimento do ensino superior em São Tomé e Príncipe.

- O investimento do ensino superior exige um devido acompanhamento da qualidade das instituições que oferecem esses cursos bem como do modo como eles são organizados e concretizados. É essa a intenção do apelo à avaliação da qualidade do ensino superior. Em Portugal, a certificação e acreditação do ensino superior em Portugal é feita por A3ES, enquanto em São Tomé e Príncipe a proposta é encaminhado para o Ministério da Educação e Ensino Superior para apreciação e análise. A aprovação do dossier é oficializada através de um despacho ministerial, publicado no Diário da República.

Neste âmbito, urge a necessidade da criação de uma Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, tal como existe em Portugal, ou outro órgão independente que possa contribuir para a qualidade ensino superior. De facto, o sistema tem muitas falhas, mas acreditamos ser possível implementar políticas que contribuam para a sua contínua melhoria. Cremos que a criação de sistemas de avaliação de qualidade poderão influenciar gestores e docentes do ensino superior para procedimentos que apoiem culturas institucionais e pessoais indutores da melhoria por todos desejada.

Referências Bibliográficas

Abreu, I. M. (2019). *O Ensino Superior em S. Tomé e Príncipe: Desafios do Instituto Superior de Educação e Comunicação na formação dos Professores para a transformação social.* https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25968/1/Mestrado-Ci%C3%AAncia_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Administra%C3%A7%C3%A3o_Regula%C3%A7%C3%A3o_e_Pol%C3%ADticas_Educativas-Isabel_Maria_Correia_Viegas_d%C2%B4Abreu-O_ensino_superior_em_S%C3%A3o_Tom%C3%A9...%20.pd.f.

Afonso, A. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*. XXII, 75, pp.15-32.

Amado, L.(2018). *Ensino Superior em São Tomé e Príncipe – Quo Vadis?* e https://www.telanon.info/wp-content/uploads/2018/06/Artigo-de-opii%C3%A3o.pdf.

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Brites, M. J., Amaral, I. e Silva, M.T.(2019). *Educação formal, não formal e informal*. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19887/3/MRP-ED_F_NF_I.pdf.

Cellard, A. (2012). A análise documental. In: Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* . Petrópolis: Vozes.

Cotrim, A. (2020). *Avaliação Externa de Escolas em São Tomé e Príncipe.* https://www.telanon.info/sociedade/2020/02/11/31156/avaliacao-externa-de-escolas-em-sao-tome-e-principe-tese-de-mestrado/.

Cunha, M. I. 2011. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva,* 29(2):443-462.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demostrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação & Sociedade, 25*(87), p. 423-460.

Dias Sobrinho, J. (2005) Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v.10, n.28, p.164-73, 2005.

Fraser, M. T. D.; Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, v. 14, n. 28, p. 139 -152.

Garcia, M. (2008). *Autonomia Universitária e Avaliação da Qualidade do Ensino Superior. Lisboa:* Universidade Católica Editora, pp. 64 e ss.

Knill, C. (2005). Cross-national policy convergence, concepts, approaches and explanatory factors. *Journal of European Public Policy*, 12 (5), pp. 1-11.

Lakatos, E. & Marconi, M. (1991). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Leite, C. & Ramos, K. (2014a). O exercício docente na sua relação com a Reforma Universitária decorrente do Processo de Bolonha: o que dizem professores da Universidade do Porto, Revista *Inter-Ação,* Goiânia, 39, n. 3, p. 103-116, set./dez.

Leite, C. & Ramos, K. (2014b). Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente, *Revista Lusófona de Educação*, 28, p. 73-89.

Martins, F. (2013). *A A3ES como Entidade Reguladora Independente: Natureza e Regime Jurídico.* DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM DIREITO (CIÊNCIAS JURÍDICO-ECONÓMICAS) . Faculdade de Direito da Universidade de Porto.

MECCC(2016). *Boletim Estatístico 2015/2016 MECCC.* https://www.ine.st/index.php/component/phocadownload/file/299-boletim-estat-stico-meccc-2015-2016.

Ministério da Educação (2018). *Relatórios das ações do Ministério da Educação Cultura, Ciência e Comunicação, 2015-2018.*

Monteiro, A., Leite, C. & Souza, G. (2018). *Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas*. https://core.ac.uk/download/pdf/156948991.pdf.

Pedroso, Paulo (1998). *Formação e Desenvolvimento Rural.* Oeiras, Celta Editora.

PORTUGAL.POIS(2019). *Lista de Instituições de Ensino Superior em Portugal*, https://www.portugalpois.pt/artigos/lista-de-instituicoes-de-ensino-superior-em-portugal.

Santos, B. (2001). “Os processos de globalização”, in: Boaventura S. Santos, *Globalização: fatalidade ou utopia?* pp. 31-106, Porto: Edições Afrontamento.

Szymansk, H. (2011). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Lber Livro.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Thompson, E. P. (1989). *História, educação e presença*. São Paulo: Edições Verona.

Torgal, L. R. (2008). *A Universidade e as "condições" da imaginação*. Coimbra: CEIAS.

Vergara, S.(2010). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*.(p. 42) 12ª. ed. São Paulo: Atlas.

NEOLIBERALISMO E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Jheniffer Ferreira de Oliveira

Universidade Federal de Goiás / jheiffer.df@gmail.com

Jack Marcio Maria Zimmermann

Universidade Federal de Goiás / jackzimmermann@hotmail.com

Kátia Cilene Camargo Silva

Universidade Federal de Goiás / katiaformadora@gmail.com

Keyla Maria Bastos Gonçalves Silva

Universidade Federal de Goiás / keylambgcandeia@gmail.com

Resumo

O artigo em tela apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, trazendo um recorte histórico do processo de neoliberalização corrente entre as décadas de 1970 a 1990, considerando a consolidação da esfera supranacional e sua interferência nas políticas nacionais, de modo especial nas ações do Banco Mundial, cujo ideal de qualidade educacional fundamenta-se num modelo microeconômico neoclássico que assemelha a escola a empresa, o processo educativo como insumo, e as eficiências e taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão política. Como fruto das alterações políticas geradas pelo neoliberalismo, há no Brasil a implementação de um sistema de avaliação em larga escala destinado a avaliação para atuação política do Estado, contudo, na prática, tal avaliação se tornou instrumento de validação internacional vinculada ao jogo político de responsabilização individual, desresponsabilização estatal e interiorização da lógica de mercado na gestão do serviço público, resultando em um contexto de precarização do ensino público, reducionismo curricular voltado a formação para o mercado conforme interesses do mesmo e culpabilização da família e dos indivíduos

pelo fracasso escolar. Para tal discussão foram abordadas as teorias de Assis (2017), Coraggio (2000), Gatti (2013), Harvey (2008), Miranda (2020), Pestana (2013), entre outros que contribuíram para o debate acerca do tema. Diante do atual contexto de levante neoliberal no Brasil, objetiva-se por meio desse estudo, contribuir para a compreensão dos processos políticos hegemônicos e gerencialistas vinculados às demandas internacionais e que impactam diretamente no atual contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; banco mundial; educação pública; neoliberalismo.

Abstract

The article presents a qualitative and bibliographical research, bringing a historical cut of the process of neoliberalization current between the 1970s and 1990s, considering the consolidation of the supranational sphere and its interference in national policies, especially in the actions of the World Bank, whose ideal of educational quality is based on a microeconomic neoclassical model that resembles the school to a company, the educational process as an input, and efficiencies and rates of return as fundamental criteria for policy decision. As a result of the political changes generated by neoliberalism, there is in Brazil the implementation of a large-scale assessment system aimed at evaluating the State's political actions; however, in practice, this assessment has become an instrument of international validation linked to the political game of individual accountability, lack of State responsibility and internalization of market logic in public service management, resulting in a context of precariousness of public education, curriculum reductionism aimed at training for the market according to its interests and blaming the family and individuals for school failure. For this discussion, the theories of Assis (2017), Coraggio (2000), Gatti (2013), Harvey (2008), Miranda (2020), Pestana (2013), among others that contributed to the debate on the subject were addressed. Given the current context of neoliberal upheaval in Brazil, this study aims to contribute to the understanding of hegemonic and

managerialist political processes linked to international demands and that directly impact the current Brazilian educational context.

Keywords: large-scale assessment; world bank; public education; neoliberalism.

Introdução

Com o advento do neoliberalismo nas décadas de 1970 a 1990, deu-se origem a uma nova organização das relações políticas, econômicas, sociais e culturais pelo mundo. Como reflexo, novas medidas foram pensadas e implementadas visando o atendimento da agenda internacional e garantia de participação dos países em desenvolvimento nos jogos do campo econômico mundial.

É nessa perspectiva que a educação brasileira atravessa na década de 1990 uma série de mudanças estruturais que perpassam pelo financiamento, pela implementação de instrumentos de avaliação em larga escala e pela introdução do país em programas e organizações internacionais, como o PISA.

Sendo assim, o artigo em tela objetiva discutir a gênese do neoliberalismo e a estruturação da esfera supranacional, bem como sua intervenção, a partir do Banco Mundial, na política de avaliação em larga escala. Abordando em um segundo momento as alterações políticas educacionais geradas pelo neoliberalismo no Brasil, abordando a implementação de um sistema de avaliação em larga escala e o jogo político de responsabilização, desresponsabilização e interiorização da lógica de mercado na gestão do serviço público.

A gênese do Estado Neoliberal e o Banco Mundial

Após cerca de trinta anos de gloria, o modelo Keynesiano ruiu no início da década de 1970, marcada pelo primeiro registro de estagflação em 1974, com graves sinais de crise de acumulação e aumento do desemprego. Diante de uma recessão que ameaçava o poder econômico e político das elites junto ao risco de uma solução socialista, a resposta foi o processo de neoliberalização iniciado na década de 1970, mas que se fortaleceu em especial a partir dos

anos de 1990, com a articulação de um conjunto de medidas que passaram a ser designadas como o Consenso de Washington (MIRANDA, 2020).

Antes de sua complexa e desigual disseminação mundial, ocorreu na década de 1970 um experimento latino-americano para testar a eficácia do processo de neoliberalização. Segundo Harvey (2001), após o golpe de estado no Chile, patrocinado pelas elites chilenas e apoiados por corporações estadunidenses; economistas ligados a Milton Friedman (Chicago Boys), foram convidados a colaborar com o ditador Pinochet na redefinição da política econômica do país de acordo com suas teorias. O experimento durou somente até a crise da dívida latino-americana em 1982, contudo, ofereceu dados suficientes para sustentar o processo de neoliberalização dos Estados centrais, como Estados Unidos e Grã-Bretanha na década de 1980.

A partir dos anos de 1980, o processo de neoliberalização se espalhou pelos principais países da Europa, América do Norte, América Latina e da Ásia, operado de diferentes maneiras, resultou num conjunto de mudanças que afetaram “a economia, o Estado, a sociedade e a subjetividade dos indivíduos e permitiu restaurar, ou construir, no caso da China e da Rússia, um poder de classe incontestável” (MIRANDA, 2020, p. 6). Em outra palavras, o neoliberalismo trouxe uma grande redução no papel do Estado, privatização dos ativos públicos e da seguridade social, liberação de exploração privada e não regularizada de recursos naturais, repressão sindical, pressão sobre os trabalhadores assalariados e redução dos direitos trabalhistas, financeirização da economia, administração e manipulação de crises, dentre outros fatores que realçam a ideia de que o mercado deve prevalecer sobre todos os setores da vida humana (MIRANDA, 2020). Como resultado do processo, houve um exponencial aumento do acumulo de capital pela porcentagem mais rica, levando a conclusão de que o neoliberalismo foi um “projeto político de reestabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p.27).

Desse modo, pode-se afirmar segundo Moraes (2001, p. 19), que o neoliberalismo se sustenta em duas exigências principais: “privatizar empresas estatais e serviços públicos; e ‘desregulamentar’, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados.”, ou seja, o Estado, enquanto esfera “ineficiente” para execução do bem-estar, deveria transmitir as atividades

produtivas para o setor privado e deixar as atividades regulatórias a cargo da disciplina do mercado.

O ideário neoliberal sustenta a ideia de maximização do bem-estar a partir da maximização do alcance e da frequência das transações de mercado, o que exige “tecnologias de criação de informações e capacidades para acumular, armazenar, transferir, analisar e usar massivas bases de dados para orientar decisões no mercado global.” (HARVEY, 2008, p.13), levando ao boom tecnológico da década de 1990 que possibilitou a globalização econômica e cultural hegemônica, engendrou um novo mercado e fortaleceu os vínculos internacionais dos países centrais.

Segundo Moraes (2001), como consequência da globalização e dos avanços tecnológicos, emergiu uma nova soberania sob as políticas nacionais outrora constituídas por processos eletivos, entendido por Afonso (2001) como o período de crise do Estado-nação. A mundialização financeira já estabelecida na década de 1980 foi fator fundamental para a virada neoliberal e elevação dessa soberania gerencial. De acordo com o autor:

A generalização dos mercados financeiros, a nova "ordem espontânea", subtrai dos governos nacionais grande parte de seu poder, como a liberdade de cunhar moeda e criar dívida pública. Decreta-se, com festa e regozijo, o "fim da ilusão monetária" e dos projetos de desenvolvimento nacional. Os grandes credores e detentores de liquidez - aquilo que se reverencia misteriosamente como "o mercado" - têm agora instrumentos para castigar países "abusados" e irresponsáveis, aqueles cujos dirigentes "não fizeram a lição de casa". A nova integração internacional das finanças, recosturada, revigora o poder de pressão dos financistas sobre as políticas econômicas nacionais. Ficam cada vez mais difíceis as políticas nacionais deliberadamente deficitárias, fundadas na capacidade de emitir "moedas políticas", moedas sem lastro, visando garantir metas sociais e políticas como pleno emprego e desenvolvimento nacional e reorientar as economias. (p. 19, grifos do autor)

A consolidação da esfera supranacional e transnacionalização do capital levaram a redução do poder regulatório dos Estados nacionais, transferindo-o para Organismos Multilaterais (G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, etc.) dominados pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais, dando a estes o poder regulatório, normativo e coercitivo sob os demais.

Assim, segundo Moraes (2001), toda a luta travada durante os séculos XIX e XX pelos movimentos trabalhistas para conquistar o sufrágio e o poder de influir sobre a elaboração e definição de políticas e normas é reduzido a partir do esgotamento do espaço em que ele se exerce em proveito de um espaço mundializado onde não possuem voz.

Jamais o capitalismo havia conseguido se emancipar tão completamente do poder político. Mas é preciso acrescentar que os estados que ele ataca são os Estados nacionais. E que ele só consegue dominá-los colocando em cena um Estado supracional, onipresente, que possui suas próprias instituições, aparelhos e redes [...]. Com o Estado supracional do capital aparece pela primeira vez um Estado emancipado de toda territorialidade e cujo poder, ainda que se imponha aos estados territorializados a partir de fora, não recria fora deles um outro lugar para a política. Pelo contrário, ele é independente e separado de toda sociedade, situado em um não-lugar, a partir do qual ele limita e regulamenta o poder das sociedades de dispor de seu lugar. Sem base social nem constituição política, ele é um puro aparelho que expressa o direito do capital mundializado. Poder sem sociedade, ele tende a engendrar sociedades sem poder, coloca em crise os Estados, desacredita a política, submete-a às exigências de mobilidade, de "flexibilidade", de privatização, de desregulamentação, de redução dos gastos públicos, dos custos sociais e dos salários, todas essas coisas pretensamente indispensáveis ao livre jogo da lei do mercado. (GORZ, 1997, p. 30-31 imput MORAES, 2001, p. 20-21)

Nesse sentido, os organismos multilaterais assumem o poder de ditar, direta ou indiretamente, os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social; e de induzi-los a aderir medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir uma função de mediação, para adequação às prioridades e agendas externamente definidas, vinculadas aos interesses da transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica (AFONSO, 2001).

Nessa perspectiva, a escola de massas que, segundo Afonso (2001), vem sendo utilizada nos últimos séculos como ferramenta de disseminação e manutenção das ideologias dominantes, formando uma consciência de nação e identidade nacional a partir das mesmas, se fortalece no novo cenário como um dos instrumentos mais importantes para a formação e controle social necessários ao alimento da nova ordem mundial.

Segundo Torres (2000, p. 126), é nesse senário que o Banco mundial vem se destacando cada vez mais no panorama educacional, tornando-se a principal agência de assistência técnica e assessoria em matéria de política educacional e fundos externos para os países em desenvolvimento. Ainda segundo a autora, na década de 1980 o BM publicou seu primeiro documento de política na área educacional, na qual anunciava o aumento do triplo do valor para empréstimos educacionais

Segundo Torres (2000, p. 131), o BM atribui à educação básica o poder de alavancar o país no quadro econômico internacional, sendo ela a responsável pela aquisição de competências e habilidades que levariam ao alcance do crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania.

De acordo com Coraggio (2000), a aquisição do empréstimo junto ao BM implica aos Estados a adoção de políticas pré-estabelecidas vinculadas ao ideal de qualidade educacional do órgão. Segundo o autor, os documentos apresentados pelo banco fundamentavam-se num modelo microeconômico neoclássico que assemelhava a escola a empresa, o processo educativo como insumo, e as eficiências e taxas de retorno como como critérios fundamentais de decisão (CORAGGIO, 2000, p. 97-98).

Nessa perspectiva, ainda segundo Goraggio (2000), o BM estabelece que o processo avaliativo tenha seu resultado focado no desempenho discente, e sua eficiência seja calculada em termos de custo por diploma.

Este referencial tomou conta do discurso educacional e de muitas medidas governamentais de diversos países, incluindo o Brasil. No cenário pós anos 1990, o neoliberalismo introduziu o modelo gerencialista nas políticas educacionais, levando à transformação da gestão das escolas públicas, ao desmonte da gestão democrática, ao uso da avaliação como instrumento de controle e a uma vigilância sistemática e detalhada do trabalho dos professores. Essa nova lógicas de ação de tipo empresarial, direcionou-se a promoção do privado como política pública de modo a subordinar a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, através dos discursos da qualidade e da excelência.

Avaliação em larga escala no Brasil

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelas pesquisas e desenvolvimento no Brasil dos sistemas de avaliação em larga escala e evolução das políticas públicas na área educacional. Nesta última, segundo Pestana (2013), duas perspectivas dominaram o diagnóstico nesse período: uma, preocupava-se com a racionalização financeira para o atendimento da população escolarizável, e a outra, com as reformas necessárias a garantia de equidade, educação de qualidade e redução das desigualdades educacionais.

Segundo Gatti (2013), em 1987, o então ministro da educação Aluisio Sotero realizou uma visita aos Estados Unidos, onde conheceu o National Bureau of Education, um sistema de estrutura política descentralizada que destinava-se ao acompanhamento, monitoramento e divulgação dos resultados dos processos avaliativos educacionais em larga escala. O Bureau não possuía responsabilidades quanto ao currículo ou qualquer assunto que envolvesse a dinâmica pedagógica escolar, por isso contava com instituições especializadas ou especialistas de diversas universidades para realização dos processos de avaliação.

Influenciado pelo Bureau, os anos 1990, várias avaliações exploratórias foram realizadas pelo MEC em parceria com instituições locais ou com instituições de ensino e de pesquisa, tais como Fundação Carlos Chagas e Universidades, objetivando expandir os estudos avaliativos acerca dos rendimentos escolares, abordando os diferenciais entre público e privado.

O boom da globalização, nos anos de 1990, a partir das tecnologias de internet e telecomunicações, trouxeram novos desafios às políticas educacionais, pois “realçaram as vantagens comparativas de sociedades que haviam elevado os níveis e a qualidade de formação de seus trabalhadores e dirigentes” (Pestana, 2013, pág. 117).

Tal contexto soma-se às estruturas de organização da sociedade capitalista e neoliberal pautadas nos valores do estado burguês, que desde o Consenso de Washignton (1989) vem influenciando as agendas políticas dos países periféricos, de modo a adequar a gestão pública à lógica da iniciativa privada (Assis, 2017), resultando na reforma das políticas educacionais.

Tais políticas passaram a ser direcionadas à eficiência e eficácia das instituições escolares, desenvolvendo e/ou ampliando análises da eficiência da administração escolar, mensuração da aprendizagem, eficácia dos currículos e aquisição e domínio de competências e habilidades cognitivas, a fim de maximizar os resultados (Pestana, 2013).

Dá-se início ao período de proposição de políticas mais abrangentes e articuladas que resultaram na redefinição das competências dos entes federados (CF 88 e LDB), bem como dos mecanismos de financiamento (Fundef) e o redesenho e descentralização de programas e projetos. Em concomitante, no processo de redemocratização pós ditadura militar, a sociedade brasileira passou a exigir maior transparência dos serviços públicos e ampliação dos instrumentos de controle social. “É nesse contexto e para servir de instrumento de diagnóstico e monitoramento do setor educacional que os sistemas de avaliação são estruturados e desenvolvidos” (Pestana, 2013, pág. 118).

Assim, o até então denominado ‘Estado providência’ passa a ser o ‘Estado avaliador’ ou ‘Estado interventor’, que

costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos – hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re)credenciamento de cursos e acreditation (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 59).

Os anos iniciais da década de 1990 também foram destacados pela primeira participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA). E pela implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Aplicado inicialmente com a metodologia da Teoria Clássica dos Testes com provas objetivas e aplicação de questionários informativos, o SAEB tinha como referência o modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto).

A partir de 1995 a metodologia foi alterada para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), pois “considerava-se que essa metodologia poderia oferecer com suas escalas melhores condições

de comparabilidade dos resultados" (Gatti, 2013, pág. 31). Contudo, foram ignoradas questões relevantes acerca de sua contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, ou fez considerações sobre a perda de informações educacionais importantes, tais como a análise dos erros em uma perspectiva curricular. "[...] deslocaram (os objetivos do SAEB) da criação de uma cultura de avaliação no âmbito dos órgãos gestores das redes de ensino para a prioridade em monitorar as políticas e a qualidade da educação" (Bonamino e Franco, 1999, pág. 126-127 input Pestana, 2013, pág. 118).

Esse modelo se consolidou e a centralização foi reforçada com a terceirização do processo de avaliação (aplicação de testes, questionários e leitura de dados) a empresas privadas contratadas por processo licitatório.

Posteriormente, o MEC ampliou a avaliação de desempenho do sistema educacional com a Prova Brasil destinada às séries iniciais do ensino fundamental, integrada ao SAEB. Isso permitiu a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2007) que passa a pautar a política de acompanhamento e monitoramento da qualidade da educação básica.

A vinculação dos dados do IDEB ao acompanhamento e promoção da qualidade da educação, resultaram numa política que promove a classificação e o ranking das escolas, a desresponsabilização do Estado e a responsabilização da escola referente a solução dos problemas detectados e alcance dos resultados esperados. Tal processo de responsabilização levaram as escolas a reorganizarem seus currículos de modo a adequá-los ao formato e conteúdo das provas, resultando no reducionismo curricular (Assis, 2017).

Assim, tanto o indicador quanto a avaliação se tornaram carro-chefe das ações políticas em educação, principalmente em âmbito federal. Isso indica sua concessão às pressões dos organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país (Banco Mundial) e aponta para um modelo gerencialista com foco apenas nos resultados de rendimento escolar, conduzindo ao reducionismo curricular centrado em leitura e matemática (Gatti, 2013).

Nessa perspectiva, o modelo e escala utilizados como ferramentas avaliativas resultaram, e ainda resultam, em informações insuficientes à orientação do processo de ensino, dificultando uma análise para possíveis intervenções pelas escolas e redes, a discussão passa a ser focada no alcance das metas estabelecidas para as escolas e municípios, elevando a elas a responsabilidade no alcance de tais resultados esperados, e por consequência, as mesmas respondem pelos "fracassos".

Com um olhar que percorre no tempo os relatórios técnicos das avaliações e a forma de divulgação dos resultados verifica-se que a visão mais integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas. Variáveis de testes construídos com matrizes de conteúdos definidos genericamente por especialistas, já que não temos currículo claro, e/ou, por competências/habilidades, mal definidas, e, portanto mal compreendidas. Essas avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI) [...]. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. (Gatti, 2013, pág. 33)

Assim, no conflito dual pela educação de qualidade, tem-se a perspectiva didática de avaliação formativa voltada ao processo de ensino-aprendizagem e o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados. A tendência está na associação da qualidade aos bons índices do IDEB, focando nos resultados e ignorando o processo. Esse cenário conduz a uma realidade de comparações, ranqueamentos e pressão.

Considerações finais

A adesão mundial ao jogo econômico e estruturação do Estado neoliberal consolidou uma cultura política de subordinação ainda maior dos países periféricos aos interesses dos países imperialistas.

A escola, enquanto instituição de controle de massas e principal responsável pela inculcação do arbitrário cultural hegemônico, torna-se uma das principais áreas de conflitos político nesse

período. Por um lado a disputa pela parcela progressista reivindicando uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, e do outro os grandes empresários e banqueiros neoliberais reivindicando a redução do Estado e a privatização do setor público. Esse conflito se revela na dualidade dos diversos documentos educacionais, tal como o próprio PNE 2014-2024, que abre prerrogativas ao atendimento e, ao mesmo tempo, anulação dos interesses específicos.

É nesse cenário que surge a avaliação em larga escala cujo discurso e ideia original vinculavam sua elaboração voltava a avaliação formativa e diagnostica com objetivo de oferecer dados para intervenção estatal na solução do problemas identificados. Contudo, vimos que na prática o instrumento foi alterado e reduzido apenas a avaliação de desempenho sendo utilizado para a classificação das instituições escolares a partir de um sistema de bonificação e punição, atribuindo a responsabilidade de escolha da educação de qualidade aos pais, desconsiderando, também, a disponibilidade ou não de vagas (RAVICH, 2011); responsabilização docente e do aluno pelo fracasso escolar, pautado na ideia do individualismo e meritocracia próprios do liberalismo; desvalorizando o serviço público de modo a ratificar o discurso privatista; e introdução da lógica concorrencial e de gerencialismo mercadológico que se expande enquanto habutus nos diversos campos do espaço social.

Estar diante dessa análise ressalta a necessidade de maior ação e intervenção nas disputas políticas correntes. Hoje, em um Brasil governado pelo Presidente Jair Bolsonaro, cuja política neoliberal com características fascistas amplia o cenário de conflitos, de redução de direitos e de precarização do ensino, exige ainda mais um pico de força em meio a tempestade em prol da defesa da Constituição e dos nossos direitos sociais.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22 (75), 15 -32. https://www.scielo.br/j/es/a/CGkRcsCcsynSwtSRsj44LBf/abstract/?lang=pt

ASSIS, L. M ; CARVALHO, RENATA RAMOS DA SILVA ; COSTA, A. F. C. E. .(2019) Avaliação da educação superior no contexto do PNE (2014-2024): tensões, desafios e perspectivas em construção. In: João Ferreira de Oliveira; Daniela da Costa Britto Pereira Lima. (Org.). *POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E PNE (2014-2024):* Expansão, qualidade e tendências (1 ed., v.1, p. 73-93). Biblioteca ANPAE.

ASSIS, L. M . A Avaliação e o Plano Nacional de Educação: Concepções e Práticas em Disputa.(2017). In: Luiz Fernandes Dourado. (Org.). *O Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: Avaliação e Perspectivas* (1 ed., v.1, p. 297-322). Mercado de Letras.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino R. (2007). *Custo aluno-qualidade inicial:* rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

CORAGGIO, José Luis (Trad. Mônica Corullón).(2000). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais* (3 ed., p. 75-123). Cortez

DIAS SOBRINHO, José.(2003). *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da educação superior. Cortez.

GATTI, Bernadete A. (2013). Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates*: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Editora Insular. 1, 47-69. https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-volume-1

HARVEY, David.(2008). *O neoliberalismo*: história e implicações. Loyola

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. (2013). Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates*: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Editora Insular. 1, 47-69. https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-volume-1

MIRANDA, Marília Gouvea.(2020). O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. *Inter – Ação*. 45 (1), 1-15. https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691

MORAES, Reginaldo.(2001). *Neoliberalismo*: De onde vem, para onde vai? https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro.(2017). A relação público privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. *MARGENS - Revista Interdisciplinar*. 11 (16), 57-67. https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5411/4521

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá.(2013). A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates*: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Editora Insular. 1, 47-69. https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-volume-1

RAVITCH, Diane (trad. Marcelo Duarte).(2011). *Vida e Morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação. Sulina

TORRES, Rosa María.(2000). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais* (3 ed., p. 75-123). Cortez

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM: PERSPETIVAS DE PROFESSORES

Teresa Santos

Universidade do Minho, Portugal

tjcps@sapo.pt

Maria Palmira Alves

Universidade do Minho, Portugal

palves@ie.uminho

Resumo

Um dos grandes desafios das políticas educativas nacionais e internacionais é o de construir dispositivos curriculares que sejam suscetíveis de auxiliar o professor a colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. É o desafio da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, traduzida na aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e dos valores indispensáveis para viver em grupo e em sociedade, com implicações no trabalho dos professores para flexibilizar o currículo. O currículo abarca o conjunto de critérios, planos de estudo, programas, metodologias e processos que contribuem para a formação integral e para a construção da identidade cultural nacional, regional e local, incluindo também os recursos humanos e materiais, para pôr em prática as políticas e realizar o projeto educativo de cada escola. Este desígnio implica que os professores trabalhem em articulação e colaboração, sendo fundamental o papel das lideranças. Apresentamos um estudo, de natureza qualitativa, realizado num agrupamento de escolas situado na região Norte de Portugal, cujos objetivos são: compreender o modo como os professores e líderes perspetivam o trabalho colaborativo; analisar a orientação das suas práticas curriculares; e compreender o modo como perspetivam o seu desenvolvimento profissional. O instrumento de recolha de dados foi a

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

entrevista semiestruturada, tendo sido realizada a 10 professores que lecionam no ensino básico e desempenham cargos de coordenação e de direção. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que se criaram espaços e recursos que permitiram aos docentes a possibilidade de estarem mais tempo juntos, de modo a apoiar outros, partilhar experiências e aprender. Existem práticas pedagógicas e curriculares "inovadoras", embora alguns professores apenas tenham alterado, timidamente, as suas práticas. Existe algum trabalho colaborativo, mesmo que informal, na implementação de projetos interdisciplinares, na partilha de conhecimentos, ideias e experimentação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, com resultados positivos no seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: *currículo; trabalho colaborativo; ensino básico; alunos; professores.*

Abstract

One of the great challenges of the national and international educational policies is to build curriculum devices to helping the teacher to place the student at the center of the teaching-learning process. traduzida na aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e dos valores indispensáveis para viver em grupo e em sociedade, com implicações no trabalho dos professores para flexibilizar o currículo.The challenge is to improving the quality of learning reflected in the acquisition of knowledge, skills, abilities and essential values for living in groups and in society, with implications for the teachers' role in order to become the curriculum more flexible. The curriculum covers criteria, study plans, programs, methodologies and processes that contribute to the integral formation and construction of national, regional and local cultural identity, also includinge human and material resources to put into practice the policies and carry out the educational project of each school. So, it is urgent that teachers work in articulation and collaboration, the role of leaders

being fundamental. We present a qualitative study, carried out in a group of public schools located in the North of Portugal, whose objectives are: to understand how teachers and leaders think collaborative work; analyze how they guide their curricular practices; and understand how they conceive their professional development. Data collection instrument was the semi-structured interview, which was carried out with 10 teachers who teach in basic education and carry out coordination and management positions. Data were analyzed using content analysis. The results show that spaces and resources were created that allowed teachers the possibility of spending more time together, in order to support others, share experiences and learn. There are "innovative" pedagogical and curricular practices, although some teachers have timidly changed their practices. There is some collaborative work, even if informal, in the implementation of interdisciplinary projects, in sharing knowledge, ideas and experimenting with new teaching-learning methodologies, with positive results in their professional development.

Keywords: curriculum; collaborative work; basic education; students; teachers.

Introdução

A escola deve ser cidadã e compete-lhe ensinar, a todos e a cada um, incluindo, os que a rejeitam. Sendo a frequência escolar obrigatória, pressupõe o desenvolvimento de uma educação libertadora, em que o conhecimento seja adquirido por um processo de descoberta coletiva, mediada pelo diálogo entre professor e aluno. Esta abordagem humanista tem implicações, entre outros, na definição de conteúdos de aprendizagem e nas pedagogias utilizadas. A aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com as estratégias de ensino que os professores promovem, sendo que a implementação do trabalho colaborativo de modo articulado, entre professores, permite alcançar com mais sucesso as aprendizagens pretendidas, criando estratégias diferenciadas, com mecanismos de feedback contínuo num trabalho de equipa, caminhando para práticas pedagógicas mais centradas no aluno. O trabalho colaborativo faz com que os professores também aprendam uns com os outros

O trabalho colaborativo e a aprendizagem dos alunos

O termo aprendizagem colaborativa desenvolveu-se na década de 1970 com a publicação, em Londres, do livro Collaborative learning, de Edwin Mason, mas só na década de 1990 a Aprendizagem Colaborativa ganha popularidade e, atualmente, parece ser um importante recurso pedagógico. Para Boavida e Ponte (2002), os conceitos cooperar e colaborar, embora tenham o mesmo prefixo "co", cujo significado é ação conjunta, diferem significativamente. Cooperar significa em latim operare (operar, executar, fazer, realizar); colaborar, labore (trabalhar, produzir, exercer uma atividade com um fim previsto). Para os autores, na cooperação ocorre a simples realização conjunta de diversas operações. A colaboração requer maior partilha e interação por parte de seus membros. Na opinião de Freitas e Freitas (2002, p.11), o movimento que está na base da aprendizagem cooperativa terá tido origem nos Estados Unidos da América, "nos finais do século XIX, uma das maiores figuras de educação dos Estados Unidos, John Dewey, já chamara a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens". Quanto à aprendizagem colaborativa "terá tido raízes inglesas, com base no trabalho dos professores ingleses, explorando as maneiras de ajudar os alunos a dar respostas às tarefas da escola, fazendo com que tomassem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem" (Freitas & Freitas, 2002, p.23). Os autores acrescentam, "[c]olaboração é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto que cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final." (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2002, p.22). A colaboração requer maior partilha e interação por parte de seus membros (Boavida & Ponte, 2002), pois "não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa"(Trindade, 2002, p.39). Trata-se nos dois modelos de utilizar o trabalho em equipa. A aprendizagem colaborativa requer o comprometimento mútuo de todos os participantes e um esforço coordenado para resolver o problema. Logo, "o foco está no processo e ela é centrada no aluno". No que respeita a aprendizagem cooperativa "exige que cada pessoa assuma a responsabilidade por uma secção específica que, em seguida, será coordenada com as restantes secções", o foco é "o produto". (Graça, 2016, pp. 29-31). Diversos autores (Day, 2001; Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Roldão, 2007; Alarcão & Canha, 2013; Morgado & Silva, 2018) têm identificado diversos benefícios do trabalho em equipa.

Na perspetiva Roldão (2007, p.27): "o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados". Porém, "não existem, simplesmente, oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade" (Fullan & Hargreaves, 2001, p.23). Roldão (2007, p.26) considera o trabalho colaborativo "no plano moral, mais solidário e menos competitivo de trabalhar, julgado como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor." Neste sentido, o trabalho colaborativo está articulado com o relacionamento e com a ética, requer momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho individual. Acrescenta Roldão (2007, p.28) "que cada indivíduo tem um contributo a dar, tem de ter o seu processo de construção individual e singular e requer também tempos e modos de trabalhar individuais". Porém, as práticas de trabalho colaborativo nas escolas continuam a ser difíceis de resolver ou fazer. Observamos que alguns professores ainda receiam partilhar as suas ideias ficando isolados na sala de aula, outros receiam pedir ajuda porque poderiam ser considerados menos competentes. Este isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções. Todavia, o apoio diante das dificuldades é uma das funções do trabalho colaborativo, assim como, o desenvolvimento da confiança na capacidade individual, devido ao fortalecimento proporcionado pelo coletivo (Pinto, 2009), pois "envolve uma tomada de decisões conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz e ambas as partes são encaradas como aprendentes num empreendimento que procura melhorar o diálogo profissional" (Day, 2001, p. 286). Através das "culturas colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão" ((Fullan & Hargreaves, 2001.p.91).

A "colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos" (Lima, 2002, p.8). Corroborando o autor, o trabalho colaborativo será o ponto de partida para a melhoria da escola, uma vez que o envolvimento dos professores é estritamente necessário para que a mudança ocorra e seja bem-sucedida, de modo a enfrentar os desafios da atualidade nas escolas. Mas, na realidade, " as

políticas definidas ao nível de toda a escola condicionam o modo como cada docente consegue desempenhar o seu papel na sala de aula" (Lima & Fialho, 2016, p. 29) e, também, a "normatividade, quer curricular quer organizacional, induz uma lógica de cumprimentos mais do que uma lógica de qualidade e eficácia." (Roldão, 2007, p.29). Para além da não disponibilidade de tempo, encontram-se outros obstáculos, tais como, recursos, distância e falta de verbas. Apesar das alterações legislativas, as mudanças só ocorrem quando os professores se envolvem e empenham e estão diretamente relacionados com o desenvolvimento das práticas curriculares. Os professores assumem "um papel central no desenvolvimento e contextualização do currículo quando perspetivam o seu trabalho de modo colaborativo e flexível (…) pois este permite valorizar os conhecimentos e as experiências de vida dos estudantes " (Morgado & Silva, 2018, p.39).

Muitos estudos (Alves, 2004; Roldão, 2013; Flores, Machado & Alves, 2017) continuam a sustentar que existe um distanciamento entre o currículo que é implementado pelos professores, no ensino básico e os contextos e necessidades reais dos alunos. Não há dúvida sobre o esforço que tem vindo a ser feito de contextualização e flexibilização curricular, nomeadamente, da introdução de elementos das culturas locais nas escolas, mas o currículo continua a ser, maioritariamente, desenvolvido de maneira formal e sem ter em consideração os mais variados contextos onde as escolas estão inseridas, assim como, as características individuais dos alunos. Para uma educação de qualidade é fundamental aproximar o currículo ao contexto do aluno, sendo este o principal responsável pela sua aprendizagem, entendida como um processo colaborativo e favorecedor da autonomia. O aluno é o sujeito principal do processo de ensino/aprendizagem, possui conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua vivência no contexto local e estes conhecimentos deverão ser colocados ao serviço dos conteúdos formais do currículo escolar, como fonte inesgotável e renovável de alternativas para o enriquecimento do processo de construção e de internalização dos conhecimentos lecionados nas escolas.

As politicas nacionais e internacionais (Agenda 2030 da ONU) apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos para "garantir índices de maior eficácia educativa para gerarem transformações curriculares de natureza diversa (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.3), As mudanças na educação realizadas em vários países, no final do século

XX, apostaram na reorganização e modernização do currículo e na racionalização da sua prescrição uniforme. Também, o sistema educativo Português, relativamente às questões do currículo e sob o efeito das políticas globais da educação, "tem vindo a procurar formas de resolver de uma espécie de "quadratura do círculo": por um lado conferir mais autonomia às escolas na gestão do currículo e na forma como se organizam para promover um conjunto de " competências chave" que representam um novo ideal para um mercado global e, por outro lado, perseguir no controlo da performatividade, com reflexos nas escolas, nos professores e nos alunos" (Flores, Machado & Alves, 2017). Esta transformação curricular tende a evoluir para um formato "não de cariz enciclopedista, mas dirigidas a uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico" (Martins et al., 2017, p.3).

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências adequadas aos desafios que se colocam à sociedade atual, tem por missão integrar e motivar todos os alunos, garantindo a todos as condições necessárias para o sucesso educativo e, ao mesmo tempo, prestar contas sobre o cumprimento de tal missão. Ao longo e no final da escolaridade, os alunos deverão ser capazes de resolver problemas complexos, associando essa necessidade à competitividade, à conexão global e ao mundo cada vez mais global.

2. Opções metodológicas

2.1 Apresentação e objetivos do estudo

O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado num Agrupamento de Escolas, que abrange três estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico É frequentado por 754 alunos, distribuídos por 38 turmas e tem 81 professores.

Os principais objetivos são: compreender como os professores do 2.º e 3.º ciclo e líderes perspetivam o trabalho colaborativo; analisar a forma como orientam as suas práticas curriculares; e compreender o modo como perspetivam o seu desenvolvimento profissional.

Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso que, tal como salienta Bell (2002, p.23), "permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação", justificando uma abordagem metodológica qualitativa.

2.2. Contexto e caraterização dos intervenientes no estudo

No estudo, participaram 10 professores que lecionam no 2º e no 3º ciclos do ensino básico e desempenham cargos de liderança. Na tabela 1, apresentamos a caracterização dos professores entrevistados.

Tabela 1. Caracterização dos professores entrevistados

Código	**Género**	**Anos de docência**	**Nível e anos de ensino que leciona**	**Cargo(s) Desempenhado(s)**
P1	M	20	2º Ciclo (5º e 6º anos)	Coordenador de 6º ano
P2	F	22	3º Ciclo (7.º e 8.º anos)	Coordenadora dos Diretores Turma
P3	F	26	3º Ciclo (7º e 8.º anos)	Diretora de Turma
P4	M	24	3º Ciclo (7º e 8º anos)	Coordenador de 7º ano
P5	F	30	2º Ciclo (5ºe 6º anos)	Coordenadora de Educação para a Saúde
P6	F	20	3º Ciclo (8º e 9º anos)	Diretora de Turma

P7	M	38	2º Ciclo (6º ano)	Coordenador de Expressões e Tecnologias
P8	M	36	Cursos EFA	Coordenador do Centro Qualifica. Presidente do Conselho Geral
P9	M	5	3º Ciclo (8º e 9º anos)	Diretor de Turma
P10	M	25	3º Ciclo (9º ano)	Coordenador de Línguas e Literatura

Os professores entrevistados têm entre 20 e 38 anos de serviço docente, sendo que apenas um leciona há 5 anos; 40% são do sexo feminino e 60% são do sexo masculino. Relativamente ao nível de ensino, três entrevistados lecionam no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade), seis lecionam no 3º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) e um leciona nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Quanto aos cargos desempenhados, os entrevistados exercem as seguintes funções de liderança no agrupamento: dois coordenadores de departamento; dois coordenadores de ano; um coordenador dos diretores de turma; um presidente do conselho geral e Coordenador do Centro Qualifica; um coordenador de educação para a saúde e três diretores de turma.

2.3. Instrumento de recolha de dados

Nas investigações qualitativas são referidos três grandes grupos de métodos de recolha de dados: a observação, o inquérito por questionário e/ou por entrevista e a análise de documentos (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2005). Optámos pelo método da entrevista, pois a realização de entrevistas é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo de caso (Bell, 2002) sobre as instituições educativas. A entrevista é de natureza semiestruturada, proporciona ao longo da entrevista um pacto que é negociável, possibilitando a redefinição do sentido do

discurso que integra, inicialmente, "um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam" (Aires, 2015, p.32).

Depois de observadas todas as normas éticas, as entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo ou análise temática (Bardin, 2010, p. 198), que consiste na "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)" (Bardin, 2010, p.145). Foi assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (P) para professor, seguido de número (de 1 a 10).

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, num constante viajar por cada um dos discursos, que nos abriu o caminho para a identificação de duas categorias, "Trabalho colaborativo" e "Dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores", que subdividimos em subcategorias, de acordo com as unidades de registo, tal como se exemplifica na tabela 2.

Tabela 2: categorias e subcategorias de análise

Categorias	**Subcategorias**
1.Trabalho colaborativo	Perspetivas sobre o trabalho colaborativo Relações profissionais entre professores.
2. Dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores	Envolvimento dos professores em práticas de trabalho colaborativo Compromisso com o sucesso escolar

Apresentação e análise dos resultados

Depois de analisadas as entrevistas realizadas aos 10 professores, passamos à apresentação dos resultados sobre as suas perspetivas relativas ao trabalho colaborativo no sucesso escolar dos alunos, triangulando as suas perspetivas com a dimensão teórica que fundamenta o presente estudo.

Categoria "Trabalho colaborativo"

Esta categoria "Trabalho colaborativo" engloba duas subcategorias: a primeira denomina-se "as perspetivas sobre o trabalho colaborativo" e a segunda " as relações entre professores," sendo cada uma delas seguidamente analisada.

Relativamente às "perspetivas sobre o trabalho colaborativo" os professores entrevistados referiram que "implica trabalho conjunto" (P1), associado à noção "aumentar a melhoria e qualidade das aprendizagens dos alunos" (P9; P2); "partilha de práticas letivas /experiências pedagógicas" (P8); "articulação de conteúdos" (P7). Salientam "é o trabalho conjunto em que as valências próprias de cada docente são mobilizadas para um objetivo comum, neste caso a melhoria e qualidade das aprendizagens dos alunos" (P1). Também, "trabalho de conceção e planificação de atividades curriculares, entre professores que lecionam a mesma disciplina e ano" (P3; P5); "processo de interação entre professores de grupos disciplinares diferentes que decidem sobre as práticas curriculares adotar para um grupo de alunos" (P6).

Quanto às relações entre professores, destacamos, "um grupo significativo de professores motivados, um bom relacionamento entre os pares, um trabalho efetivo de articulação, recursos, boas condições de trabalho e uma direção que valorize o envolvimento e o trabalho docente"(P2). Assim como, "a dedicação demonstrada na implementação de estratégias promotoras de sucesso escolar, a participação em projetos de promoção desse sucesso e a disponibilidade demonstrada na orientação e apoio aos alunos" (P9). Ainda, a partilha de materiais entre professores do mesmo grupo disciplinar" (P4).

Nesta análise, os dados apontaram para que o trabalho de planificação realizado pelo conjunto dos docentes se realiza na "reunião semanal de grupo, departamento e ano (P7), em " reuniões de articulação curricular servem em grande parte esse propósito"(P1) ; "temos uma boa gestão

do horário do professor porque temos um tempo comum para as reuniões (P6). Outro aspeto que favorece o trabalho colaborativo é o corpo docente estável e o bom relacionamento entre os professores. "Quando os docentes das disciplinas conseguem partilhar recursos e sentem confiança no parceiro como uma equipa de trabalho , ajustável às mudanças criativas e que as relações entre parceiros" (P9). Além disto, "existe a Educação para a Saúde que é um elemento aglutinador que promove atividades e provoca os docentes para a colaboração" (P7; P5).

No que concerne aos fatores que poderão ser inibidores quanto ao trabalho colaborativo entre professores, o fator tempo foi realçado, " a não definição de tempos comuns no horário no sentido de permitir o envolvimento de vários professores da mesma área disciplinar" (P6); também "as relações pessoais e alguma desmotivação da classe docente em virtude dos problemas… (P8).

2ª Categoria "Dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores"

Esta categoria foi subdividida em duas subcategorias: "envolvimento dos professores em práticas do trabalho colaborativo" e "Compromisso aprendizagem "

Relativamente à subcategoria "Envolvimento dos professores em práticas de trabalho colaborativo", os professores entrevistados dão conta de algumas práticas letivas e experiências pedagógicas: "nesta escola, na minha disciplina há anos que trabalhamos assim. Fazemos os testes da mesma forma, com os mesmos grupos e muito próximo dos exames. Também fazemos os critérios de correção semelhantes (o que podemos cortar o que podemos aceitar), procuramos sempre que todos vamos no mesmo caminho. Talvez, por causa do exame nacional, a estrutura do teste é semelhante para que o aluno não se depare com uma situação completamente nova" (P3). "É por isso que na nossa disciplina ficamos bem posicionados nos Rankings" (P10).Os professores articulam assim o trabalho colaborativo com a avaliação externa.

O envolvimento dos professores na uniformização de procedimentos e no trabalho colaborativo foi uma dinâmica positiva destacada pela maioria dos entrevistados, apesar de considerarem ainda existirem professores que não alteraram as suas práticas, pois "a mudança é sempre difícil (…) vai demorar algum tempo a ser assimilado e implementado, embora com a flexibilização curricular facilite e promova a participação crítica de todos e vai mudar" (P10); "considero que há

dedicação e empenho dos professores, mas ainda há muito trabalho a fazer, deixar o modelo muito transmissivo para um modelo mais participativo, mais dinâmico, que possa envolver mais os alunos nas atividades e dialogar mais dentro da sala de aula" (P4). Também "considero que os professores empenhados melhoram a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, não sendo o único fator para o sucesso, talvez seja o mais importante. (P6); "o esforço, empenho, dedicação envolvimento, interação e resiliência dos professores, alunos, diretores de turma, tutores, SPO e encarregados de educação tem sido uma dinâmica de sucesso"(P2).

Na segunda subcategoria "Compromisso com a aprendizagem", os entrevistados consideraram que: " todos trabalhamos com os objetivos comuns" (P9); "o trabalho colaborativo ajuda os alunos a ter uma visão global das aprendizagens, assim como, a sua utilidade para o quotidiano (retira a visão estanque da matéria /disciplina)" (P7). Ao envolver os alunos na sua própria aprendizagem privilegia o seu papel ativo e desde que bem estruturado e sistematizado promove o sucesso dos alunos.

Pelos reajustamentos que cada professor pode fazer nas suas práticas letivas e pela uniformização de critérios de avaliação" (P8) ; "pode influenciar desde que seja um trabalho efetivo. Como por exemplo na partilha de responsabilidades e na concretização das atividades escolares" (P1). Verificamos que os professores entrevistados consideram que o trabalho colaborativo traz muitas vantagens porque permite aprender a trabalhar uns com os outros, a partilhar e a uma refletir sobre as práticas pedagógicas, tendo consciência que "ainda está um pouco aquém do desejado" (P4).

Conclusão

Os professores entrevistados salientaram que a eficácia da sua ação educativa depende, em grande medida, de dinâmicas participativas, do trabalho colaborativo na gestão do currículo e dos recursos, da liderança do ensino e da aprendizagem na sala de aula, assim como, da articulação entre a escola e a comunidade educativa. Consideraram que as práticas pedagógicas e curriculares são inovadoras, embora ainda exista um grupo de professores, que apenas timidamente alterou as suas práticas. Tal como salientam Morgado e Pinheiro (2011, p.1) é "ao nível das estruturas intermédias das escolas que se podem criar condições para alterar as

práticas pedagógicas, já que aí se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efetivas de decisão e, consequentemente, construir a autonomia e a inovação". Consideraram, ainda, que as praticas colaborativas são a nível da inclusão dos tempos no horário dos professores para reunião semanal, na planificação, a nível da coordenação de projetos, na partilha de recursos e confiança no parceiro como uma equipa. Salientaram que a colaboração permite aprender a trabalhar uns com os outros, partilhar e refletir sobre as práticas pedagógicas, tendo consciência que "ainda está um pouco aquém do desejado" (P4), mas caminhando para práticas pedagógicas mais centradas no aluno.

Referem, ainda, a existência de trabalho colaborativo a nível da disciplina tendo em conta a avaliação externa. No entanto, algumas opiniões consideraram que "ainda fica aquém do desejado", era necessária mais colaboração entre grupos disciplinares.

Reconhecemos que as colaborações entre parceiros são enriquecedoras, na medida em que a troca de saberes, experiências e conhecimentos promove a aprendizagem do próprio e, simultaneamente, resolve dificuldades e problemas em conjunto.

Referências bibliográficas:

Aires, L. (2015) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.* E-book: Universidade Aberta.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento.* Porto Editora.

Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada.* Porto: Porto Editora.

Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora

Flores, M. A.; Machado, E. A. & Alves, M. P. (2017) (Orgs.) *Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar. Perspetivas internacionais.* Santo Tirso: De Facto Editores

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto Editora

Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *A Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Graça, T. (2016). *Aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/84311

Lima, J.A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora

Lima, J. Ávila de, & Fialho, A. (2016). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 2(1), 27-53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2

Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana et al. (Eds.). Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação. Crosscurricular teaching: curriculum flexibility and innovation (pp. 39-51). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Research Centre on Child Studies (CIEC) / Universidade do Minho – University of Minho. ISBN 978-972-8952-56-3.

Morgado, J., & Pinheiro, J. (2011), Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. *Pedagogia para a Autonomia Universidade do Minho* – CIEd in Actas do Congresso Ibérico/ 5º.Encontro do GT-PA. [Versão Eletrónica]. Acesso a 25 de janeiro, 2016, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15672

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia nos trabalhos dos professores. *Revista Noesis, 71,* 24-29. ME-DGIDC

Roldão, M., Helena P. & Martins, I., (2017). Currículo do ensino básico e do ensino secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Lisboa. Acedido em 5 março 2018 emhttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In M. Alves et al.(orgs). Melhorar a Escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica: Porto, 2013. Acedido a 3 de Junho de 2014 em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Novas práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA

AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Jack Márcio Maria Zimmermann
Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: jackzimmermann@hotmail.com
Jheniffer Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: jheniffer.df@gmail.com
Kátia Cilene Camargo Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: katiaformadora@gmail.com
Keyla Maria Bastos Gonçalves Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: keylambgcandeia@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva compreender o processo de implementação das avaliações externas na amplitude da educação básica, com foco nas avaliações da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e suas implicações no contexto das práticas de alfabetização no Brasil. A pesquisa parte da premissa de que avaliações externas têm produzido a ideia de melhoria da qualidade da educação pela via do esvaziamento dos currículos escolares, ou seja, pela negação às classes populares de conhecimentos essenciais para sua formação cidadã, para confrontar esse ponto são desenvolvidas análises fundamentadas em contribuições teóricas de Amaral (2016), Dias Sobrinho (2008), Dourado (2009), Freitas (2013), Janela (2000), Ravitch (2011), Schneider e Nardi (2019) e Torres (2000). A pesquisa utilizou-se para o levantamento dos dados a abordagem qualitativa, enquanto a metodologia escolhida foi o estudo documental e o levantamento bibliográfico das reuniões da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT10 que tem como foco de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita. Para o desenvolvimento deste trabalho realizou-se um recorte temporal, percorrendo os anos de 2007 a 2019. O trabalho está organizado em dois eixos de discussão. No

primeiro, realiza-se uma revisão de literatura com as discussões teóricas e das ações do governo federal para a implantação das avaliações externas. No segundo analisa-se artigos que discutem a avaliação externa na alfabetização. O estudo permitiu compreender que existem fatores externos e internos ao ambiente escolar que propiciam a reflexão sobre as contribuições dos resultados das avaliações externas para a alfabetização. Por fim, ressalta-se que entender os resultados das avaliações externas é compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de associá-los às mudanças essenciais para a alfabetização.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação básica; Alfabetização; Avaliações externas.

Abstract

This article aims to understand the process of implementing external assessments in the scope of basic education, focusing on the assessments of the provinha brasil and the national literacy assessment (ana) and their implications in the context of literacy practices in brazil. The research starts from the premise that external assessments have produced the idea of improving the quality of education through the emptying of school curricula, that is, by denying the popular classes of essential knowledge for their citizenship education, on the other hand, analyzes are developed based on theoretical contributions by amaral (2016), dias sobrinho (2008), dourado (2009), freitas (2013), janela (2000), ravitch (2011), schneider and nardi (2019) and torres (2000). The research used a qualitative approach for data collection, while the chosen methodology was the documental study and the bibliographic survey of the meetings of the national association of graduate studies and research in education (anped), in the wg10 which focuses on literacy, reading and writing research. For the development of this study, a time frame was made, covering the years from 2007 to 2019. It is organized in two axes of discussion. The first is a literature review carried out with theoretical discussions and actions of the federal government for the implementation of external assessments. The second analyzes articles that discuss

external literacy assessment. The study allowed us to understand that there are external and internal factors to the school environment that provide a reflection on the contributions of the results of external assessments to literacy. Finally, it is noteworthy that understanding the results of external assessments is to understand them not as an end in themselves, but as a possibility of associating them with essential changes for literacy.

Keywords: public policies; Basic education; Literacy. External assessments.

INTRODUÇÃO

Ainda que as discussões sobre a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem façam parte do dia a dia da escola e sejam amplamente abordadas na literatura, é possível notar que se está diante de um processo de consolidação de significados e aspectos que incidem diretamente sobre a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes. Atualmente essas análises, na especificidade da educação básica, estão voltadas para as avaliações externas, tais como a do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), dentre outras, que têm como intencionalidade averiguar a qualidade da educação brasileira.

Diante da complexidade do tema, estudiosos e pesquisadores da área, tais como Amaral (2016), Dias Sobrinho (2008), Dourado (2009), Freitas (2013), Janela (2000), Ravitch (2011), Schneider e Nardi (2019) e Torres (2000), vêm discutindo aspectos metodológicos dessas avaliações e suas implicações para as práticas pedagógicas nas escolas. Porém, no que tange às pesquisas apresentadas no GT10 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), cujo foco é a alfabetização e o letramento em diferentes contextos, observa-se que os primeiros estudos sobre a avaliação externa e suas implicações para a alfabetização apareceram após a LDB 9394/1995.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Percebe-se através dos estudos sobre melhoria da qualidade, nas concepções de Dourado e Oliveira (2009) e Amaral (2016)[12], que as avaliações externas foram ganhando espaço. Todavia, conforme Silva (2009 *apud* FONSECA, 2020), a qualidade estabelecida pelos processos avaliativos firma-se sob a égide do sistema de produção e na perspectiva mercadológica, numa perspectiva contrária ao que prevê os estudos de Dourado e Oliveira (2009) e Amaral (2016). Ou seja, os parâmetros de qualidade pautam-se em: mensuração, testes, hierarquização e estandardização, que em uma paisagem econômica buscam a ascensão do capital, seguindo, conforme Fonseca (2020), as bases instrumental-merco-economicistas. De acordo com esta pesquisadora, "[...] a avaliação se constitui de uma multiplicidade de sentidos representativos de um campo de disputa, para além do processo de ensino-aprendizagem" (p. 35).

Sobre esse tema, Dias Sobrinho (2008, p. 193) afirma que a "[...] a avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos". Todavia, sustentando-se na qualidade da avaliação levada a efeito nas últimas décadas do século XX, muitos países implantaram reformas educacionais que, em sua maioria, foram iniciadas em decorrência de crises fiscais e/ou de recessões continuadas. Tais reformas tiveram em sua origem os princípios gerencialistas e de valorização de dispositivos do *accountability*[13] educacional. Neste último termo, conforme Janela (2000), estão imbricadas as noções de avaliação, responsabilização e prestação de contas.

[12] Conforme Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação possui uma perspectiva polissêmica, enquanto Amaral (2016) ressalta que se deve falar em qualidades, no plural, e não em qualidade.

[13] Schneider e Nardi (2019) afirmam que, apesar de ainda não possuir tradução na língua portuguesa, o termo de origem inglesa *accountability* foi introduzido no Brasil nos anos iniciais da década 1990, quando da implantação do regime democrático de administração pública.

Ressalta-se por outro lado, as reflexões de Torres (2000) em que as ações previstas nas reformas educacionais desse período tiveram como base os seguintes fundamentos: o conceito de descentralização; a melhoria do conceito de qualidade da educação; a prioridade dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e das organizações não governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo; a mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; o enfoque setorial e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. Assim, pode-se inferir que, no conjunto dessas indicações e prioridades, a avaliação externa constitui uma das ações que integram o processo de reforma da educação.

Importa destacar que nos países do continente americano, seguiu-se a linha da avaliação externa como modalidade avaliativa, algumas delas com o governo priorizando a prestação de contas e a responsabilização, e os conceitos de medição e monitoramento da qualidade. O Brasil está entre as nações americanas que implantaram sistemas de avaliação no período entre 1990 a 1995, tendo criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 1990.

Freitas (2013) afirma que, ao longo dos anos 1980, estudos apontaram vários problemas da educação brasileira, dentre eles, a falta de integração/articulação entre as ações do Ministério da Educação (MEC) e os estados e municípios. Em 1988, o MEC criou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), que, conforme a autora, pode ser considerado a versão inicial do que se transformou, mais tarde, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Entre os anos de 1990 a 2002, o sistema de avaliação nacional da educação básica do país foi aos poucos se organizando, institucionalizando e aprimorando.

Assim, através de uma configuração amostral e instrumental em construção, o Saeb foi coletando, em períodos bianuais e por meio da aplicação de prova escrita, informações sobre o desempenho cognitivo dos estudantes em todas as unidades da Federação. Por meio da aplicação de questionários, foram levantados dados sobre as características socioeconômicas e culturais de estudantes e escolas, para subsidiar análises e estudos sobre os fatores associados aos resultados da prova escrita. Outro aspecto importante a ressaltar é que, desde a sua

concepção, alterações metodológicas, técnicas, tecnológicas e operacionais foram sendo incorporadas a esse sistema de avaliação.

Pontua-se que em 1995, uma dessas mudanças na configuração do sistema, ainda conforme Freitas (2013), foi a adoção da Teoria da Resposta ao Item e a elaboração da Matriz Curricular de Referência da avaliação. Outra modificação ocorrida nesse mesmo ano diz respeito ao público-alvo, pois o Saeb passou a avaliar as turmas finais de cada ciclo escolar, ou seja, as turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Neste contexto, em 2005, a Portaria n.º 931 determina que o Saeb será composto por dois instrumentos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2005). A primeira caracteriza-se por ser uma avaliação em larga escala, externa aos sistemas de ensino público e privado, e por levantar dados por amostragem, que servem para avaliar os sistemas de ensino como um todo. Já a Prova Brasil é de natureza censitária, destinada às escolas públicas, e tem por finalidade produzir indicadores para escolas urbanas e rurais.

Observa-se que a divulgação dos resultados da Prova Brasil, trouxe uma provocação para comportamentos orientados de comparação, competição, premiação e punição. Estudos apontaram que a análise dos resultados não era realizada pelos sistemas educacionais e pelas escolas para orientar possíveis intervenções que visem a melhoria do ensino e da aprendizagem, e sim para favorecer o controle externo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao MEC.

Torna-se claro o crescimento dos instrumentos tecnológicos e o refinamento metodológico das avaliações, bem como a viabilização e articulação das informações sobre ela ao longo do tempo. Nesse sentido, o MEC lançou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), produzido a partir de informações de fluxo obtidas por meio de dados do censo escolar e dos resultados das avaliações que integram o Saeb. Este índice sintetiza, portanto, as informações educacionais dos estados, dos municípios e das unidades de ensino, e aponta as metas a serem alcançadas pelas diferentes instâncias educacionais. A previsão é que essas metas sejam progressivamente ampliadas até o ano de 2022.

Também em 2007, a Provinha Brasil foi adicionada ao sistema avaliativo brasileiro, destinada a crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Assim, para entender o contexto do surgimento dessa avaliação é preciso retroceder ao período de 2003 a 2012, considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como a década da alfabetização, conforme anunciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nesse período, o objetivo principal era discutir e implantar, nos países signatários, políticas que visassem a melhoria dos níveis de alfabetização da população mundial. Para justificar a escolha desse período como a década da alfabetização, a Unesco e o MEC (2003) sinalizaram que, conforme previsto na Declaração dos Direitos Humanos da ONU, a alfabetização é um direito humano fundamental, além de favorecer a "[...] identidade cultural, a participação democrática, a cidadania, a tolerância pelos demais, o desenvolvimento social e a paz" (p. 6).

No Brasil, notam-se os impactos das grandes discussões internacionais com o encadeamento de ações governamentais a partir de 2006, quando houve a promulgação da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro, que incluiu as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 2006). Na sequência, em 24 de abril de 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que articula diversos programas em torno de quatro grandes eixos – educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, com um acompanhamento público e controle social sistematizado.

Destaca-se importante trazer que o PDE está fundamentado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Para garantir os objetivos educacionais fundamentados nesses seis princípios, o governo federal baixou o Decreto n.º 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Entre as 28 diretrizes estabelecidas no Capítulo I do decreto, destacam-se aqui os itens I e II do Art. 2º, cujas orientações são "[...] estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir"[14] e "[...] alfabetizar as crianças

[14] Os resultados concretos previstos para essa meta podem ser traduzidos pelas metas do Ideb a serem alcançadas pelas unidades de ensino. O Ideb integra as diretrizes do Plano de Metas Todos pela Educação e visa aferir a qualidade da educação ofertada pelas diversas instituições educativas. Conforme informações disponíveis no site do MEC, o

até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico", respectivamente (BRASIL 2007a, p. 1).

E ainda que as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, vinculadas ao campo da alfabetização, coincidem com as que foram previstas pela Unesco e pelo MEC para a década da alfabetização (2003-2012). No documento "Alfabetização como Liberdade" (2003), observam-se indicações claras para se obterem melhores resultados com a alfabetização de crianças e adultos. Em diversos trechos do documento, é ressaltada a importância do acompanhamento e registro das ações desenvolvidas pelos países e a necessidade de investimentos em pesquisas que possam "[...] criar uma base de dados de estudos sobre alfabetização, inclusive estudos de avaliação" (UNESCO; MEC, 2003, p. 62).

Outro item do Art. 2º do Plano de Metas a ser destacado é o III, que determina aos gestores dos sistemas educacionais a responsabilidade de "[...] acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente" (BRASIL, 2007a, p. 1). Para contribuir no atendimento dessa orientação, o governo editou a Portaria Normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007, que instituiu a Provinha Brasil, que em 2008 teve sua primeira edição aplicada sob a coordenação do Inep, conforme visto anteriormente. Segundo a portaria, esse exame tinha como finalidade:

> a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
>
> b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e

governo brasileiro tem a expectativa de atingir, até o ano de 2022, a nota 6,0 no Ideb. A construção dessa meta para o ensino fundamental tem vinculação com os padrões de qualidade educacional previstos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no contexto das avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

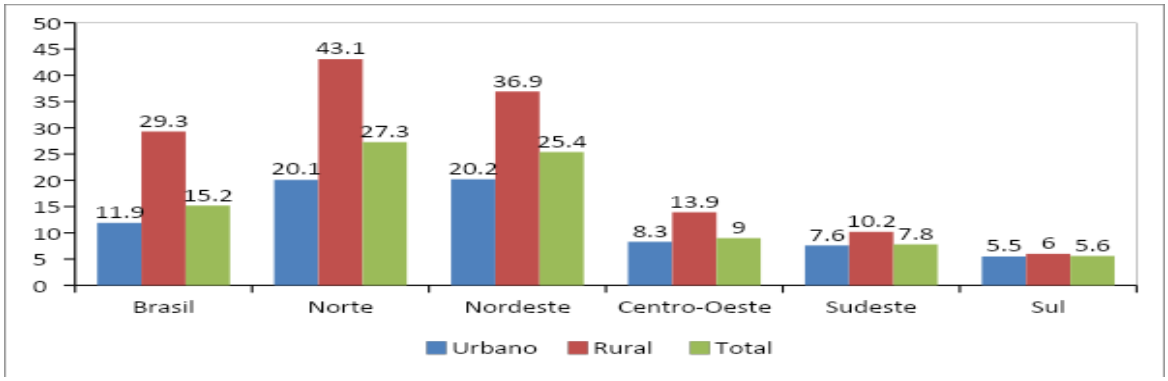
> c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007b, online).

Pontua-se que a Provinha Brasil era aplicada duas vezes ao ano, sendo dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Todos os anos, os alunos da rede pública matriculados no 2º ano do ensino fundamental tinham a oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação era opcional, e a aplicação ficava a critério da Secretaria de Educação de cada unidade federada, mas sabe-se que a não adesão implicava na redução do envio de verbas. Em mais uma ação dedicada à área da alfabetização, o governo também publicou um guia orientador do trabalho com a escrita para turmas de alunos de seis anos[15].

Embora identifiquem-se ações do governo federal voltadas para o campo da alfabetização durante esse período, observa-se que os dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda registravam significativo percentual de crianças não alfabetizadas nas regiões brasileiras, conforme mostra o Gráfico a seguir.

Gráfico – Índices de analfabetismo de crianças com até oito anos de idade

[15] Conforme Maciel, Baptista e Monteiro (2009), esse guia traz os fundamentos teóricos e metodológicos referentes ao ensino da linguagem escrita para o 1º ano do ensino fundamental, que atende crianças de nove anos.



Fonte: IBGE (2010).

Diante do levantamento mostrado no Gráfico, o governo federal adotou em 2012 outra medida para a área da alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), regulamentado pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). Nesse documento, são estabelecidos os eixos de ações articuladas, cujo objetivo comum era alcançar a plena alfabetização[16] das crianças de até oito anos de idade. Entre essas ações, estavam previstas a formação continuada de professores alfabetizadores; o fornecimento de material didático às escolas, tais como o acervo de obras complementares para a sala de aula; a realização de avaliações regulares; e ainda atividades de gestão, controle e mobilização social.

Em relação ao eixo das avaliações externas, o Art. 9º da Portaria n.º 867/2012 destaca o papel desses instrumentos de controle e regulação da aprendizagem das crianças, evidenciando que, no contexto do Pnaic, a Provinha Brasil iria assumir uma nova dinâmica. Se em sua proposta inicial essa avaliação tinha como objetivo oferecer dados sobre a aprendizagem das crianças aos professores, às escolas e aos sistemas de ensino, de modo a reorientar as ações pedagógicas e a gestão das redes educacionais, com o Pnaic essa avaliação serviu também para indicar dados sobre a realidade do Distrito Federal, dos estados e dos municípios ao governo federal. Assim, centralizaram-se no governo federal as informações sobre a

[16] A expressão "plena alfabetização", na compreensão do MEC, toma como referência os direitos gerais de aprendizagem que definem conhecimentos para o ciclo da alfabetização (BRASIL, 2012).

alfabetização, como já realizado em outras etapas da educação brasileira, por meio de vários instrumentos de avaliação que institucionalizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Desempenho de Estudante (Enade), a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e outros, ao longo das últimas décadas.

Quanto ao público-alvo, a Portaria n.º 867/2012 não trouxe alterações, ou seja, a Provinha Brasil deveria continuar a ser aplicada aos alunos matriculados no 2º ano de escolarização, no início e no fim do ano letivo. Além de aplicar as provas, o Distrito Federal, os estados e os municípios deveriam informar os resultados dessas avaliações em sistema informatizado disponibilizado pelo Inep, sendo esse órgão o responsável pelo tratamento e análise dos dados. Ressalte-se, todavia, que esse sistema informatizado não chegou a ser implantado.

Importante destacar que a portaria que criou o Pnaic trouxe também a institucionalização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que deveria ser aplicada pelo Inep no término do 3º ano do ensino fundamental. Essa proposta apontou para ações de consolidação da avaliação externa no campo da alfabetização em nível nacional e demonstrou que essa estratégia de gerenciamento assumiria lugar de destaque nas políticas educacionais. Mais adiante, por meio da Portaria n.º 482/2013, o MEC determinou a integração da ANA ao Saeb (BRASIL, 2013a). Em consonância com esse documento, o Inep publicou a Portaria n.º 304, de 21 de junho de 2013, detalhando normas e objetivos da ANA (BRASIL, 2013b).

Entre os objetivos específicos da ANA, está o de aplicar provas de leitura, escrita e matemática a alunos de nove anos matriculados em turmas de 3º ano de escolas públicas do ensino fundamental das zonas urbana e rural. Essas provas possuem caráter censitário para as turmas regulares e amostral para as turmas multisseriadas. A ANA prevê também a aplicação de questionários sobre fatores associados a diretores, gestores públicos e professores. Essas diferentes diretrizes legais indicam que, no contexto do Pnaic, as ações de avaliação externa são fortalecidas, fato perceptível especialmente quando se atenta para as mudanças na Provinha Brasil e a institucionalização da ANA.

2.1 Provinha Brasil e ANA

As análises sobre as avaliações externas apresentadas neste trabalho, conforme visto anteriormente, têm como base os artigos publicados no GT10, Alfabetização, Leitura e Escrita, da ANPEd no período de 2007 a 2019. Neste período, em 10 reuniões, foram encontrados 170 trabalhos, destes foram selecionados cinco artigos que atendem a proposta da discussão desta pesquisa: dois publicados em 2010; e um em cada um dos anos seguintes, 2011, 2012 e 2013, respectivamente.

Conforme dito acima, a tabela a seguir traz o número total dos trabalhos apresentados no período e indica quais deles se referiam à avaliação externa.Importante destacar que mesmo sendo uma discussão que permeia toda a comunidade intra e extra escolar, a quantidade de trabalhos publicados não é muito significativa.

Tabela - Trabalhos apresentados na ANPEd, GT, nos anos de 2007 a 2019

Reuniões ANPEd Nacional	**Ano**	**Artigos no GT 10 Total**	**Artigos sobre avaliação externa: Provinha Brasil e ANA**
30ª	2007	15	0
31ª	2008	18	0
32ª	2009	18	0
33ª	2010	17	2
34ª	2011	22	1
35ª	2012	17	1

36ª	2013	13	1
37ª	2015	20	0
38ª	2017	12	0
39ª	2019	18	0

Fonte: Elaborada pela autora, com base em artigos do GT10 da ANPEd[17].

Feita a leitura do resumo de cada artigo, constatou-se que apenas três abordavam a temática das avaliações externas com o foco na alfabetização, ficando esta análise, portanto, restrita a eles. No artigo "Meta-Avaliação da Alfabetização: Constituição de um Corpus de Escrita Infantil e suas contribuições para a avaliação da Alfabetização, Leitura e Escrita", Martins e Rocha (2010) utilizaram dados da Avaliação Diagnóstica da Alfabetização no Estado do Espírito Santo – Paebes/ Alfa, realizada em larga escala na área de alfabetização, leitura e escrita. As autoras concluíram que a constituição do corpus e as pesquisas dele decorrentes podem auxiliar em um processo de retroalimentação da avaliação da escrita infantil.

Em "Provinha Brasil: Uma Análise da Concepção de Leitura", Correia (2012) analisou as provas aplicadas no primeiro e no segundo semestre daquele ano. A autora constatou que os itens de leitura incluídos na Provinha Brasil mostravam que o ato de ler não era concebido como um processo dialógico, como interação e interlocução, e que, ao se basear apenas na realização da avaliação, impedia o aluno de experienciar a leitura como prática cultural.

Em seu artigo "Provinha Brasil de Leitura: para além dos níveis de proficiência", Dias (2013) concluiu que, de uma perspectiva crítica, a questão não é negar os exames externos, e sim

[17] Disponível em: https://anped.org.br/. Acesso em: 16 fev. 2021.

constituir uma avaliação mais ampla, capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola.

.

3. AVALIAÇÕES EXTERNAS E ALFABETIZAÇÃO

A análise dos artigos do GT10 da ANPEd revelou que, além de as avaliações externas não promoverem o desenvolvimento processual e integral do aluno, a direção que tomam muitas vezes é a de tentar organizar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, são treinos para a realização das avaliações. Fica claro que, de um modo geral, a avaliação externa é padronizada em larga escala, e, no que diz respeito à Provinha Brasil e à ANA, em particular, gera uma série de tensões, ansiedades, desconfianças e até mesmo insegurança do professorado de escolas públicas.

Por outro lado, embora os documentos oficiais não façam referência a possíveis aspectos negativos das avaliações externas, é preciso deixar claro que os estudos apontam que eles existem. Pode-se citar, por exemplo, a possibilidade de algumas escolas/professores, motivados pela pressão sofrida por instâncias superiores por bons resultados, realizarem uma espécie de "treinamento" para um bom desempenho na avaliação. Esse treinamento pode se efetivar por meio da aplicação de simulados nos mesmos moldes da ANA e/ou pela eleição de conteúdos e conceitos contemplados pela prova, em detrimento de outros que seriam importantes para o desenvolvimento integral do aluno.

É importante destacar também que os resultados das avaliações não possibilitaram uma mobilização a favor de uma política de plano de carreira para os professores e demais profissionais da educação; ao contrário, falou-se apenas em uma espécie de bonificação por desempenho, com base nos resultados obtidos nas avaliações externas Provinha Brasil e ANA. Outro aspecto negativo refere-se à padronização das provas, pois o fato de serem iguais para todos os estados da Federação inviabiliza a possibilidade de se considerar as especificidades regionais e a diversidade cultural. De modo semelhante, desconsideraram o contexto em que aluno e a escola estavam inseridos e, por isso, as provas não conseguiram cumprir seu papel

principal, que era o de traçar um panorama real da qualidade da educação. Entende-se que, ao desconsiderar o processo de aprendizagem do aluno, acabaram por medir quantitativamente sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso destacar que, quaisquer que sejam elas, as políticas públicas educacionais precisam da adesão do professor e seu convencimento de que determinada estratégia tem validade prática. Caso contrário, as políticas educacionais estarão fadadas ao fracasso, já que o professor é um dos principais agentes da educação. Tal afirmação é válida tanto para as políticas públicas destinadas à alfabetização quanto para as de avaliação externa em larga escala, como foi o caso da Provinha Brasil e da ANA.

Especificamente em relação aos resultados, as avaliações externas deveriam servir para subsidiar as intervenções pedagógicas e a retomada do fazer pedagógico, e não para pressionar o professor. É preciso considerar que constatar o fracasso de seus alunos já é por si só motivo de angústia para o professor, além de constituir-se em um elemento mais do que suficiente para impulsionar sua busca por novas metodologias e desenvolver estratégias de ensino diversas.

Ver o desempenho de seus alunos exposto na mídia, perceber que seu trabalho sofre controle externo, sentir-se responsabilizado pela queda e/ou ascensão de sua escola em um esquema esdrúxulo de ranqueamento das instituições de ensino e de professores, realmente não parece atrativo à adesão de seja lá quem for. O professor precisa ser parceiro, estabelecer troca de experiência e desenvolver estratégias de ensino no cotidiano escolar, e não se tornar um competidor ávido para ser eleito o melhor ou receber alguns reais a mais a título de bônus.

Referências bibliográficas

AMARAL, N. C. (2016). *PEC 241/55: A "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 653-673, dez.Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. (2006*). Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm/. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. (2007). *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm/. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. (2007). *Portaria Normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007.* Dispõe sobre a institucionalização da avaliação da alfabetização "Provinha Brasil". Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf/. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. (2012). *Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre a institucionalização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).* Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf/. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. (2013) *Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB*.. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978/. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. (2013) Ministério da Educação. *Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.* Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30688456/do1-2013-06-24-portaria-n-304-de-21-de-junho-de-2013-30688447/. Acesso em: 7 mar. 2021.

CORREIA, J. R.(2012). *Provinha Brasil: Uma Análise da Concepção de Leitura.* Porto de Galinhas, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10/. Acesso em: 8 mar. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. (1948). *Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris*. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf/ . Acesso em: 7 mar. 2021.

DIAS, E. T. G. (2013) *Provinha Brasil de leitura: Para além dos níveis de proficiência.* Goiânia. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/168-trabalhos-gt10-alfabetizacao-leitura-e-escrita/. Acesso em: 8 mar. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. (2008). *Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação*.(v. 13, n. 3, p. 817-825, nov.) Campinas.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. (2009). *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cad. CEDES, (v. 29, n. 78, p. 201-215, ago.). Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101 32622009000200004&lng=en&nrm=iso /. Acesso em: 11 fev. 2019.

FONSECA, M. A. R. da.(2020). *Qualidade da Educação Superior e a Distância: Entre o Revelado e o Velado.* Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

FREITAS, D. N. T. de. (2013) Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos.* Florianópolis.(p. 117-133). Insular.

IBGE – (2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Índices de analfabetismos de crianças até oito anos de idade..* Disponível em https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 7 mar. 2021.

JANELA, A. A. (2000) *Avaliação Educacional: regulação e emancipação.* São Paulo: Cortez.

LIMA, D. da C. B. P.; ASSIS, L. M. (2018) *Arena Constitutiva da Educação Superior a Distância: as regras do jogo e como o jogo é jogado*. Dossiê .Disponível em:

https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/82461/48874/. Acesso em: 5 jul. 2019. https://doi.org/10.21573/vol34n1/. Acesso em: 16 fev. 2021.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (orgs.).(2009). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: Editora UFMG/FaE/CEALE.

MARTINS, R. F.; ROCHA, G. (2010) *Meta-Avaliação da Alfabetização: Constituição de um Corpus de Escrita Infantil e suas contribuições para a avaliação da Alfabetização, Leitura e Escrita*. 33ª REUNIÃO da ANPEd. Caxambu, MG. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt10/. Acesso em: 8 mar. 2021.

RAVITCH, D. (2011) *Vida e morte do grande sistema escolar americano (como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação).* Porto Alegre. (p. 11-132). Sulina.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.(2019). *Políticas de Accountability em Educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização.* Ijuí, RS: Editora Unijuí.

SILVA, M. A. da.(2009). *Qualidade social da educação pública: algumas aproximações*. CAD. CEDES. (v. 29, n. 78, p. 216-226).Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso /. Acesso em: 11 fev. 2019.

TORRES, R. M. (2000). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* São Paulo. (p. 125-193).Cortez.

UNESCO/MEC.(2003). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: Unesco/ MEC, 2003. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf/. Acesso em: 5 mar. 2021.

MESA REDONDA

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE: TENSÕES E DESAFIOS

Santa Mónica Julião Mugime
Investigadora Auxiliar na Academia de Ciências Policiais e membro da Equipa do CAFTe
António Fernando Zucula
Professor Auxiliar na Academia de Ciências Policiais e membro do Grupo de Pesquisa: Políticas de Avaliação, Desigualdade e Educação Matemática-PADEM-Brasi

Resumo

Apresenta-se uma análise sobre as políticas de avaliação no contexto do Ensino Secundário (ES) em Moçambique, as tensões e desafios que a elas se colocam. Para o estudo, partiu-se do pressuposto de que "as políticas educacionais, tanto nos seus debates, quanto nos textos que delas emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas que se desenvolvem por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais "(Oliveira, 2013, p. 378). Associou-se a esta ideia, a tese de que "toda a política expressa uma negociação de sentidos curriculares ambivalente" (Lopes e López, 2010, p. 90). Na concretização do estudo, seguiu-se uma metodologia de orientação qualitativa apoiada em procedimentos de análise bibliográfica, documental e na administração, a funcionários do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e a professores do ES selecionados intencionalmente, de um guião de entrevista com perguntas abertas. Os documentos oficiais analisados anunciam uma conceção de avaliação que vai para além de medida, percepcionando-a como meio de apoio ao processo educativo. Todavia, os professores entrevistados entendem-na como algo orientado para os objectivos, ao mesmo tempo que revelaram pouco domínio dos conceitos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação vincados no Regulamento de Avaliação, considerando-os como testes escritos e orais. Conclui-se que o discurso das políticas de avaliação não é correspondido na prática avaliativa dos professores, o que significa que, o

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

diálogo entre os textos e discursos oficiais sobre avaliação no ES e a prática é deficitário o que cria tensões e desafia a própria política de avaliação.

Palavras-chave: Políticas; Políticas de avaliação educacional; Ensino Secundário em Moçambique; Tensões; Desafios.

ANALYSIS OF EVALUATION POLICIES IN THE CONTEXT OF SECONDARY EDUCATION IN MOZAMBIQUE: TENSIONS AND CHALLENGES

Abstract:

It presents an analysis of evaluation policies in the context of Secondary Education (SE) in Mozambique, the tensions and challenges they face. For the study, it was assumed that "educational policies, both in their debates and in the texts that emerge from them, always respond, in some way, to the demands of practices that develop through a dialogue between what comes from official texts and speeches" (Oliveira, 2013, p. 378). This idea was associated with the thesis that "every policy expresses an ambivalent negotiation of curricular meanings" (Lopes and López, 2010, p. 90). In carrying out the study, a qualitative orientation methodology was followed, supported by bibliographic, documental and administrative analysis procedures, to employees of the Ministry of Education and Human Development and to teachers from SE intentionally selected, from an interview guide with open questions. The official documents analyzed announce a conception of evaluation that goes beyond measurement, perceiving it as a means of supporting the educational process. However, the interviewed teachers understand it as something oriented towards the objectives, at the same time they revealed little knowledge of the concepts, modalities, techniques and assessment instruments set out in the Assessment Regulation, considering them as written and oral tests. It is concluded that the discourse of assessment policies does not correspond the assessment practice by the teachers, which means that the dialogue between official texts and discourses on assessment

in SE and practice is deficient, which creates tensions and challenges the evaluation policy itself.

Keywords: Policies; Educational assessment policies; Secondary Education in Mozambique; Tensions; Challenges.

Introdução

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique tem sido marcado por novas realidades, resultantes das mudanças a nível da legislação que orienta este sistema e das transformações curriculares que se verificaram em diferentes subsistemas de Educação desde 2004.

A aprovação da Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), em substituição da Lei nº 6/92, de 26 de Maio, a aprovação do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário pelo Diploma Ministerial nº 7/2019, de 10 de Janeiro, a implementação do novo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, desde 2008, do Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029, são alguns exemplos. Estes e outros documentos oficiais orientadores da educação moçambicana, merecem uma atenção especial no que se refere à avaliação de aprendizagens.

As conceções sobre avaliação foram variando ao longo dos tempos, desde aquelas que restringiam a avaliação apenas à medida e classificação até as que a entendem como meio de desenvolvimento e de melhoria educacional, isto é, o que Marinho, Leite e Fernandes (2013, p. 37) designam de “avaliação ao serviço da aprendizagem”.

Por isso, o estudo procurou analisar as políticas de avaliação no contexto do Ensino Secundário e partiu do pressuposto de que, “as políticas educacionais, tanto nos seus debates, quanto nos textos que delas emergem, sempre respondem, de algum modo, as demandas das práticas que se desenvolvem por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais” (Oliveira, 2013, p. 378). Associou-se a esta ideia, a tese de que “toda a política expressa uma negociação de sentidos curriculares ambivalente” (Lopes e López, 2010, p. 90).

Assim, de forma específica, o estudo pretendeu: (i) identificar as conceções presentes nas políticas de avaliação no contexto do Ensino Secundário; (ii) relacionar as conceções presentes nas políticas de avaliação e o modo como são concretizadas na avaliação das aprendizagens neste nível de ensino pelos professores; e (iii) identificar os aspetos de tensão e de desafios que se apresentam a essas políticas.

Em termos de organização, este texto compreende a introdução, o procedimento metodológico seguido para a realização do estudo, a conceitualização, onde se discutem os conceitos de política, política de avaliação, avaliação de aprendizagens recorrendo a literatura diversa que aborda o assunto. De igual modo, discutem-se as conceções presentes nas políticas de avaliação resultantes da análise de conteúdo dos discursos veiculados, bem como as conceções dos professores e dos funcionários do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) afetos no Instituto Nacional de Exame, Certificação e Equivalência (INECE) sobre o modo como as políticas de avaliação são concretizadas na prática escolar. Para além disso, foram identificadas as tensões que resultam dessas políticas e os desafios que se colocam. Por último, seguem as conclusões do estudo e as referências bibliográficas usadas para a sua realização.

Conceptualização

A partir de estudos sobre avaliação de políticas foi possível construir um quadro teórico que nos ajudou a clarificar alguns conceitos que orientaram o estudo e a análise das políticas de avaliação e avaliação de aprendizagens.

A definição sobre o que é política não tem sido consensual e, é empregue com frequência para referir o “debate ou confronto entre dois ou mais grupos em torno de uma ideia” (Ribeiro, 2009, p. 65). Outra interpretação atribuída ao conceito de política é a de negociação no sentido de manter a ordem e a justiça social. A ideia de política como “ação que move os indivíduos na busca coletiva de fins coletivos foi apresentada por Parsau (1970) apud Ribeiro (2009). O autor vê neste conceito algo que requer uma discussão ou negociação em torno de um curso de ações antecedidas por um conjunto de decisões direcionadas à metas pré-estabelecidas.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2013, p. 378) entende política como "uma prática ou conjunto de ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões, cuja finalidade é mudar algo existente em algum campo de expressão humana". Para ele, "as políticas educacionais, tanto nos seus debates, quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem de algum modo, às demandas das práticas, que se desenvolvem por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficias" (*idem*, p. 378).

Esta forma de conceituar política, aproxima-nos das intenções desta pesquisa já que as políticas educativas em Moçambique resultam de um processo de negociação entre os diferentes atores, o MINEDH que superintende o setor de educação e elabora as políticas (nível macro) e as escolas que as implementam (nível micro). E, é no contexto das políticas públicas de educação que se situam as políticas de avaliação percebidas como um processo político que focaliza as intenções que o governo ou estado enquanto responsável pelo sistema educativo almeja que seja a avaliação de aprendizagens nas instituições de ensino.

É nesta base que se considerou ser oportuno analisar as políticas de avaliação em Moçambique e o modo como são percepcionadas pelos professores, na avaliação de aprendizagens no contexto do ES, nesta linha de políticas enquanto ações discursivas, orientadoras do processo de avaliação. Ou seja, instrumentos orientadores dos mecanismos de avaliação de aprendizagem. Mas o que é avaliação de aprendizagem?

Uma análise aos documentos oficiais que orientam o SNE Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, o Regulamento de Avaliação e o Plano Curricular do Ensino Secundário mostra que tratam da avaliação como componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto, e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor, tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de conhecimentos e melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo.

O significado da avaliação presente nestes documentos atribui-lhe um caráter formativo e informativo, no sentido de que ela se orienta para obtenção de informações, como também para

o desenvolvimento de conhecimentos nos alunos, com vista à melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem.

Na literatura diversa, o termo avaliação foi e continua a ser discutido atribuindo-lhe vários significados, embora, muitas vezes restrito a medida e a classificação. A perspetiva de Tyler (1970) que associou a avaliação aos objetivos previamente definidos norteou ao longo do tempo a prática de avaliação no contexto escolar. No entanto, conceções mais atuais remetem-nos para a ideia de avaliação não só como instrumento que informa sobre os resultados esperados, como também, um indicativo da situação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o que está a acontecer e o que deve ser melhorado em relação a esse processo.

O alargamento dos horizontes da função da avaliação deu-se com Michel Scriven, ao distinguir avaliação sumativa entendida como prestação de contas, certificação e seleção, e a avaliação formativa associada ao desenvolvimento, à melhoria de aprendizagem e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2005). Por isso, Marinho, Leite e Fernandes (2013, p. 307) preferem falar de uma avaliação “ao serviço de aprendizagem”, isto é, aquela que leva os alunos para uma aprendizagem significativa. Assume-se que ela vai para além da atribuição da nota, contribuindo para a democratização e emancipação do ensino, o que Fernandes (2005), Afonso (2000), Hoffmann (1998), Cappelletti et al (1999), apelidam por avaliação emancipatória, democrática, avaliação como negociação e construção e avaliação mediadora ou reguladora, perspetiva que se segue nesta pesquisa.

Quadro metodológico

O estudo seguiu uma metodologia de orientação qualitativa, concretizada pela análise de discursos presentes nas políticas de educação, em particular as que orientam o processo de avaliação de aprendizagens no ES em Moçambique, e entrevistas a professores da Escola Secundária Quisse Mavota e funcionários do INECE.

Os sujeitos de pesquisa foram selecionados intencionalmente, sendo seis (6) professores que lecionam na Escola Secundária Quisse Mavota e sete (7) funcionários do INECE, perfazendo um total de 13 entrevistados. Atendendo às questões éticas da pesquisa e de modo a garantir o

anonimato dos participantes, fez se um processo de catalogação dos mesmos usando as siglas EF1, EF2… para os entrevistados funcionários do INECE e EP1, EP2… para os professores.

A pesquisa documental foi fundamental na recolha dos conteúdos normativos que regulam a avaliação de aprendizagem para entender as conceções neles veiculadas, ou seja, como a avaliação de aprendizagens é perspectivada no contexto do ES. A entrevista administrada aos professores pretendeu entender como concretizam as políticas avaliativas e que sentidos atribuem à avaliação de aprendizagens. Enquanto que com os funcionários do INECE, pretendeu-se conhecer as suas opiniões em relação à política de avaliação no ES, as tensões e desafios que se colocam.

Os dados recolhidos nos documentos oficiais, assim como por via da entrevista foram analisados na base da técnica de análise de conteúdo (Amado, 2013; Bardin, 2011).

A análise dos documentos oficiais incidiu sobre o discurso que é veiculado sobre o que é avaliação, como avaliar as aprendizagens, qual é a finalidade e que modalidades, técnicas e instrumentos devem ser usados no contexto do ES. Os resultados desta análise foram depois relacionados com a forma como os professores que atuam no ES interpretam o discurso contido nos textos das políticas de avaliação, ou por outra, o que esse discurso representa na prática avaliativa. Para uma melhor compressão dos mesmos, foram agrupados na base de um sistema de categorias.

Apresentação, análise e discussão de dados

Nesta seção faz-se apresentação e análise dos dados resultantes da pesquisa documental e da administração da entrevista aos professores do ES e funcionários do INECE como foi referido na metodologia.

Os discursos veiculados nos documentos normativos e o dos entrevistados foram agrupados em três (3) categorias de análise: **(i)** conceções presentes nas políticas de avaliação de aprendizagens; **(ii)** perceções dos professores e dos funcionários do INECE sobre as conceções

veiculadas nas políticas de avaliação e o modo como são concretizadas no Ensino Secundário; **(iii)** as tensões e desafios que se apresentam.

Conceções Presentes nas Políticas de Avaliação de Aprendizagens no Ensino Secundário em Moçambique

Nesta seção é feita a análise das políticas de avaliação vigentes no sistema educativo moçambicano, designadamente: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral; Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, do SNE e o Plano Curricular do Ensino Secundário;

No que se refere as regras da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, neste nível de ensino estão estabelecidas no Regulamento Geral de Avaliação e fixadas com base nos programas de ensino.

Uma leitura dos objetivos da avaliação que estão expressos nesse regulamento permite perceber uma conceção de avaliação que vai para além de balanço de aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, incorporando outros elementos que a tornam meio de apoio ao processo educativo com vista ao sucesso da aprendizagem. Adicionalmente, a avaliação é algo que estimula a auto-avaliação e orienta os alunos na melhoria da sua aprendizagem, dos programas, dos métodos, das técnicas de ensino e da qualidade do sistema educativo.[18]

Sobre as modalidades de avaliação, o regulamento prevê: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e avaliação aferida (art. 7). Para a materialização destas modalidades o regulamento remete-nos às várias técnicas e instrumentos a serem usadas no processo de avaliação de aprendizagens.

Assim, quanto às técnicas refere-se à observação, verificação do caderno, entrevista, trabalhos laboratoriais, oficinas de trabalho, seminários (artigo 13 a 19). Relativamente aos instrumentos de avaliação citam-se trabalho de casa, testes, questionários, projetos, relatórios de pesquisa de

[18]Os objetivos que a avaliação espera alcançar estão definidos no artigo 5 do Regulamento Geral de Avaliação nas alíneas a) a g).

visitas de estudo ou estágios, portefólios, fichas de exercícios, caderno do aluno e o exame. A seleção das técnicas e dos instrumentos depende do nível, classe, ano disciplina faixa etária dos alunos (artigo 20 a 25). Os testes podem ser escritos, orais ou práticos.

Das modalidades de avaliação expressas no regulamento, a avaliação sumativa, conhecida também como "medida ou avaliação do rendimento escolar" (Saul, 1999, p. 18), constitui a vertente mais comum no contexto do ES. Este facto contrasta a ideia de avaliação como algo que assegura a articulação entre as características dos alunos e as características do próprio sistema de ensino. Aliás, como refere Afonso (1999), ela assume papel importante na relação pedagógica, ao mesmo tempo que intervém no controle que as instituições escolares exercem sobre o trabalho docente. Outrossim, dos instrumentos de avaliação sugeridos no regulamento de avaliação os testes escritos e orais são os mais usados na avaliação de aprendizagens[19].

As avaliações podem ser contínuas e sistemáticas (ACS's); avaliação contínua parcial (ACP's); avaliação trimestral (AT) e Exame final. A avaliação do 2º Trimestre é elaborada pelo órgão que superintende a área de educação ao nível da Província. A gestão do exame (elaboração, transporte, distribuição e supervisão está a cargo do MINEDH, através do INECE. A partir de 2021 foram abolidas as dispensa nas classes de exame, (art. 81), contrariamente ao que estabelecia o regulamento anterior (Diploma ministerial nº 4/2021, de 17 de Março).

A responsabilidade pela planificação e elaboração do exame enquanto prova final à qual se atribui ao MINEDH, limita a intervenção do professor como implementador das políticas de avaliação no contexto da escola.

Diante do exposto, percebe-se que o processo de avaliação carece ainda de uma prática avaliativa que concorra para o entendimento da avaliação de aprendizagens para além da classificação e atribuição da nota.

A situação ora descrita, faz nos lembrar Ball e Bowe (1992) apud. Minardes (2006, p. 52) ao advertir que na análise de políticas deve-se ter em conta "a interpretação que os profissionais

[19] Todos os professores entrevistados referiram-se a testes escritos com exceção de dois que acrescentaram os testes orais e participação do aluno

que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos das políticas à prática. Isso significa identificar processos, resistências, acomodações (…).

Outros dispositivos legais como é o caso da Lei nº 18/2018 do SNE, ao anunciar nos princípios pedagógicos, art. 4, b) a necessidade de desenvolver nos alunos uma iniciativa criadora, a capacidade de estudo individual, da assimilação crítica dos conhecimentos, c) a liberdade de aprender e pesquisar (art. 5) traduz a ideia de uma avaliação para além de medida.

De igual modo, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2008) vem a consubstanciar a ideia de avaliação como elemento que concorre para a melhoria de aprendizagem, ao mesmo tempo que contribua para a democratização do ensino (Princípios Orientadores, p, 15).

Como se pode constatar, as políticas de avaliação no contexto do ES apresentam conceções que se situam para além da abordagem tradicional, porém, essas conceções não são correspondidas na prática avaliativa dos professores que resistem em mudá-las. Associado a isso, é o paradoxo que se verifica no regulamento de avaliação, ao apelar, para uma avaliação assente em princípios justos, democráticos e emancipatórios, ao mesmo tempo que remete as escolas à realização de testes escritos.

Análise das perceções dos professores e dos funcionários do INECE sobre as conceções presentes nas políticas de avaliação e o modo como são concretizadas no Ensino Secundário: sentidos que se lhes atribuem.

Retomando o Regulamento de Avaliação que orienta o ES nele é feita uma referência a várias conceções de avaliação, desde a tradicional vista como medida, cuja função é meramente classificatória, até às conceções modernas que entendem-na como instrumento que visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como se pode ler no Artigo 7, das modalidades de avaliação previstas.

Em relação a isso, os professores entrevistados revelaram ter conceções de avaliação por objectivos e por competências ao referirem que a sua finalidade é verificação do grau de alcance dos objetivos do ensino, de assimilação de conteúdos lecionados para os classificar, verificação

de competências dos alunos em relação a esses conteúdos e provar até que ponto as estratégias de ensino são eficazes.

Provar que os objectivos do ensino foram alcançados (EP2).

Verificar o grau de competências dos alunos em relação aos conteúdos dados; provar que os objetivos do ensino foram alcançados (EP1).

*Medir o nível de assimilação dos conteúdos e classificar e provar até que ponto as estratégias de ensino são eficazes e se os alunos estão a alcançar os objectivos de ensino (*EP3, EP4, EP5 e EP6).

Ora, a avaliação ultrapassa de longe estas concepções e abre espaço para elucidar os problemas e desafios que o PEA em si apresenta. Do mesmo modo, a avaliação é reveladora das deficiências que os planos curriculares e os programas de ensino apresentam.

Por sua vez, os funcionários do INECE questionados sobre a finalidade do exame, referiram que se trata de uma prova cujo objetivo é testar ou comprovar as competências desenvolvidas pelo aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem e o culminar dos objetivos dessa aprendizagem para decidir se o aluno passa ou reprova numa determinada classe.

O exame é uma prova para testar as competências e o culminar dos objectivos de aprendizagem para decidir a passagem ou reprovação do aluno numa determinada classe. (EF1, EF3).

Ainda, os entrevistados, referiram que as modalidades de avaliação se baseavam em perguntas respostas e não são adequadas. Outros ainda, consideraram ser adequadas. Os que sustentam a primeira posição criticaram o predomínio da avaliação sumativa considerando que ela não ajuda para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Bem, acho que são modalidades baseadas em pergunta resposta, podem não estarem a aferir bem as aprendizagens requeridas. (EF1, EF5).

A ideia de uma avaliação baseada em pergunta e respostas denuncia o uso recorrente dos testes escritos no processo de avaliação, o que revela o quão a avaliação sumativa ainda toma conta do PEA, contrariando o discurso presente nas políticas, de uma avaliação que contribua para o desenvolvimento nos alunos de conhecimentos que os tornem críticos, criativos, à altura de encontrar soluções para os vários problemas que enfermam a sociedade.

Aliás, a maior parte dos professores do ES entrevistados confirmaram esta prática ao apontarem os testes escritos e orais como modalidades de avaliação mais usadas nas suas aulas. De igual modo, perguntados sobre os instrumentos de avaliação a que tem recorrido com frequência para avaliar os seus alunos afirmaram ser testes escritos ou orais e participação do aluno.

As modalidades de avaliação que usamos são testes escritos e orais na sala de aula, geralmente damos duas ACS e uma ACP e AP[20]'s e participação do aluno. (EP1, EP2, EP4, EP6).

Em nenhum momento os professores mencionaram, a observação, a verificação do caderno; a entrevista; os seminários, técnicas de avaliação previstas no Artigo 12 do regulamento de avaliação, e do questionário e fichas de exercícios, instrumentos de avaliação preconizados no Artigo 17, do mesmo regulamento.

A partir das perceções dos professores parece não estar clara a diferença entre modalidades, instrumentos e técnicas de avaliação conforme distingue o regulamento, como também, se verifica ausência da diversificação das formas de avaliação como apela a política avaliativa. De igual modo, os resultados de avaliação pouco servem a não ser para a elaboração de relatórios descritivos e estatísticas para o balanço.

Pouco se faz em relação aos resultados, visto que culminam nos relatórios descritivos e coleta de dados estatísticos (EF1,2,3,4,5,6 e 7).

Portanto, não há um aproveitamento dos resultados de avaliação/exames finais no sentido de dar *feedback* sobre o decurso do PEA.

[20] AP's são testes escritos aplicados aos alunos no final de cada trimestre e são elaborados a nível da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, órgão que superintende as escolas nível da província.

Porém, segundo Ball e Bowe (1992), apud. Minardes (2006, p. 53), "o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas" e não é o caso.

Na base deste entendimento e, associado ao que se constatou na análise documental e da entrevista, nota-se um desfasamento entre o discurso presente nas políticas e o que acontece na prática avaliativa no ES.

Esta constatação, parece afastar-nos da tese que sustentou este estudo segundo a qual, "as políticas educacionais, tanto nos seus debates, quanto nos textos que delas emergem, sempre respondem, de algum modo, as demandas das práticas que se desenvolvem por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais" (Oliveira, 2013 p. 378),

dado que, essa negociação de acordo com os resultados desta, não é evidente.

Tensões e desafios que se apresentam às políticas de avaliação no contexto do Ensino Secundário

Como foi referido acima, os textos das políticas e os discursos neles veiculados não são concretizados como era de esperar na prática no contexto do ES. Tem-se, por um lado, políticas marcadas por discursos inovadores, e por outro lado, o predomínio da avaliação sumativa. Associado a isso, está a falta de domínio das políticas avaliativas pelos professores, ficando a mercê das decisões que são tomadas sobre como avaliar, em que momento devem avaliar, quantas avaliações devem ser feitas. Isso induz-nos à interpretação de que este processo é marcado por tensões entre os diferentes atores nele envolvidos.

Outro aspeto a destacar é a fraca participação/envolvimento dos professores do processo de elaboração de exames e análise menos signiifcativa que é feita aos resultados das avaliações.

Nesta base, a política de avaliação mostra-se desafiante, no sentido de uma aproximação entre os discursos dos textos das políticas e a prática avaliativa na escola, e isso, passa pelo domínio dos instrumentos normativos que orientam nesse sentido. Ademais, há que repensar o lugar dos professores no processo de avaliação.

Conclusão

Retomando o foco desta pesquisa - análise das políticas de avaliação no contexto do ES em Moçambique: tensões e desafios – e os objetivos da investigação que a nortearam, a leitura dos discursos veiculados nos documentos oficiais e os dados recolhidos aos professores e funcionários do INECE permitem concluir que:

As políticas avaliativas anunciam uma conceção de avaliação que vai para além da medida, percepcionando-a como meio de apoio ao processo educativo;

Das modalidades de avaliação expressas no regulamento, a avaliação sumativa, conhecida também como medida ou julgamento, é a mais usada no contexto do ES, passando despercebidas outras modalidades que deviam fazer parte do mesmo processo;

Os Professores ouvidos no estudo revelaram ter pouco domínio dos conceitos de modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação, ambos tidos como testes escritos, testes orais e participação do aluno, o que consubstancia fraco domínio das políticas de avaliação. Da mesma forma, o discurso das políticas de avaliação não é correspondido na prática avaliativa dos professores, o que significa que o diálogo entre os discursos dos textos oficiais relativos ao ensino secundário e a prática exige ainda um caminho longo para percorrer;

As políticas avaliativas limitam, a participação dos professores no processo de avaliação, sobretudo, no que se refere à elaboração do exame e avaliações trimestrais, atribuindo essa responsabilidade aos órgãos que superintendem a educação a nível local e nacional (Direções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano e o INECE, respectivamente, o que gera tensão entre os professores enquanto construtores de currículo e os órgãos acima referidos; o professor está a mercê das decisões que são tomadas sobre como avaliar, em que momento deve avaliar, quantas avaliações deve realizar.

Face a estas constatações, entende-se que a aproximação entre os discursos dos textos das políticas e prática avaliativa na escola constitui um desafio para todos os intervenientes no processo de avaliação, como também é desafiante todo o processo de gestão de exames desde

a elaboração das questões de exame, definição dos objetivos, conceção dos instrumentos, a impressão, distribuição pelos centros de exames e a garantia do sigilo.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo Janela (2000). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo. Cortez Editora.

Amado, João. (Eds.). (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra. Imprensa Universitária de Coimbra.

Bardin, Laurence. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Cappelletti, Isabel (Eds.). (1999). *Avaliação educacional. Fundamentos e práticas*. São Paulo. Editora Articulação Universidade Escola.

Fernandes, Domingos. (2005). *Avaliação das aprendizagens*: Desafios *às teorias, práticas e Políticas*. Lisboa. Textos Editores.

Hoffmann, Jussara Maria Lerch. (1998). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* 14ª Edição. Porto Alegre. Editora Mediação.

Lopes, Alice Casimiro & López, Sílvia Braña (2010). A Performatividade nas políticas de currículo*:* O caso do ENEM. *Educação Em Revista*, v. 26, (n.01) pp.89-110. https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100005.

Marinho, Paulo, Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2013). Avaliação das aprendizagens. Um ciclo vicioso de TESTINITE. Est. Aval. Educ**,** v.24, n. 55, pp. 304 -334. https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1822/1822.

Minardes, Jefferson. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educ. Soc, Campinas*, vol. 27, n. 94, pp 47-69. http://www.cedes.unicamp.br.

Oliveira, Inês Barbosa De. (2013). Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. *Currículo Sem Fronteira*, v.13, Issue.3, pp 375-39. https://scholar.google.com .

República de Moçambique (2018). Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República.* I Série n. 254. Imprensa Moçambicana.

República de Moçambique (1992). Lei nº 6/92, de 26 de Maio Lei do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*. I Série nº 19. Imprensa Moçambicana.

República de Moçambique (2019). Diploma ministerial nº 4/2021, de 17 de Março sobre o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral. Imprensa Moçambicana.

República de Moçambique (2019). Diploma Ministerial nº 7/2019, de 10 de Janeiro. Aprova o regulamento geral de avaliação do ensino primário, alfabetização de educação de jovens e adultos e ensino secundário geral. Imprensa Moçambicana.

República de Moçambique (2008). *Plano curricular do ensino secundário geral***.** Maputo. Ministério da Educação.

República de Moçambique (2020=. *Plano estratégico da educação 2020-2029*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Ribeiro, Jorge Luiz Lordelo De Sales (2009). Avaliação como uma política pública: Aspectos de mplementação do SINAES, pp 57-83. http://books.scieloorg.

Saul, Ana Maria (1999). *Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo 4ª edição*. São Paulo. Cortez Editora.

Tyler, Ralph Winfred (1976). *Princípios básicos do currículo e ensino*. 3ª Ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre. Globo.

III Seminário Internacional



Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas

POSTERS

FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – PROPOSTA DE INCLUSÃO

Jack Marcio Maria Zimmermann

(Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: jackzimmermann@hotmail.com)

Jheniffer Ferreira de Oliveira

(Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: jheniffer.df@gmail.com)

Kátia Cilene Camargo Silva

(Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: katiaformadora@gmail.com)

Keyla Maria Bastos Gonçalves Silva

(Universidade Federal de Goiás - UFG. E-mail: keylambgcandeia@gmail.com)

RESUMO

O presente estudo dedica-se à questão que envolve as avaliações da Educação Básica, no Brasil e a ausência de dados relativos aos funcionários de escola. O referencial teórico utilizado será Afonso (2000), Assis (2017), Assis & Amaral (2013), Gatti (2013) e Minhoto (2013), a fim de subsidiar os aspectos relativos à Avaliação da Educação Básica vigente no Brasil. Em relação ao tema dos funcionários de escola, adotar-se-á o referencial teórico Monlevade(2009). A pesquisa desenvolve-se em metodologia de pesquisa teórica e de pesquisa documental. Espera-se, como resultado final, identificar os pontos convergentes/divergentes entre Avaliação da Educação Básica e Funcionários de Escola.

ABSTRACT

This study is dedicated to the issue involving the assessments of Basic Education in Brazil and the lack of data on school employees. The theoretical framework used will

be Afonso (2000), Assis (2017), Assis & Amaral (2013), Gatti (2013) and Minhoto (2013), in order to support aspects related to the Assessment of Basic Education in force in Brazil. The theoretical framework used will be Afonso (2000), Assis (2017), Gatti (2013) and Minhoto (2013), in order to support aspects related to the Assessment of Basic Education in force in Brazil. Regarding the theme of school employees, the theoretical framework Monlevade (2009) will be adopted. Regarding the theme of school employees, the theoretical framework Monlevade(2009) will be adopted. The research is developed in theoretical research methodology and documentary research. It is expected, as a final result, to identify the converging/divergent points between Basic Education Assessment and School Workers.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Avaliação da Educação Básica; Funcionários de escola.

Esse estudo pretende se dedicar ao tema da avaliação de sistemas de educação básica, no Brasil, sobretudo no que diz respeito à ausência de dados sobre os “funcionários de escola” nessas avaliações.

O atual modelo de avaliação do sistema educacional implantado no Brasil não inclui dados referentes aos funcionários de escola, uma vez que se resume ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice, é calculado com base em: resultados de provas em larga escala aplicadas em estudantes de toda a educação básica; e fluxo escolar apurado no Censo Escolar. Pela limitação de dados incluídos na base do cálculo, o IDEB é considerado inadequado para a mensuração da qualidade educacional da escola ou do sistema.

Uma possibilidade de substituir o IDEB é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SINAVE), proposta criada por Assis & Amaral (2013), com foco em abranger outros fatores no cálculo da qualidade da educação.

O SINAVE propõe que vários outros aspectos sejam levados em conta na aferição da qualidade da educação. Aponta para a necessidade de introduzir outros itens de avaliação, até então não considerados no cálculo do IDEB.

Estudos preliminares indicam que é possível que dados referentes aos "funcionários de escola" possam também ser considerados na sistematica avalaitiva a ser introduzida pelo SINAVE.

A metodologia utilizada será estudo documental e pesquisa bibliográfica. O aporte teórico envolverá conceitos de avaliação educacional conforme proposto por Afonso (2000), Assis (2017), Gatti (2013) e Minhoto (2013). No que diz respeito aos "funcionários de escola", adota-se o disposto na legislação brasileira vigente, Brasil (2016) além dos conceitos apresentados por Monlevade (2009). Pretende-se, com os estudos, verificar a possibilidade da inserção de dados, referentes aos funcionários de escola, como sujeitos partícipes do processo, integrantes da política e da avaliação de um sistema educacional.

Referências bibliográficas:

Afonso, Almerindo Janela. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas e contemporâneas*. São Paulo: Cortez.

Assis, L. M. (2017). A Avaliação e o Plano Nacional de Educação: Concepções e Práticas em Disputa. Em Dourado, Luiz Fernando (Organizador) *Plano Nacional de Educação: PNE 201/2024: avaliação e Perspectivas.* (pp 297-322). Mercado de Letras. Série As Dimensões da Formação Humana.

Assis, L. M., & AMARAL, N.C. (2013). A avaliação da educação: por um sistema nacional. In: *Retratos da Escola*. Brasília, DF, v.7. n 12, p. 27-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.(2019). *Portaria nº 271, de 22 de março de 2019.* Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454. Acesso em 14/05/2021.

Gatti, Bernadete A. (2013). Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. Em: Bauer, Adriana & Gatti, Bernadete A. & Tavares, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Editora Insular. https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-volume-1

Minhoto, Maria Angélica Pedra (2013). Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: Bauer, Adriana & Gatti, Bernadete A & Tavares, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Editora Insular. https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-volume-1

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. (2009). História e construção da identidade: compromisso e expectativas. Retratos da escola: *Funcionários de escola: identidade e profissionalização*. Brasília, v.3, n.5.p. 339 – 352.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Rinêlda Targino Alves

Universidade Federal de Pernambuco -UFPE-CAA

anaalveslacerda@gmail.com

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco -UFPE-CAA

Lucinalva.almeida@ufpe.br

Resumo

O presente estudo buscou analisar as práticas avaliativas de professoras dos anos iniciais da educação básica no contexto da pandemia. Assim, objetivamos identificar nos discursos das professoras, práticas avaliativas que permitam perceber dificuldades e possibilidades às aprendizagens dos alunos no contexto pandêmico; e analisar as possíveis implicações que o contexto da pandemia traz as professoras em suas práticas avaliativas. Nos fundamentamos em autores que tratam de concepções de avaliação da aprendizagem como Méndez (2002), Marinho, Fernandes e Leite (2014), também autores que contribuem com as atuais discussões acerca da pandemia COVID-19 no contexto educacional, como Kohan (2020) e Oliveira e colaboradores (2020), entre outros. A pesquisa foi pautada numa abordagem qualitativa, onde tanto a subjetividade do pesquisador quanto a subjetividade dos sujeitos investigados fazem parte do processo de discussão teórico/prático. Nosso percurso teórico-metodológico tem como base a Teoria do Discurso de Laclau, que percebe o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática (BURITY, 2014). Para obtenção de dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do

agreste pernambucano. Os resultados apontam que, os discursos das professoras apresentam: o contexto desafiador para o ensino-aprendizagem; o processo de adaptação às tecnologias; a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de aulas remotas; a relação mais estreita entre escola e família; a possibilidade e a impossibilidade de avaliar as aprendizagens no contexto pandêmico. Tal cenário apresenta-se desafiador as práticas avaliativas das professoras. No entanto, elas se utilizam de práticas avaliativas que orientadas numa perspectiva de avaliação formativa para o enfretamento das dificuldades que surgem no contexto das aulas remotas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Práticas avaliativas; Contexto da Pandemia COVID-19.

Abstract

The present study sought to analyze the evaluation practices of teachers from the early years of basic education in the context of the pandemic. Thus, we aim to identify, in the teachers' speeches, evaluation practices that allow us to perceive difficulties and possibilities for students' learning in the pandemic context; and analyze the possible implications that the context of the pandemic brings to teachers in their assessment practices. We are based on authors who deal with concepts of learning assessment such as Méndez (2002), Marinho, Fernandes and Leite (2014), also authors who contribute to current discussions about the COVID-19 pandemic in the educational context, such as Kohan (2020) and Oliveira et al. (2020), among others. Research was based on a qualitative approach, where both the researcher's subjectivity and the subjectivity of the investigated subjects are part of the theoretical/practical discussion process. Our theoretical-methodological path is based on Laclau's Discourse Theory, which perceives discourse as it speaks, but also as a practice (BURITY, 2014). To obtain data, we used semi-structured interviews with two teachers from the early years of elementary school in rural Pernambuco. The results show that the teachers' speeches present: the challenging context for teaching-learning; the process of adapting to technologies; the very reduced participation of

students in the modality of remote classes; the closest relationship between school and family; the possibility and impossibility of evaluating learning in the pandemic context. This scenario presents itself as challenging the evaluation practices of the teachers. However, they use evaluative practices that are oriented in a formative assessment perspective to face the difficulties that arise in the context of remote classes.

Keywords: Learning assessment; Evaluation practices; Context of the COVID-19 Pandemic.

Introdução

A pesquisa intitulada “Possibilidades e desafios na avaliação das aprendizagens: práticas avaliativas de professoras da educação básica em tempos de pandemia”, visou analisar as práticas avaliativas de professoras dos anos iniciais da educação básica no contexto da pandemia COVID-19. Contexto esse de crise sanitária, de proporção mundial, que afetou diretamente todas as camadas e esferas das sociedades, em menor ou maior proporção dependendo, de certa forma, dos esforços governamentais e da sociedade civil no enfrentamento a pandemia. Um desses esforços foi adotar o isolamento social, fator determinante para o fechamento das escolas e a reorganização das instituições de ensino e, consequentemente, das práticas dos professores.

Segundo a UNESCO, em maio de 2020, para conter a disseminação da Covid-19, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, o que afetou o calendário escolar (OLIVEIRA et al, 2020). Kohan (2020, p. 03), aponta que “pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo”. De acordo com Oliveira e colaboradores (2020, p. 555), ainda não se pode dimensionar o impacto sobre o aprendizado dos alunos.

É diante desse contexto complexo que apresentamos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como as professoras dos anos iniciais da educação básica avaliam diante do contexto da Pandemia COVID-19? Tal questão nos orientou a identificar nos discursos das professoras,

práticas avaliativas que permitam perceber dificuldades e possibilidades às aprendizagens dos alunos no contexto pandêmico; e analisar as possíveis implicações que o contexto da pandemia traz as professoras em suas práticas avaliativas.

Tratar sobre avalição das aprendizagens e, nesta, as práticas avaliativas não é tarefa simples em “tempos normais”, menos ainda no contexto pandêmico. O entendimento sobre avaliação ainda está, significativamente, situado em vivências escolares que foram ao longo dos anos fortemente vinculadas com uma concepção mais tradicional de avaliação, ou seja, aquela usada no fechamento de um ciclo com a finalidade de mensurar, selecionar, classificar e de excluir. Nessa perspectiva, os exames, mais especificamente a “prova” que é um instrumento avaliativo supervalorizado na maioria das instituições de ensino, no contexto pandêmico, perdeu espaço, pois ficou inadequada, ficou obsoleta.

Assim, tratar sobre avaliação das aprendizagens e suas práticas em outra perspectiva, onde elas de alguma forma possam envolver, conciliar e ou articular os processos educativos, seria um caminho através do qual se ampliam as possibilidades (parciais e contingentes), ocasionando mudanças significativas ao cotidiano da sala de aula. Já que se avalia para conhecer (MÉNDEZ, 2002), para formular o currículo, para planejar, para estruturar os processos de ensino aprendizagem.

Nesta linha, coadunamos com Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 151), que a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, das atividades dos alunos e dos professores. A avaliação também pode ser entendida como prática de articulação discursiva, cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas por sua legitimação (BURITY, 2014).

Desse modo, o interesse pela avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas, colocá-las em relevo é pertinente e se justifica, por se constituírem campos que estão envoltos em processos de tensões e disputas, políticas e teóricas, que sustentam as fronteiras entre os sujeitos/atores e o conhecimento.

Avaliar para conhecer, conhecer para avaliar: práticas avaliativas reflexivas

As concepções acerca da avaliação têm passado por alterações significativas, essas são ocasionadas pela evolução das políticas educacionais e dos papéis conferidos ao currículo e à educação escolar. De modo que, um certo sistema de avaliação se efetiva a cada sociedade num dado momento de sua evolução, objetivando atender as reinvindicações políticas e educacionais emergentes nesse dado momento (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014).

Acontece uma ruptura epistemológica com as concepções anteriores de avaliação, quando essa passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido. Com isso, lhe é confiada uma função pedagógica, em que incide diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. A avalição, nessa perspectiva, assume uma dimensão de avaliação formativa alternativa. Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 154), apontam que a avaliação passa a ser "dinâmica, processual e contínua, que embora seja reconhecida como subjetiva, assenta em princípios de equidade, de uma ação justa e de um exercício ético e contempla, numa lógica interdisciplinar, a globalidade da formação".

Está no que foi enunciado evidências de contextos que refletem a complexidade da avaliação. Assim, consideramos necessário ampliar e aprofundar a discussão em torno do ato de avaliar, enquanto um processo de formação humana, em um sentido amplo. Assumindo a "condição humana – demasiadamente humana – finita, provisória, heterogênea, faltosa e fracassada", convivendo com "a necessidade – e impossibilidade – de argumentar e negociar a significação" (LOPES, 2018, p.163). Bem como, a uma urgente necessidade de avaliar porque se quer, intencionalmente, conhecer. Acerca disso, Méndez (2002, p. 82,83), diz:

> [...] avaliamos para conhecer com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo – principal e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina. Nesse procedimento dialético, a avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento.

Sendo assim, a avaliação assume a incumbência de assegurar o processo formativo tanto de alunos quanto do professor/a. Perrenoud (1998), advoga que, a avaliação nessa perspectiva, ajuda o aluno a aprender e o professor/a ensinar, pois, leva em consideração que a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, pressupostos, avanços e recuos.

Concordamos com Méndez (2002), que as avaliações, "qualquer que seja a forma que adotem, devem estar a serviço da aprendizagem, do ensino e do currículo e antes, é claro, do sujeito que aprende" (MÉNDEZ, 2002, p. 36). Estar a serviço não significa dizer estar subordinada ou fragmentada, já que esse processo formativo acontece em uma relação de interdependência.

Logo, entendemos, que os/as professores/as são convidados/as a desempenharem práticas avaliativas alternativas e formativas, avaliando de forma educativa. "Nessa dinâmica, a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estritamente ligada à prática reflexiva e crítica", por meio dessa atividade, todos são beneficiados justamente porque a avaliação precisa ser um manancial de conhecimento e impulso para seguir conhecendo (MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Caminho Metodológico

Nos inserimos no campo das pesquisas em educação, enquanto território de construção e socialização de conhecimentos, onde tanto a subjetividade do pesquisador quanto a subjetividade dos sujeitos investigados fazem parte do processo de discussão teórico/prático.

No âmbito do campo da pesquisa educacional, elegemos enquanto objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas. Com relação ao nosso campo de pesquisa, este está delimitado (ANDRADE, 2006) ao agreste pernambucano, tendo por ênfase escolas públicas municipais que possuem o Ensino Fundamental anos iniciais.

Nossas participantes da pesquisa foram duas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, uma na área campesina do município de São Caetano, a outra na área urbana do município de Caruaru.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras, que aconteceram por meio dos serviços de comunicação por vídeo do Google Meet. Os áudios das entrevistas foram gravados, os quais foram transcritos integramente para análise. Sustentando um posicionamento ético, utilizamos nomes fictícios como forma de proteger a identidade de nossas participantes, pois compreendemos que as professoras, assim, as nomeamos de Liberdade e Esperança.

Para o tratamento, a análise e a discussão dos dados da pesquisa buscamos tecer um diálogo com a Teoria do Discurso na perpectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que percebe o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática. Assim, "discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégia conscientes e inconscientes" (BURITY, 2014, p. 42), de modo que, o discurso é percebido como uma prática articulatória que compõe as relações sociais.

Práticas avaliativas para conhecer, acompanhar e compreender o processo de ensino-aprendizagem

Nos debruçamos sobre os discursos das professoras participantes deste estudo, para identificarmos possíveis sentidos de práticas avaliativas que permitam perceber avanços e ou dificuldades as aprendizagens dos alunos. Para tanto, vamos explicitar o entendimento que nossas participantes têm acerca da avaliação e como elas avaliam os alunos.

A professora Liberdade aponta que sua definição de avaliação se vincula ao processo de avaliar como "conhecer, entender e aprender", como ato que faz parte do cotidiano da sala de aula, assim, "avaliar é um ato que se faz todos os dias, em atividades rotineiras de sala de aula" (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020). Fica aparente no discurso, que as práticas avaliativas da professora acontecem como um processo continuo, e não como um acontecimento no encerramento de conteúdos. Ela entende que se faz necessário ter claro a teoria que fundamenta a avaliação, pois, "é importante para que a gente compreenda realmente qual a importância dessa avaliação na aprendizagem dos alunos" (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Quando Liberdade afirma que é preciso ter claro a teoria que embasa a avaliação, nos faz reportar a Méndez (2002, p. 40), quando afirma que "uma questão-chave que os professores

devem fazer-se ao falar de avaliação, como de tantos outros aspectos que a educação abrange, é sobre a sua própria concepção". Sendo assim, quando o/a professor/a tem ciência da concepção teórica a que está vinculado/a passa a ter clareza sobre sua "visão do conhecimento, da educação, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento do currículo, da avaliação"(*Ibidem*).

Já a professora Esperança, resume o processo de avaliar como acompanhar, investigar e conhecer, haja vista que a avaliação ajuda a acompanhar, a compreender os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Esperança, a avaliação possibilita conhecer, pois, ela fornece dados que permitem conhecer as dificuldades dos alunos e ressignificar conhecimentos. "Então, vejo a avaliação como um processo que deve ser contínuo, que não deve acontecer só um mero momento para medir o conhecimento dos alunos. Mas precisa ser um processo de reflexão e de autorreflexão tanto para os alunos quanto para o professor" (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). Sobre como avalia os alunos, Esperança afirma:

> Os meus alunos eu tento avaliar de diversas formas, durante as atividades diárias, atividades cotidianas, eu estou sempre avaliando. Seja na escrita, na oralidade, através de dinâmicas, através de atividades lúdicas. Então, de acordo com meu objetivo proposto eu estou sempre avaliando para ver o que eles conseguiram atingir. E, também tento fazer registros diários, então, eu vou lá e coloco, qual a dificuldade que aquele aluno tinha quando iniciou, e o que ele vem avançando a cada dia e quais atividades ele consegue concluir (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Identificamos no discurso de Esperança um processo de avaliação contínuo que acontece de forma sistematizada e conscientemente planejada. Uma vez que, a professora traça objetivos para o ensino, tendo em vista, proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos; propõe atividades diversificadas e lúdicas que atendam as especificidades da turma; tem o costume de fazer registros diários; reflete e encaminha os alunos a refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos, nos discursos das professoras, a presença de uma avaliação de abordagem formativa, que é inerente ao processo de ensino e aprendizagem, que propicia informações precisas e significantes sobre os processos de aprendizagens alcançadas, ou não, pelos alunos. Uma avaliação desvinculada da ideia de medir. Identificamos aqui, nas práticas cotidianas das professoras Liberdade e Esperança, a presença de uma prática avaliativa crítica e reflexiva, visto que, refletem sobre o contexto ensino-aprendizagem, refletem sobre suas práticas, para mudança de rota e tendo em vista fomentar nossos conhecimentos e aprendizagens. Visto que, na avaliação formativa, "avaliamos para conhecer com o objetivo fundamental de assegurar o processo formativo dos que participam do processo educativo" (MÉNDEZ, 2002, p. 82).

Desafios e possibilidade que emergem do/no contexto da Pandemia COVID-19 e atravessam a avaliação da aprendizagem

Ao discorrer sobre o contexto de pandemia, as professoras participantes deste estudo, convergem no discurso de que tudo mudou. E que, o contexto atual é muito desafiador, para o ensino e a aprendizagem, também no processo de adaptação às tecnologias.

Liberdade relata ser difícil ensinar os alunos à distância, alunos que não têm acesso a internet estável, acesso a computador e outras tecnologias. Esperança resgata as memórias de um ensino próximo, do contato, do afeto, para exemplificar algumas mudanças. "As aulas hoje são realizadas de forma remota, à distância. As atividades são realizadas por videoaulas, as atividades são enviadas pelo WhatsApp. Então, mudou tudo, a rotina foi totalmente desfeita, e a gente teve que entrar no processo de adaptação" (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Outro ponto em comum no discurso das professoras, diz respeito a participação muito reduzida dos alunos na modalidade de aulas remotas. Na turma da professora Esperança dos 32 alunos matriculados no início do ano, os que participam assiduamente são de 10 a 14 alunos. O que significa menos da metade da turma conseguem participar das aulas, e mais da metade dos alunos ficam a margem, sem acessar do ensino ofertado.

As professoras relatam que no início tentaram uma interação com os alunos por meio de aulas remotas pela plataforma Google Meet, mas, apenas a professora Esperança seguiu utilizando

este meio de interação, uma vez na semana. Elas apontam que os pais e as mães, ou não sabem utilizar a plataforma, ou não possuírem os meios necessários: internet, computares, celular. Esses e outros pontos são evidenciados no relato a seguir:

> [...] a proposta que veio era utilizar o Classroom. Então a gente buscou o contato com as famílias e ver que recurso elas poderiam utilizar, o mais apropriado, que todos tivessem acesso foi o WhatsApp. Então esse tem sido um meio, que a gente enquanto escola, decidiu, junto com as famílias de utilizar [...] quando eu faço as aulas online apenas alunos participam, porque os pais não sabem acessar a plataforma ou o aparelho telefone não suporta. (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Percebemos no discurso da professora, existir um diálogo entre a escola e os pais/mães dos alunos, na tentativa de encontrar soluções que consigam atenuar ou minimizar o isolamento e alcançar o maior número de alunos/famílias, que acessem o ensino que foi possível ofertar nesse contexto.

A relação dialógica entre as professores e pais/mães, nunca esteve tão próxima e intensa. No caso das professoras Esperança, esse episódio de dá em decorrência da atuação em turma do 1º Ano. A relação entre professora e família fica clara nos discursos que segue:

> [...] antes eu tinha contato direto com os alunos. E agora sou eu, pai ou mãe e aluno. Porque o celular é do pai ou da mãe. Então, a gente envia as atividades, com as devidas explicações; e mãe, o pai, ou o tio, repassa essa atividade para a criança; a criança faz a atividade, e o pai ou a mãe, ou o tio repassa a atividade de volta para mim. Agora a interação é professor, pai ou mãe ou tio, aluno (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

Fica evidente nos discursos das professoras que, aqueles pais, mães, ou outro membro da família que têm conseguido acompanhar as crianças nas aulas remotas e atividades propostas, têm contribuído de forma significativa para que esses alunos avancem.

Quando relatam sobre como estavam avaliando as aprendizagens dos alunos nesse contexto da pandemia de aulas remotas, elas apresentaram discursos diferentes. De modo que, Liberdade indicou o uso de um instrumento avaliativo, o portifólio:

> É a partir dessa construção realmente do portifólio, o aluno devolve um áudio, o aluno devolve uma fotografia e a gente está juntando essas atividades. A partir dessas atividades a gente consegue pensar em outras. [...] Então, é através dessa troca com as famílias que a gente está tentando fazer essa avaliação a partir dessas atividades (LIBERDADE, ENTREVISTA, 2020).

De acordo com Villas Boas (2006, p. 33), o portifólio "é um dos procedimentos de avaliação de avaliação condizentes com a avaliação formativa". Se configura em um rico manancial de informações, que permite aos sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem, compreenderem esse processo, apresentando encaminhamentos que possibilitem a sua continuidade.

Segundo a professora Esperança, não há uma solução perfeita, pois, "por mais que a gente tenha adquirido saberes na nossa formação, os estudos e base teórica, mas, não dá conta da realidade que a gente está vivendo" (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020). As professoras Esperança e Liberdade, relatam mudanças em suas práticas avaliativas a fim de alcançar as aprendizagens dos alunos:

> [...] a gente tenta adaptar, conforme a gente vai conhecendo, vai vivenciando a experiência, e buscando os melhores meios para avaliar. Utilizando os instrumentos e trocando, modificando, até que a gente consiga, algo desses recursos que possa atender. Proporcionar uma melhor avaliação. Eu acredito que, dentro da avaliação formativa tem sido uma das que eu mais tenho utilizado (ESPERANÇA, ENTREVISTA, 2020).

Liberdade aponta em seu discurso a necessidade de chegar até o aluno um ensino que faça sentido, que tenha como resultado a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Perrenoud (1998), advoga que a avaliação, na perspectiva formativa, leva em consideração que a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, pressupostos, avanços e recuos. A avaliação da aprendizagem passa a ser concebida enquanto um processo de negociação e de construção de sentido.

Mais uma vez recorremos a Méndez (2002), pois nos ajuda a entender que "somente assegurando a aprendizagem podemos assegurar a avaliação significativa e catalisadora de novas aprendizagens" (p. 65). Se olharmos a avaliação da aprendizagem por esse ângulo, fica claro o seu caráter formativo, o qual figura-se como/no processo de ensino/aprendizagem e, atenta para a formação integral dos sujeitos que a praticam.

Considerações Finais

Os discursos advindos das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras Liberdade e Esperança, nos possibilitaram identificar a presença de uma abordagem de avalição formativa; de um processo de avaliação contínuo que acontece de forma sistematizada e conscientemente planejada.

Também foi possível identificarmos nas práticas cotidianas das professoras a presença de uma prática avaliativa crítica e reflexiva, visto que, refletem sobre o contexto ensino-aprendizagem, refletem sobre suas práticas, para mudança de rota e tendo em vista fomentar nossos conhecimentos e aprendizagens.

Percebemos que as professoras se utilizam de táticas variadas para ressignificar o que vem sendo imposto pelo contexto pandêmico. Assim, se mobilizam e trabalham questões que contemplem a especificidades e necessidades dos alunos.

Nos discursos que apontam as implicações do contexto de pandemia, identificamos várias aproximações discursivas: o contexto desafiador para o ensino e a aprendizagem; o processo de adaptação dos professores, pais e alunos às tecnologias; a participação muito reduzida dos

alunos na modalidade de aulas remotas; a relação mais estreita entre escola e família; a possibilidade e a impossibilidade de avaliar as aprendizagens.

Assim, o cenário de pandemia da COVID-19 apresenta, portanto, desafios as práticas avaliativas das professoras, no entanto, identificamos que elas se mobilizam para o enfretamento das dificuldades que surgem no contexto das aulas remotas. Contudo, não há uma solução perfeita. Mesmo assim, as professoras seguem, mudando, refazendo e ressignificando suas práticas avaliativas, a fim de alcançar as aprendizagens dos alunos.

Referências bibliográficas:

Andrade, Maria Margarida de. 2006. *Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas.

Burity, J. 2014. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Mendonça, D; Peixoto, L. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*/org. Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues. – 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS.

Lopes, Alice Casimiro. 2018. Apostando na produção contextual do currículo. In: Aguiar, Márcia Ângela da S. e Dourado, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE.

Marinho, Paulo; Fernandes, Preciosa; Leite, Carlinda. 2014, A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum Education* (BR), 36(1), p. 153-164.

MéndeZ, Álvaro. 2002. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Oliveira, João Batista Araújo e; Gomes, Matheus; Barcellos, Thais. 2020. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio*: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set.

Perrenoud, Fhillipe. 1998. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: *Avaliação da excelência à regularidade das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Armed,

Kohan, Walter Omar. 2020. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. 2006. *Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Papirus Editora, 1ª ed.

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Andréia Caroline Félix da Silva
Universidade Federal de Pernambuco / andreia.felix@ufpe.br
Prof. Dr. Eduardo Padron Hernandez
Universidade Federal de Pernambuco / eduardo.hernandez@ufpe.br
Profa. Dra. Káthia Maria de Melo e Silva Barbosa
Universidade Federal de Pernambuco / kathia.barbosa@ufpe.br

Resumo

Nos últimos 50 anos, o Brasil tem caminhado na direção da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Neste trabalho de pesquisa, apresentam-se publicações científicas da literatura nacional que abordam a temática da inclusão dos alunos com deficiência visual nas avaliações pedagógicas da disciplina de física. O objetivo é inteirar-se a respeito das estratégias e abordagens propostas em trabalhos científicos que possibilitam uma melhor avaliação do processo de aprendizagem destes estudantes nas aulas de física. Essa pesquisa foi baseada em artigos publicados em periódicos disponíveis na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF), na Revista Brasileira de Educação (RBE) e na Revista Educação Especial (RBEE). Os artigos foram analisados sob os temas Avaliação, Ensino de Física, Inclusão e Deficiência Visual e foram identificados onze artigos que tratam sobre esses temas separadamente, porém, no recorte dessa pesquisa, nenhum deles intertextualiza simultaneamente todos os temas, não sendo encontrados trabalhos com enfoque na diminuição de barreiras a avaliação do aluno com deficiência visual no ensino de

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

física. O referencial teórico contou com os autores Michael Scriven (1967), Benjamin Bloom (1983), Jussara Hofmann (1993), Philippe Perrenoud (1998), Charles Hadji (2001) e Carlos Luckesi (2005) subsidiando assim as reflexões. Conclui se que por haver poucos trabalhos com essa temática, mostra-se necessária uma discussão mais ampla nos centros de produção acadêmica a respeito da avaliação nesse contexto, de modo a colaborar com uma melhor capacitação e novas metodologias para professores que lecionam também para alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Deficiência visual, Avaliação, Ensino de Física.

Abstract

In the last 50 years, Brazil has been moving towards the inclusion of people with disabilities in the regular school system. In this research work, scientific publications of the national literature are presented that address the theme of inclusion of students with visual impairment in pedagogical evaluations of the discipline of physics. The objective is to learn about the strategies and approaches proposed in scientific papers that enable a more effective evaluation of the learning process of these students in physics classes. This research was based on articles published in journals available in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), the Brazilian Journal of Physics Teaching (RBEF), the Brazilian Journal of Education (RBE) and the Brazilian Journal of Special Education (RBEE). The articles were analyzed under the themes Assessment, Physics Teaching, Inclusion and Visual Impairment, and eleven articles were identified that deal with these themes separately, however, in the clipping of this research, none of them simultaneously intertextualizes all the themes, and no works with focus on reducing barriers to the assessment of students with visual impairments in physics teaching.The theoretical framework included the authors Michael Scriven (1967), Benjamin Bloom (1983), Jussara Hofmann (1993), Philippe Perrenoud (1998), Charles Hadji (2001) and Carlos Luckesi (2005) thus supporting the reflections. It is

concluded that because there are few studies with this theme, it is necessary a broader discussion in the centers of academic production about the evaluation in this context, in order to collaborate with a better training and new methodologies for teachers who also teach to students with visual impairment.

Keywords: Visual impairment, Exam, Teaching Physics.

Introdução

A expansão do acesso à escola vivenciado no Brasil, a partir de 1996, resultou no aumento de pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular. Logo, as dificuldades que se apresentaram nesse processo incitaram a discussão sobre inclusão escolar em diferentes esferas da sociedade no campo da educação e do direito. Apesar das normativas, reconhecem-se as dificuldades que vivenciam os profissionais da educação na busca da construção da escola como um espaço que cumpre sua função social, de modo que qualquer indivíduo que precisar desse serviço que ela se propõe a oferecer consiga ser atendido.

A garantia do atendimento educacional por profissionais especializados aos alunos com deficiência, embasada na Lei n° 9.394/96, marcou a travessia da educação formal em escolas especializadas para a sala de aula regular. Entretanto, a competência formal necessária para a promoção da aprendizagem de todos os alunos da escola não deveria ser de todos os profissionais que ali trabalham? Caso não, isso que chamamos de inclusão escolar está sendo efetivo?

No que confere ao ensino das disciplinas exatas, as “matérias com cálculo são mais difíceis” segundo a maioria das pessoas, e é comum que sejam usadas técnicas de ensino iguais para todos os alunos. Sendo assim, como os professores têm avaliado as aprendizagens dos alunos

com deficiência quando os processos de ensino não são adequados as suas deficiências? Comumente, alunos com deficiência são prejudicados quando sua competência acadêmica é avaliada através de ferramentas que não lhe são acessíveis. Assim, os processos avaliativos falhos e excludentes atribuem a esses alunos a culpa de seu fracasso ou sucesso.

Diante disso, realizou-se uma revisão bibliográfica dos artigos disponíveis em plataformas eletrônicas relacionadas ao ensino inclusivo com ênfase no ensino de física no período de 1996 a 2021, buscando trabalhos que discutam as ferramentas avaliativas usadas no ensino de física da educação básica para alunos com deficiência visual, assim como, as barreiras em potencial que impedem a inclusão desses alunos em seus processos avaliativos. A pesquisa se deu nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF), Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).

O Histórico do Ensino das Disciplinas Exatas no Brasil para Alunos com Deficiência Visual

Historicamente, a sociedade marginalizou as pessoas com deficiência, e tomou-as como sujeitos com direito à educação há apenas 200 anos. A primeira iniciativa pública que temos registro refere-se a um projeto apresentado à Assembleia Legislativa em 1835 (ZENI, 2005), que solicitava um professor para surdos, mudos e cegos, mas que não obteve aprovação por ser considerado pouco importante (FERREIRA, 2004).

Se tratando de deficiência visual, em 1850, José Álvares de Azevedo, um jovem brasileiro com deficiência visual formado na Europa, inicia seu trabalho como professor de alunos cegos. As habilidades de Azevedo incitaram nas classes proeminentes da época o desejo de oficializar a educação dos deficientes visuais no país, e em 1854, o Imperador D. Pedro II cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), uma escola para pessoas com deficiência visual, iniciando o movimento de reflexão e normatização da Educação Especial no Brasil.

Segundo o *Relatório dos dados estatísticos até hoje fornecidos a este Instituto, dos meninos cegos existentes, e carecidos de instrução,* de 1857 e o *Decreto Nº 1.428 de 12 de setembro de 1854* de institucionalização do IIMC, tinham acesso à educação formal pública apenas 1 a cada 250 pessoas com deficiência visual do país, lembrando que esses dados estatísticos não consideravam a parcela escrava e/ou negra da população que era a maioria (BASTOS, 2016). A respeito do ensino das disciplinas exatas, o *Relatório de 31 de março de 1884* (IIMC, 1884) apresenta conteúdos como as quatro operações numéricas, conjuntos de números inteiros e racionais, flexão numérica ordinal, noções do sistema métrico, álgebra até equação do segundo grau, geometria plana e espacial e noções de física, química e história natural, além de citar como materiais didáticos as tábuas de zinco para cálculos, o alfabeto romano em braile, mapas em relevo e regletes.

Portanto, de forma documentada desde 1884, existem alunos com deficiência visual no Brasil aprendendo habilidades matemáticas e científicas, fato que contesta a expectativa comum a respeito do deficiente visual não ter ferramentas ou aptidão necessárias para a aprendizagem das exatas, confirmando que a dificuldade no ensino de tais disciplinas está na ignorância a respeito das ferramentas úteis para a construção desses saberes.

Sobre o processo avaliativo neste período, Costa (1858) detalha que as avaliações feitas pelos professores classificavam os alunos como *ótimo*, *bom*, *sofrível*, *mau* ou *péssimo*, o que nos leva a acreditar que o processo pedagógico no instituto tentava se assemelhar ao da sala de aula regular no país, apenas com a diferença de ter um público-alvo específico.

O IIIMC, posteriormente chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC), permaneceu como único centro de educação especializada para pessoas com deficiência visual até 1909. A partir daí, a alta demanda de vagas desencadeouo surgimento de outras escolas residenciais com intuito semelhante.

A prática de integração instrucional seguiu sendo fortificada pelos normativos, como as leis de diretrizes e bases da educação nacional Nº 4.024/61, N° 5.692/71, N° 7.853/89, a lei N° 8.069/90 e a Política Nacional de Educação Especial em 1994 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 - Lei n° 9.394, que viabilizou o acesso à rede regular de ensino às pessoas com deficiência, discutindo, inclusive, a formação de professores, os currículos e estratégias para atender também esse público. Esse movimento legal surgiu como resposta às discussões internacionais como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994).

A Avaliação da Aprendizagem

O termo “Avaliação da Aprendizagem”, na educação, começou a ser discutido por Ralph Tyler, em 1930, quando este sustentava a ideia de que a avaliação deveria dar subsídio à maneira de ensinar tornando-a mais efetiva e, quando fosse necessário, corrigindo-a (LUCKESI, 2005).

Segundo Scriven (1967), uma avaliação feita durante o processo de ensino contribui mais para a formação instrucional do sujeito que uma avaliação aplicada ao fim do processo, o que ele chamou de avaliação formativa. Assim, o professor conseguiria redefinir melhor suas estratégias didáticas e refletir sobre as necessidades educacionais de seus alunos ao colher informações sobre o desenvolvimento deles.

Bloom, Hasting e Madaus (1983) definiram a avaliação formativa como instrumento que visa identificar lacunas iniciais na aprendizagem de conceitos e habilidades necessárias à aprendizagem de outros conceitos e habilidades. Desse modo, este instrumento, precisa acontecer com a frequência necessária à reflexão e readaptação da metodologia de ensino escolhida. O educador francês Hadji (2001) categoriza como reguladora essa abordagem avaliativa, pois permite ao aluno reconhecer suas dificuldades e direcionar seus esforços no sentido de minimizar seus erros até que consiga corrigi-los.

A avaliação somativa descrita por Scriven (1967) é mais encontrada no final dos projetos de ensino e tem por objetivo avaliar o que foi aprendido ao fim do processo de aprendizagem. Como mesmo critica Luckesi (2005), é um tipo de avaliação usada para controle disciplinar dos alunos, visto que eles dependem de bons resultados nessas avaliações/testes/exames para avançarem de série.

Uma das principais preocupações a respeito da maior utilização da avaliação somativa por parte das escolas, segundo Sasseron (2008), é que a escola se torne um "espaço de ensino para o teste", onde o planejamento é construído baseado na necessidade de que o aluno seja aprovado em exames específicos a despeito da apropriação dos conteúdos de modo que possam ser usados significativamente no cotidiano do aluno.

Bloom (1983) apresenta uma preocupação a respeito do ponto de partida do ensino. A abordagem avaliativa que visa descobrir se os alunos possuem um repertório de habilidades e conceitos necessários ao desenvolvimento do conteúdo disposto no currículo a ser trabalhado, é chamada por ele de avaliação diagnóstica. Para Luckesi (2002), a avaliação diagnóstica promove uma reflexão sobre o modo autoritário de agir comum na prática avaliativa, interferindo assim, apenas nas decisões futuras sobre o processo de ensino tomadas a partir dos dados obtidos nessa avaliação.

Perrenoud (1998) provoca a reflexão sobre as desigualdades de acesso serem consequência da avaliação como sistema classificatório, pois como haveria seleção se não houvesse êxito e fracasso? Repensar o processo avaliativo buscando uma avaliação planejada de modo a somar ao desenvolvimento instrucional do aluno, é emergencial consoante Perrenoud, porém não de fácil aplicação. Os problemas de inovação pedagógica no contexto da avaliação atingem inclusive a segurança que a comunidade escolar sente em relação à construção da vida desses alunos. Práticas avaliativas tradicionais que remontam a ideias usadas desde à época dos pais dos alunos agora avaliados são pontos de referência e segurança para que estes acreditem que

seus filhos obterão conquistas semelhantes às suas. Dessa maneira, avaliações não tradicionais e não classificatórias são de difícil aceitação pelas instituições e comunidade escolar, prevalecendo assim em maior parcela avaliações de caráter somativo.

Hofmann (1993) considera a a avaliação formativa como um instrumento para mediar a relação professor-aluno, promovendo o respeito ao tempo/ritmo desse aluno e fomentando nele o desejo por esse desenvolvimento. Suas observações sustentam a necessidade de discutir os desafios que se apresentam nessa relação professor-aluno diante do contexto avaliativo visando uma melhor compreensão da função da avaliação como prática de reflexão constante durante o percurso a despeito de ideias tradicionais como a simples memorização, por exemplo.

O Ensino das Disciplinas Exatas e as Barreiras à Inclusão dos Alunos com Deficiência Visual

Segundo Luckesi (2005), as avaliações devem servir para identificar como anda o processo de aprendizagem, apontar como melhorá-lo e devem usar de uma metodologia compatível com a utilizada na abordagem dos conteúdos. Portanto, faz-se necessário investimentos em pesquisas que contemplem também as especificidades dos processos de aprendizagem de alunos com deficiência promovendo a solidificação da inclusão desde o planejamento até as avaliações de modo a abonar o sucesso acadêmico do máximo possível de estudantes.

Azevedo e Santos (2014) descrevem que a percepção do mundo que nos rodeia depende da capacidade de conceitualização concreta e/ou abstrata. Pessoas sem deficiência visual criam em seu repertório conceitos abstratos e concretos baseados em características concretas. Pessoas com deficiência visual possuem conceitos concretos baseadas nas suas experiências através dos outros sentidos. Dessa maneira, os autores introduzem um método de ensino baseado na exploração por parte de vários sentidos do aluno para a introdução de um conceito e, posteriormente, suamaplicação. Assim, alunos com deficiência visual e também sem

deficiência visual poderão montar seu repertório de conceitos científicos que tenham significado dentro de suas vivências e possam ser acessados visando o desenvolvimento de novas habilidades pertinentes ao estudo das disciplinas exatas.

Camargo cita ainda outros comportamentos culturais na educação que afetam esse processo de ensino-aprendizagem, como a "passividade discente e docente, individualidade discente, isolamento discente e docente, e padronização de formas observacionais visuais e metas educacionais (estratégia metodológicas diretivas/passivas)" (CAMARGO, 2007). A desconstrução desses comportamentos tradicionais conduziria as aulas a atividades onde alunos fossem autônomos em seus processos de construção de conceitos e desenvolvimento de habilidades, propiciaria aproximação entre discentes e entre discente-docente, promoveria respeito às diferenças e ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo e descentralizaria os referenciais de observação.

Outra dificuldade comum aos professores da sala de aula regular é a ignorância quanto ao sistema Braille e dependência unívoca do ensino pela oralidade. Dessa maneira, mostra-se como desafio, para o professor, garantir que as anotações de seu aluno são compatíveis com o descrito oralmente nas aulas, diante de sua dificuldade em ler o que ele escreve por desconhecer o sistema de escrita que ele utiliza. Como problematiza Reilly (2004), o conhecimento de leitura e escrita em Braille erradica o receio do educador de se aproximar do aluno com deficiência visual.

Lavarda e Bidarra (2007) discutem o impacto que a prática da oralidade baseada em referenciais espaciais causa ao aprendizado de alunos com deficiência visual. Os autores chamam de dêixis a expressão que relaciona, durante a fala, certas unidades gramaticais às coordenadas espaço-temporais, a ação de mostrar. Comum na comunicação, a dêixis não se encontra somente na oralidade, mas também na escrita, que faz parte da linguagem dentro do repertório de experiência de quem descreve/escreve. Entretanto, uma boa comunicação está atenta a quem irá receber a mensagem. Quando emissor e receptor não dialogam a partir de um mesmo

ambiente de experiências, é necessário um maior estudo sobre como será a referenciação espacial dessa mensagem para que possa ser bem compreendida.

O relato de pesquisa de Camargo (2008) sobre "*O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de Óptica*" traz luz sobre essa problemática da comunicação. Ele discorre que os efeitos produzidos por percepções sensoriais são compreendidos por meio de dois referenciais relacionais: a *indissociabilidade* presente entre um significado e a percepção sensorial que pode existir e a *vinculação* presente entre um significado e a percepção sensorial que pode existir. Dessa maneira, a pesquisa de Camargo conduz os professores a trabalharem o planejamento da abordagem dos conceitos científicos de forma categorizada, necessitando estar atento ao público aprendiz desses conceitos e suas capacidades funcionais.

Usando de estratégias como a categorização dos conceitos científicos proposta por Camargo (2008), a exploração dos diferentes sentidos na apropriação desses conceitos de modo significativo dentro das vivências comuns dos alunos, como defende Azevedo e Santos (2014) e o uso consciente e criterioso das dêixis durante o ensino e descrição dos enunciados e textos de estudo, como orienta Lavarda e Bidarra, aproxima-se do processo respeitoso da relação professor-aluno esperada por Hoffmann (1993).

A Avaliação Inclusiva

Usando as palavras-chave "avaliação" e "inclusão" para selecionar os artigos publicados com essa temática nas revistas selecionadas, foram encontrados alguns artigos na RBEE que podem dialogar com as demandas de avaliação no ensino de ciências de alunos com deficiência visual e serão descritos neste tópico.

Em um estudo de caso com cinco professoras que tinham experiência com alunos em processo

de inclusão escolar na rede pública citam-se os benefícios do uso de um Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) como método de avaliação (SILVA, 2017). O SAC consiste em uma prática de observação e acompanhamento dos alunos, no tocante a como eles reagem a diferentes propostas educativas visando encontrar experiências que os estimulem a progredir, com uma abordagem centrada no indivíduo.

Embora o estudo citado acima tenha sido aplicado na educação infantil, a ferramenta SAC remonta a ideia da avaliação mediadora descrita por Hoffmann (1993) como importante para a desestruturação da desigualdade promovida pelas avaliações classificatórias. Com um teor formativo, essa avaliação baseada em acompanhar o engajamento e desenvolvimento dos alunos frente a diferentes propostas pedagógicas pode orientar melhor o professor a reconhecer que abordagens são mais efetivas para seu grupo de alunos, dialogando inclusive com a perspectiva exploratória de ensino de Azevedo e Santos (2014). Aulas conduzidas no modelo de rotação por estações, por exemplo, podem permitir aos alunos diferentes experiências de aprendizagem por estímulos diversos onde sejam trabalhados os mesmos conceitos científicos em cada estação enquanto permite ao professor tomar nota do desenvolvimento dos alunos diante de cada estímulo/atividade proposta.

Outro estudo que cruza a temática de avaliação inclusiva trata do desenvolvimento de habilidades matemáticas em pessoas com deficiência intelectual. Segundo Costa, Picharillo e Elias (2016), um ensino efetivo da linguagem matemática prioriza a avaliação inicial das habilidades que o aluno já possui e com base nesse repertório de entrada são estabelecidas estratégias de ensino focadas em lacunas na aprendizagem e ferramentas disponíveis. Então, gradativamente devem ser trabalhados os objetivos de aprendizagem de forma ativa e significativa para o aluno. O ensino convencional ao usar métodos baseados em ouvir e ler o problema a ser trabalhado, escrever o algoritmo e realizar as operações não desenvolve nos alunos significação dos conteúdos e define-os como agentes passivos na resolução dos problemas matemáticos.

Evidencia-se assim que muito há para se investigar sobre o processo de ensino-aprendizagem de conceitos básicos das disciplinas exatas para pessoas com deficiência. Esse trabalho ressalta a importância da avaliação diagnóstica e formativa ao discutir o fato de que a análise dos dados das avaliações do repertório de entrada e suas porcentagens de erros possibilita a criação de um planejamento de ensino mais efetivo e também a atualização do mesmo, visto que quando aplicada ao longo do processo de ensino examinará habilidades que surgiram de outras habilidades.

Conscientes de que a avaliação educacional não é feita apenas dentro das escolas, mas também em larga escala no Brasil, em uma análise realizada por Silva e Meletti (2014) a respeito da participação de alunos com deficiências nessas avaliações, verificou-se que há baixa participação desses alunos nessas avaliações e também baixo rendimento em sua maioria. Pelo enfoque dessa pesquisa vale citar que houve baixo rendimento na prova de matemática por parte da amostra de alunos com deficiência visual. As avaliações escolhidas visam mensurar a qualidade da educação básica brasileira e implementar políticas públicas, foram elas: a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Uma ação que promove a inclusão, discutida por Abe e Araújo (2010) é a implementação de um instrumento avaliativo, SAF – School Function Assessment, que auxilia o docente a identificar as capacidades funcionais dos alunos e sua participação em substituição ao enfoque comum nas características das deficiências. A avaliação da participação permite uma melhor definição de estratégias que facilitem a construção do conhecimento, como verificado com a aplicação do SAC. A análise dos resultados obtidos nesse estudo indica que o uso do SFA propicia a reflexão docente sobre as atividades propostas também fora da sala de aula e a necessidade de pesquisas que auxiliem o professor a identificar as especificidades de desempenho de seus alunos na diversidade.

Outra pesquisa selecionada foi realizada em seis Secretarias Municipais de Educação Especial

no estado de São Paulo, tratando das ações que foram implementadas sobre educação inclusiva na rede regular diante das diretrizes nacionais (MARINS e MATSUKURA, 2009). Destaca-se, que concernente a avaliação, são usadas diferentes estratégias pedagógicas com essa finalidade e em nenhuma delas há atribuição de notas e/ou conceitos de avaliação. Dentre seus critérios de avaliação encontram-se a comparação do desempenho do aluno com seu próprio rendimento anterior e/ou com o rendimento do nível da série em que ele está matriculado, a avaliação conjunta entre os professores do atendimento educacional especializado e os professores do ensino regular, além das avaliações de processos e resultados. Logo, é possível avaliar com efetividade sem recorrer a abordagens excludentes.

A Avaliação do Ensino de Física e a Deficiência Visual

Usando as palavras-chave “avaliação”, “inclusão” e “física” para selecionar os artigos publicados com essa temática nas revistas selecionadas, apenas a RBEE apresentou um artigo com esses termos e trata sobre a relação entre a educação especial e o ensino de ciências no Brasil escrito por Silva e Bego (2018).

O artigo selecionado refere-se a um levantamento bibliográfico entre seis periódicos acadêmico-científicos e só cita a questão da avaliação em relação a um artigo dessa revisão que destaca a ausência de disciplinas sobre esse assunto na formação inicial de professores relacionada à educação especial.

Dentre as produção científica das três revistas foram filtradas as palavras-chave “deficiência”, “visual” e “avaliação”. Apenas um artigo da RBEE que contemplou essas palavras-chaves, pode contribuir ao enfoque dessa pesquisa, foi o trabalho de Queiroz, Enumo e Primi (2013) ao discorrerem sobre o desempenho de crianças em provas assistidas.

O artigo selecionado traz uma discussão importante a respeito da necessidade da prova assistida

para alunos com deficiência visual. Os autores explicam que “provas tradicionais” visam medir a capacidade latente (habilidades já aprendidas), enquanto as “provas assistidas” visam medir o nível de potencialidade para além da capacidade latente. Esse tipo de perspectiva sobre as avaliações faz distinção entre a aplicação de provas dos alunos com e sem deficiência visual, como se os alunos sem deficiência visual não estivessem com lacunas na aprendizagem e precisando ter sua potencialidade aferida e os alunos com deficiência visual como quem sempre tem lacunas em potencial.

Ambos os artigos encontrados com essas palavras-chave e a ausência de mais trabalhos científicos a respeito do tema demonstram a necessidade uma discussão mais ampla e bem divulgada sobre como as potencialidades dos alunos com deficiência visual nas aulas de ciências podem ser avaliadas de modo mais efetivo, igualitário e respeitoso.

Considerações Finais

Neste trabalho foi possível fazer um recorte nas pesquisas na área de ensino para deficientes visuais focando nas avaliações no ensino de física. Identificaram-se onze artigos que tratam sobre inclusão, avaliação, deficiência visual e ensino de física separadamente, porém nenhum deles trata de todos esses temas simultaneamente.

Desses artigos, três abordam estratégias didáticas que facilitam a prática pedagógica do *ensino de física* de maneira acessível aos alunos com *deficiência visual*, outros seis artigos dialogam sobre a *avaliação* como prática formativa *inclusiva*, apontando ferramentas avaliativas usadas em diferentes momentos da trajetória escolar e espaços escolares que podem ser úteis na compreensão da assimilação e apropriação dos conteúdos curriculares pelos alunos com deficiência, além de proporcionar ao professor uma melhor adequação de sua proposta pedagógica baseada também na observação da participação desses alunos e dois artigos discutem as temáticas a*valiação* e d*eficiência visual* com enfoque na questão da prova assistida

apenas a alunos com deficiência e outro apresentando uma lacuna a respeito dessa temática no currículo de formação de professores no contexto da educação especial.

Após a análise dos trabalhos foi possível observar que ainda nos encontramos discutindo a aplicabilidade de tipos de avaliação e, simultaneamente, ainda estamos estudando estratégias de ensino que possam favorecer a construção de um planejamento e didática inclusivos. Há muito por fazer, especialmente no Brasil, onde os estudos empíricos apresentados a partir da década de 90 a respeito da avaliação e inclusão encontram-se restritos a poucos grupos de pesquisa e que estão mais concentrados na região sul-sudeste do Brasil.

Diversos estudos apresentam que as capacidades cognitivas dos alunos com deficiência visual são semelhantes à dos alunos sem deficiência visual, portanto, o aprendizado dos primeiros se dá como o de qualquer outro aluno, estando as diferenças associadas a modo de processamento cognitivo que se dá por diferentes estímulos sensoriais (AZEVEDO e SANTOS, 2014). Logo, ao identificar, através das pesquisas, estratégias distintas das tradicionais para a aprendizagem desses alunos, precisa-se percorrer caminho semelhante no que diz respeito a avaliação.

No contexto do ensino de física a temática avaliação inclusiva ainda está carente de pesquisa. Assim, espera-se ter alcançado ao fim dessa síntese, a proposta de promover o interesse de novos pesquisadores, para que possam expandir a área com mais investigações e outras propostas, um trabalho que poderá impactar diretamente os currículos de formação de professores da área e a prática de educação inclusiva nas salas de aula do país.

Referências bibliográficas

Abe, Patrícia, & Araujo, Rita (2010). A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *16*(2), 283-296. https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200009

Azevedo, Alexandre, & Santos, Antonio (2014). Ciclos de aprendizagem no ensino de física para deficientes visuais. *Revista Brasileira De Ensino De Física*, *36*(4), 01-06. https://doi.org/10.1590/S1806-11172014000400017

Bastos, M. H. C. (2016). A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). *Cadernos De História Da Educação, 15(2),* 743 – 768. Recuperado de http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556

Bloom, Benjamin; Hastings, Thomas, & Madaus, George . (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. Livraria Pioneira Editora.

Camargo, Eder, & Nardi, Roberto (2007). Dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades de ensino de óptica para alunos com deficiência visual. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *29*(1), 115-126. https://doi.org/10.1590/S1806-11172007000100018

Camargo, Eder, & Nardi, Roberto (2008). O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *14*(3), 405-426. https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300006

Costa, Ailton; Picharillo, Alessandra, & Elias, Nassim (2016). *Revista Brasileira De Educação Especial*, *22*(1), 145-160. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100011

Costa, Claúdio (1858). *Exposição do estado do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1858 pelo seu diretor Dr. Cláudio Luiz da Costa.* Typographia Imperial e Const. De J. Villeneuve. http://www.ibc.gov.br/acervo-bibliografico/obras-disponibilizadas/1226-historia-cronologica-do-imperial-instituto-dos-meninos-cegos

Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais (1994). UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Declaração mundial sobre educação para todos (1990). UNESCO. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990

Ferreira, Paulo (2004). *Recorte Histórico do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant.* http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/edicao-especial-01-setembro/Nossos_Meios_RBC_RevSet2004_E_Parte_1c.pdf

Fialho, Sylvio (1978). O Instituto Imperial dos Meninos Cegos. *Revista Do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, v. 315,* 201-231. https://www.ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/108008-revista-ihgb-volume-315.html

Hadji, Charles (2001). *A Avaliação Desmistificada.* Artmed.

Hoffmann, Jussara (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Editora Mediação.

Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil (1884). *Relatório de 31 de Março de 1884.* Arquivo Nacional. Relatório. Manuscrito. Cód AN IE[5] 51 de 1884, fl. Sem número.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http://ideb.inep.gov.br/

Lavarda, Santa Terezinha, & Bidarra, Jorge (2007). A dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *13*(3), 309-324. https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300002

Luckesi, Cipriano (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Malabares Comunicações e Eventos Editora.

Luckesi, Cipriano (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez Editora.

Marins, Simone, & Matsukura, Thelma (2009). Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *15*(1), 45-64. https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100005

Perrenoud, Philippe (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens entre duas lógicas.* Artemed Editora.

Queiroz, Odoisa; Enumo, Sônia, & Primi, Ricardo (2013). Desempenho de crianças com e sem necessidades especiais em provas assistidas e psicométricas. *Revista Brasileira De Educação Especial, 19(3),* 425-446. https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300009

Reily, Lucia (2004). *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação.* Papirus Editora.

Sasseron, Lucia (2008). *Alfabetização científica no ensino fundamental:estrutura e indicadores deste processo em sala de aula.* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Educação da USP.

Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. *Curriculum Evaluation, Monograph 1.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030948.pdf

Silva, Carla, & Portugal, Gabriela (2017). Avaliação e inclusão na pré-escola: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *23*(3), 391-409. https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300006

Silva, Larissa, & Bego, Amadeu (2018). Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *24*(3), 343-358. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300003

Silva, Mariana, & Meletti, Silvia (2014). Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *20*(1), 53-68. https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100005

Zeni, Maurício (2005). *Os cegos no Rio de Janeiro do segundo reinado e começo da república.* [Tese de doutoramento]. Acervo do Instituto Benjamin Constant. http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/MEMORIA/acervo_bibliografico/teses/ZENI_Mauricio_Os_cego_no_Rio_de_Janeiro_Salvo_Automaticamente.pdf

EIXO 3 - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COMUNICAÇÃO

O Papel Da Formação Contínua Na Mudança De Conceções E Práticas Dos Professores De Matemática Angolanos Acerca Da Resolução De Problemas E Da Avaliação Formativa

Kengana Sebastião André João

Escola Superior Pedagógica do Bengo – Angola

kengana1980@gmail.com

Trabalho apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, através de uma bolsa de Estágios Científicos Avançados em Matemática - PALOP

Rosa Antónia Tomás Ferreira

Faculdade de Ciências da Universidade do Porto & CMUP – Portugal

rferreir@fc.up.pt

Trabalho apoiado pelo CMUP, através do projeto UIDB/00144/2020 financiado pela FCT

Resumo

As práticas de ensino da matemática, em Angola, continuam muito centradas em tarefas fechadas e de reduzido nível de desafio cognitivo. Concomitantemente, as práticas de avaliação reguladora são quase irrelevantes. Contudo, a investigação recomenda a diversidade de tarefas e de metodologias de ensino assim como práticas de avaliação ao serviço das aprendizagens. É urgente os professores de matemática em Angola desconstruírem as suas conceções e práticas mais tradicionais para poderem proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem ricas e motivadoras, em que o trabalho em torno da resolução de problemas e as práticas avaliativas formativas são fundamentais. Para tal, são necessárias ações de formação contínua adequadas, por exemplo, assentes em ambientes colaborativos, fazendo uma ligação explícita com as práticas em sala de aula. Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, envolveu quatro professores angolanos de matemática do primeiro ciclo do ensino secundário (7.º, 8.º e 9.º anos), no contexto de um curso de atualização em ambiente colaborativo, durante quatro meses. Procurámos compreender qual o papel da formação contínua de professores, em ambiente colaborativo, na mudança das suas conceções e práticas, enfatizando a resolução de problemas como eixo orientador do currículo e o feedback escrito como

uma prática de avaliação formativa. Os dados foram recolhidos através de notas de campo da observação participante realizada pelo formador (primeiro autor) das sessões presenciais do curso, das produções escritas dos formandos (nas sessões presenciais e nas escolas, com os seus alunos) e das entrevistas aos formandos. Os resultados sugerem uma ligeira mudança nas conceções dos professores acerca do papel dos problemas no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo melhor a importância da resolução de problemas como transversal à aprendizagem de todos os tópicos matemáticos, e acerca da importância do feedback escrito para apoiar as aprendizagens dos alunos. O caminho para práticas consolidadas mais alinhadas com as recomendações da investigação exige mais formação e apoio aos professores no terreno.

Palavras-chave: *Formação contínua de professores; resolução de problemas; práticas; conceções; avaliação formativa.*

Abstract

The mathematics teaching practices, in Angola, remain very focused on closed tasks with a reduced level of cognitive challenge. At the same time, assessment practices aimed at supporting learning are almost irrelevant. However, research recommends the use of diverse tasks and teaching methodologies, as well as regular formative assessment practices. It is urgent that mathematics teachers in Angola change their typical beliefs and traditional practices towards engaging students in rich and motivating learning experiences. Emphasizing problem-solving activities and formative evaluation practices are fundamental. Thus, adequate in-service teacher education endeavours are needed, for example, focused on collaborative environments, and making an explicit link with classroom practices. This qualitative and exploratory study involved four Angolan mathematics teachers from the first cycle of secondary education (7th, 8th, and 9th grades), in the context of a course for in-service teachers, in a collaborative environment, during four months. We attempted to understand the role of in-service teacher education in changing teachers' beliefs and practices, emphasizing problem solving as a curricular axis and written feedback as a formative assessment practice. The data were collected through participant observation, carried out by the course facilitator (first author), of the work sessions, trainees' written productions (during the course sessions and in schools with their students) and semi-structured interviews to the trainees. The results suggest a slight change in teachers' beliefs about the role of problems in the teaching and learning process, understanding better the importance of problem solving as transversal to

learning all mathematics topics, and about the importance of written feedback to support students' learning. In order to consolidate teaching practices more aligned to research recommendations, more training and support for the teachers, in the teaching setting, are required.

Keywords: In-service teacher education; problem solving; practices; beliefs; assessment for learning.

O contexto do ensino da matemática em Angola

O ensino da matemática em Angola, no primeiro ciclo do ensino secundário (7º, 8º e 9º anos – alunos com idades entre os 12 e os 14 anos), é caracterizado predominantemente pela resolução de exercícios por parte dos alunos, antecedida pela apresentação/explicação de um ou mais exemplos, feita pelo professor, isto é, o professor explica como se faz, e os alunos replicam a técnica exemplificada. A resolução de exercícios de cálculo, para aplicação de certas fórmulas ou operações matemáticas, são a atividade matemática usual dos alunos, enfatizando-se a memorização e a repetição de procedimentos e sacrificando-se, consequentemente, uma aprendizagem da matemática com compreensão.

Apesar dos exercícios terem um papel na construção das aprendizagens dos alunos, estes não devem ser o centro de todo processo de ensino-aprendizagem da matemática pois a redução deste processo à mera resolução de exercícios não leva os alunos a pensar matematicamente (Ponte, 2005). Resolver exercícios pode contribuir para o desenvolvimento de certos aspetos do raciocínio matemático e ajuda a desenvolver a autoconfiança dos alunos, mas não lhes proporciona uma experiência matemática rica nem gratificante, não contribui para tornar o seu pensamento autónomo, nem tão pouco lhes possibilita vivenciar situações com uma certa complexidade (Ponte, 2014). Em linha com as recomendações do NCTM (2000, 2017), a diversificação de tarefas (no seu grau de exigência cognitiva, nos contextos em que são formuladas, etc.) torna-se um imperativo imediato no que diz respeito à melhoria das práticas de

ensino angolanas, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens matemáticas com significado para os alunos.

Neste estudo, assume-se a formação contínua de professores de matemática como via para atualização do seu conhecimento profissional (Ponte, 2014). É particularmente importante proporcionar aos formandos oportunidades para desmontar eventuais conceções erróneas e experimentar a construção de ambientes de aprendizagem que promovam a compreensão matemática na própria sala de aula. Os ambientes colaborativos de formação favorecem estes processos (Ponte & Serrazina, 2003). Temas como a resolução de problemas como eixo orientador do currículo e o feedback escrito como prática de avaliação formativa podem ser focos de ações de formação que, explicitamente fazendo uma ligação à prática profissional, capacitem os professores de matemática angolanos a melhor alinharem as suas práticas com as recomendações da investigação e, assim, oferecerem aos seus alunos oportunidades para uma aprendizagem da matemática com compreensão.

Com esta investigação, procurámos compreender de que modo uma oferta de formação contínua (um curso de atualização para professores), em ambiente colaborativo, pode contribuir para o desenvolvimento de conceções e práticas acerca da resolução de problemas (como eixo orientador do currículo) e da avaliação formativa (concretizada através do feedback escrito às produções dos alunos) alinhadas com as recomendações da investigação em educação matemática.

Enquadramento teórico

Os problemas como tarefas matemáticas

Em 1988, a Associação de Professores de Matemática portuguesa reforçava que a "aprendizagem da matemática é sempre produto da actividade, e se esta se reduz, por exemplo, a resolução repetitiva de exercícios para aplicação de certas fórmulas, é exactamente isto que se aprende e vai perdurar, enquanto ficar na memória das fórmulas" (APM, pp. 55-56). Desde aí,

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

em linha com as orientações internacionais para o ensino da matemática, baseadas na investigação nesta área, têm surgidos várias recomendações, dando ênfase à necessidade de diversificar as tarefas de aprendizagem e destacando os problemas como sendo centrais no currículo da matemática escolar. Vários documentos curriculares, nacionais e internacionais, reforçam a necessidade de tornar a resolução de problemas como eixo orientador do currículo e de, entre outros aspetos, diversificar a natureza das tarefas de aprendizagem (e.g., ME, 2007; NCTM, 2000).

Assumimos aqui o quadro de diferenciação de tarefas apresentado por Ponte (2005), que distingue as tarefas segundo várias dimensões, entre elas o grau de desafio e o grau de estrutura. O grau de desafio diz respeito a quem resolve a própria tarefa, variando entre desafio reduzido e desafio elevado. O grau de estrutura refere-se à clareza e objetividade com que a tarefa é enunciada – numa tarefa fechada, o que é dado e o que é pedido não trazem ambiguidades, mas isto já não é o caso numa tarefa aberta. As tarefas mais conhecidas são os exercícios, as explorações, as investigações e os problemas. Neste trabalho, damos atenção aos problemas – tarefas fechadas com grau elevado de desafio (em contraste com os exercícios, que são tarefas fechadas com reduzido grau de desafio para quem as resolve).

Assumimos que um problema é uma "situação em que, para o indivíduo ou para o grupo em questão, uma ou mais soluções apropriadas precisam ainda de serem encontradas. A situação deve ser suficientemente complicada para constituir um desafio, mas não tão complexa que surja como insolúvel" (NCTM, 1991, p.11). Deste modo, os problemas são "situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução" (ME, 2001, p. 68). Estas duas abordagens convergem: embora existindo um certo grau de desafio cognitivo, com algum esforço, é possível, aos olhos de quem resolve, chegar a uma solução, recorrendo a uma ou mais estratégias.

Saraiva (2016) destaca algumas características dos problemas:

> i) Precisam de mais reflexão e de mais tempo do que os (…) exercícios; ii) Não podem ser resolvidos com uma regra simples, ou apenas relembrando e aplicando um facto conhecido; iii) Usualmente podem ser resolvidos usando estratégias diferentes; iv) Podem ter uma ou mais soluções; v) São desafiadores para a pessoa que está a resolvê-los… (p. 85)

O autor procura, assim, diferenciar problemas de exercícios e das demais tarefas matemáticas, onde a reflexão, diversidades de estratégias e de soluções assim como o grau de desafio constituem a marca indelével deste tipo de tarefa.

É então importante que o professor incorpore a resolução de problemas nas suas práticas de ensino, encarando a resolução de problemas como um objetivo de aprendizagem, como capacidade matemática transversal, e como um método de trabalho com os seus alunos. A resolução de problemas "não é um tópico distinto, mas um processo que atravessa todo o programa e fornece o contexto em que os conceitos devem ser aprendidos e as competências desenvolvidas" (NCTM, 2000, p. 52, tradução nossa). Neste sentido, é importante que o professor vá proporcionando aos seus alunos oportunidades para resolver vários problemas, de vários tipos, com vários contextos, mobilizando diferentes conhecimentos matemáticos e recorrendo a diferentes estratégias de resolução, tornando-os, assim, resolvedores de problemas cada vez mais aptos. O desenvolvimento da capacidade de resolver problemas deve ser um objetivo de aprendizagem, mas a resolução de problemas deve também constituir-se numa abordagem de ensino, dando aos problemas um lugar que vai além da aplicação de conceitos ou procedimentos adquiridos, permitindo que os alunos consigam "explorar, questionar, investigar, descobrir e usar raciocínios plausíveis" (Palhares, 2004, p. 11).

Feedback como prática de avaliação formativa

Entendemos a avaliação formativa como "o processo que o professor desenvolve de apreciar, julgar e avaliar o trabalho dos alunos, utilizando aquelas apreciações, julgamentos e avaliações para desenvolver as competências dos alunos e para dar evidências ao próprio professor do percurso que deve seguir" (Dias & Santos, 2009, p. 502). As várias abordagens à avaliação

formativa que encontramos na literatura apresentam diversos pontos convergentes, como, por exemplo: a avaliação formativa dirige-se ao aluno e procura que ele tome progressiva consciência das suas aprendizagens, do que já compreende e do que ainda lhe é difícil compreender; a avaliação formativa dá mais atenção e importância aos processos de raciocínio do que ao facto de as respostas a que o aluno chegou serem certas ou erradas – aliás, o erro é visto como uma ponte para aprendizagem e não como um motivo para sanção; a avaliação formativa requer uma ação intencional do professor para conduzir o aluno à regulação das aprendizagens e, portanto, orienta a prática do professor (Santos, 2019).

O feedback, escrito ou oral, é uma forma de se concretizar a avaliação formativa. Neste texto, damos atenção ao feedback escrito e enfatizamos também o feedback de natureza descritiva, pois é aquele que tem potencial para ajudar o aluno a aprender melhor, em contraste com o feedback de natureza avaliativa que, sendo baseado apenas em juízos de valor, não contribui para essa melhoria (Gipps,1999, citada em Santos, 2008). Para Dias e Santos (2010), o feedback escrito constitui-se em "comentários, usualmente feitos pelo professor sobre produções escritas dos alunos que tomam como referência os critérios de avaliação definidos pelo professor para a tarefa" (p. 112). O objetivo destes comentários é levar os alunos a encontrarem eles próprios os seus erros e a corrigirem-nos, através de pistas e incentivos à reflexão, mas sem lhes dar as respostas.

Dar feedback aos alunos não é a chave para uma aprendizagem garantida. Por exemplo, o mesmo feedback dado a alunos distintos que tenham feito o mesmo erro na mesma tarefa pode não ter os mesmos efeitos. Um feedback segundo as necessidades individuais de cada um seria mais eficaz. Nem sempre os alunos interpretam o feedback dado como um elemento regulador das suas aprendizagens, essencialmente por falta de hábito em beneficiar desta prática de avaliação formativa. No entanto, há estudos que mostram que os alunos sabem reconhecer o valor do feedback para melhorar as suas aprendizagens, destacando, por exemplo, que têm a oportunidade de corrigir alguns erros antes de entregarem os seus trabalhos para classificação final e que os professores percebem melhor porque é que os alunos erram (Dias & Santos, 2008).

O feedback pode ter focos diversos (Hattie & Timperley, 2007). Um feedback focado na tarefa ou na produção do aluno dá-lhe informação sobre a correção da resposta ou inclui algumas sugestões de melhoria; um feedback com este foco "só é eficaz se o erro estiver relacionado com uma má interpretação da situação da tarefa e não com uma lacuna no conhecimento do aluno" (Freitas, 2021, p. 9). Um feedback focado no processo promove a reflexão do aluno no sentido de completar a tarefa ou melhorar o seu desempenho em face do que já conseguiu fazer. Um feedback focado na autorregulação "visa a capacidade do aluno em refletir e analisar o seu próprio trabalho. Pode promover maior empenho na tarefa, maior reflexão sobre o trabalho realizado e mais incentivo para melhorar esse trabalho" (Freitas, p. 9). Por fim, um feedback focado na pessoa dá primazia ao elogio, raramente relacionado com os outros três focos, pelo que não traz grandes contributos para a regulação das aprendizagens.

Formação contínua

Em Angola, o artigo 50 do *Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação* de 2018 estabelece um conjunto de atividades que o professor deve exercer na componente não letiva, entre elas a participação em ações de formação contínua. Contudo, o documento é omisso na forma e nos ambientes em que essa formação contínua deve decorrer. As recomendações da investigação educacional são, assim, muito úteis para orientarem as iniciativas de formação a oferecer aos docentes.

Um dos ambientes de formação que se tem mostrado particularmente promissor é o que oferece uma abordagem colaborativa ao desenvolvimento profissional dos professores. Ponte e Serrazina (2003) esclarecem que "na colaboração os diversos participantes trabalham em conjunto numa base de relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objectivos comuns" (p. 5). Este ambiente adequa-se à realidade angolana, uma vez que, na maioria dos casos, os professores enfrentam problemas comuns. No entanto, os professores ainda acreditam bastante que a atualização do seu conhecimento se faz num movimento *top-*

down e não *bottom-up*, sendo esta última uma abordagem compatível com os ambientes colaborativos.

Referindo-se ao trabalho de Stewart (1997), Menezes e Ponte (2009) descrevem vários elementos essenciais num trabalho em ambiente colaborativo:

> A interdependência e uma atitude de dar e receber; soluções que emergem como resultado de um trabalho de construção mútua que tira partido das diferenças; parceiros que questionam os estereótipos para procurarem com os outros novos sentidos; co-propriedade das decisões; responsabilidade colectiva pelos destinos do trabalho; processo emergente, através da negociação e das interacções, sendo as normas das futuras interacções constantemente actualizadas. (p. 5)

Estes elementos reforçam a ideia de que este ambiente se adequa a iniciativas de formação contínua de professores na realidade angolana. Os professores têm reuniões quinzenais num conjunto de escolas próximas umas das outras para prepararem os temas que irão lecionar durante os 15 dias seguintes. Esta prática abre um caminho promissor à formação contínua em ambiente colaborativo, em que os formandos devem estar à vontade para dar e receber, e ser corresponsáveis de todo o trabalho desenvolvido.

Metodologia

Esta investigação seguiu uma abordagem de carácter qualitativo centrando-se num ambiente natural, ou seja, na instituição onde decorreu o curso de atualização em que se baseou, e nas salas de aula dos formandos, em ação com os seus alunos (Carmo & Ferreira, 2008).

Participaram quatro professores angolanos de matemática do primeiro ciclo do ensino secundário, com experiência letiva entre seis e onze anos, envolvidos num curso de atualização em ambiente colaborativo, durante quatro meses. O formador foi o primeiro autor.

Foram organizadas sete sessões presenciais, abordando diversas temáticas: resolução de exercícios e de problemas, para que os formandos compreendessem a diferença entre estas

tarefas; resolução de problemas com ênfase na diversidade de estratégias de resolução; análise de tarefas no manual escolar e adaptação de tarefas a níveis de exigência cognitiva mais elevados; realização de uma experiência envolvendo feedback escrito às produções dos alunos sobre um problema.

A recolha de dados envolveu a observação participante realizada pelo formador das sessões presenciais, registada em notas de campo, a recolha das produções escritas dos formandos (nas sessões presenciais e nas escolas, com os seus alunos) e a realização de uma entrevista semiestruturada aos formandos (Carmo & Ferreira, 2008).

Conceções dos professores sobre problemas e resolução de problemas

Uma das atividades iniciais no curso de atualização tinha como objetivo ajudar os formandos a distinguir diferentes tipos de tarefa, usando o quadro de Ponte (2005). Dada a duração relativamente reduzida do curso, optámos por nos focar apenas nas tarefas de natureza fechada – problemas e exercícios. Os formandos foram desafiados a resolver uma tarefa rotineira (Figura 1), procurando fazê-lo usando diferentes estratégias. Exercícios como este são tipicamente propostos aos alunos na sala de aula, no contexto da unidade didática de números e operações.

Um projéctil é lançado na vertical com a velocidade inicial de $v_0(m/s)$. Passados t segundos, a velocidade v do projéctil é dada por: $v = v_0 + gt$, g é constante. Calcula a velocidade v quando $v_0 = 80\ m/s$ e a constante $g = -9{,}8\ m/s^2$ e t = 5 s.

Figura 1. Tarefa retirada do manual escolar do 8º ano de escolaridade angolano.

Todos os formandos resolveram a tarefa da mesma forma, aplicando um procedimento mais ou menos rotineiro: $v = v_0 + gt = 80\text{-}9{,}8\times 5 = 31\ m/s$. Uma vez questionados sobre se esta tarefa seria desafiante para os alunos, unanimemente entenderam que não.

A seguir, foi-lhes proposta outra tarefa (Figura 2), com um grau de exigência cognitiva mais elevado, sendo novamente desafiados a resolvê-la por processos diferentes.

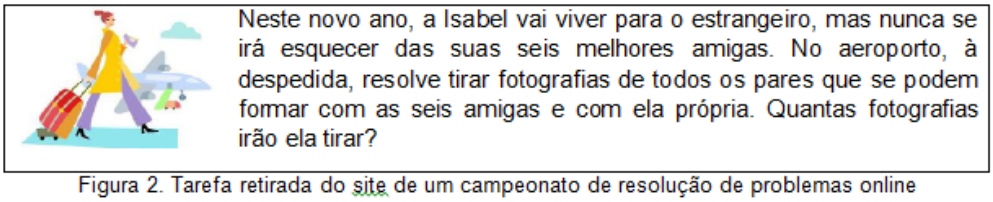
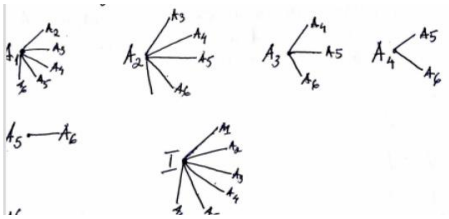


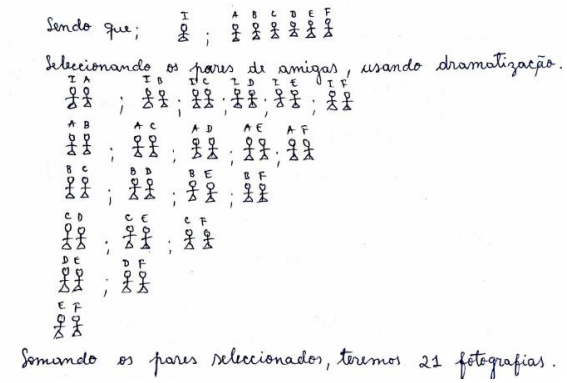
Figura 2. Tarefa retirada do site de um campeonato de resolução de problemas online (http://fctec.ualg.pt/matematica/5estrelas/)

Esta tarefa gerou maior diversidade de estratégias. Surgiram desenhos, tabelas (de dois tipos diferentes porque recorriam a elementos diferentes – pares ordenados e listas) e diagramas de árvore (Figura 3).

Professor A

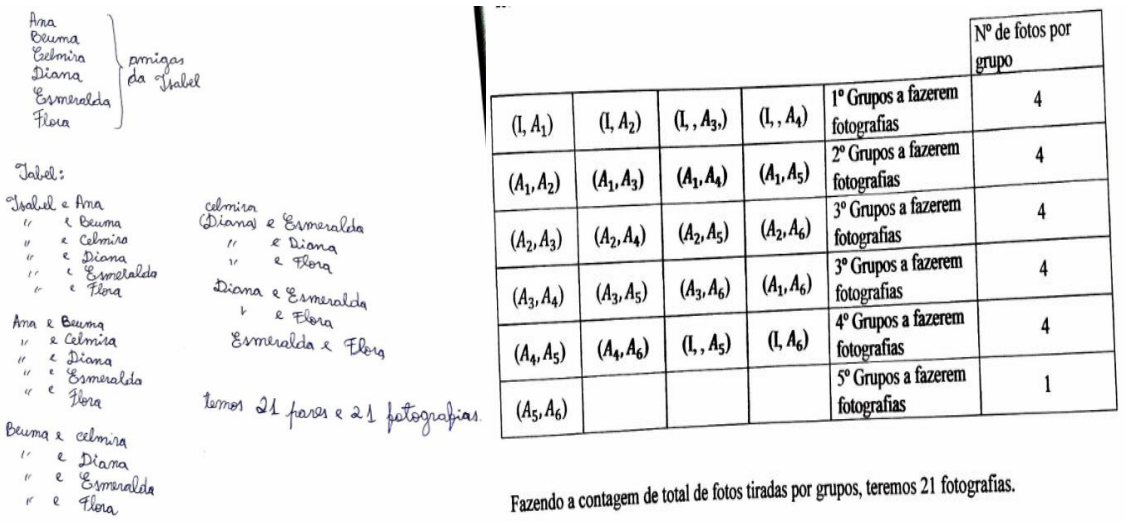


Professor B



Professor C

Professor D



					Nº de fotos por grupo
(I, A_1)	(I, A_2)	$(I, , A_3,)$	$(I, , A_4)$	1º Grupos a fazerem fotografias	4
(A_1, A_2)	(A_1, A_3)	(A_1, A_4)	(A_1, A_5)	2º Grupos a fazerem fotografias	4
(A_2, A_3)	(A_2, A_4)	(A_2, A_5)	(A_2, A_6)	3º Grupos a fazerem fotografias	4
(A_3, A_4)	(A_3, A_5)	(A_3, A_6)	(A_1, A_6)	3º Grupos a fazerem fotografias	4
(A_4, A_5)	(A_4, A_6)	$(I, , A_5)$	(I, A_6)	4º Grupos a fazerem fotografias	4
(A_5, A_6)				5º Grupos a fazerem fotografias	1

Fazendo a contagem de total de fotos tiradas por grupos, teremos 21 fotografias.

Figura3: Resoluções apresentadas pelos formandos A,B,C e D à tarefa da figura 2

Cada formando explicou o seu processo de resolução e as razões para a estratégia escolhida. Discutiram-se as estratégias que emergiram, assim como as potencialidades e limitações de cada uma. Analisaram-se ainda aspetos como a estratégia que parece ser a mais geral, a que mais trabalho deu e a que parece ser mais visual.

O trabalho autónomo dos formandos e a discussão coletiva que se seguiu à resolução destas duas tarefas ajudou-os a diferenciá-las através do grau de desafio e do potencial para gerar uma diversidade de estratégias de resolução. Deste modo, com a orientação do formador, os formandos compreenderam a razão de se classificar a primeira tarefa como exercício e a segunda como problema.

Durante as discussões ocorridas na sessão inicial do curso, ficou evidente que as conceções que os formandos tinham acerca do que era um problema estavam fortemente associadas aos contextos das tarefas, não ao seu grau de desafio matemático e ao seu grau de estrutura (Ponte, 2005). Por exemplo, a tarefa 1 seria considerada como um problema porque o seu enunciado

continha um pequeno texto e porque se referia a uma realidade muito comum do quotidiano dos alunos.

De modo a se familiarizarem com as potencialidades dos problemas como tarefas desafiantes e promotoras de uma multiplicidade de estratégias possíveis de resolução, ainda na sessão inicial, foi proposto que resolvessem outro problema (Figura 4), individualmente, procurando usar pelo menos duas estratégias diferentes.

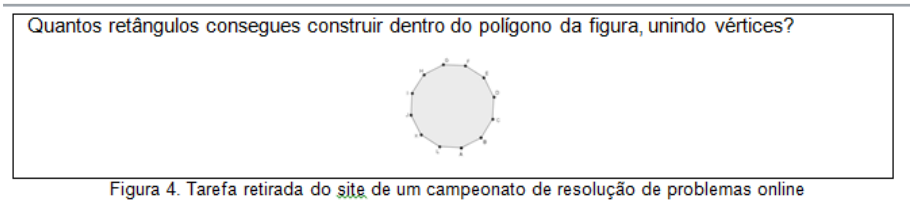
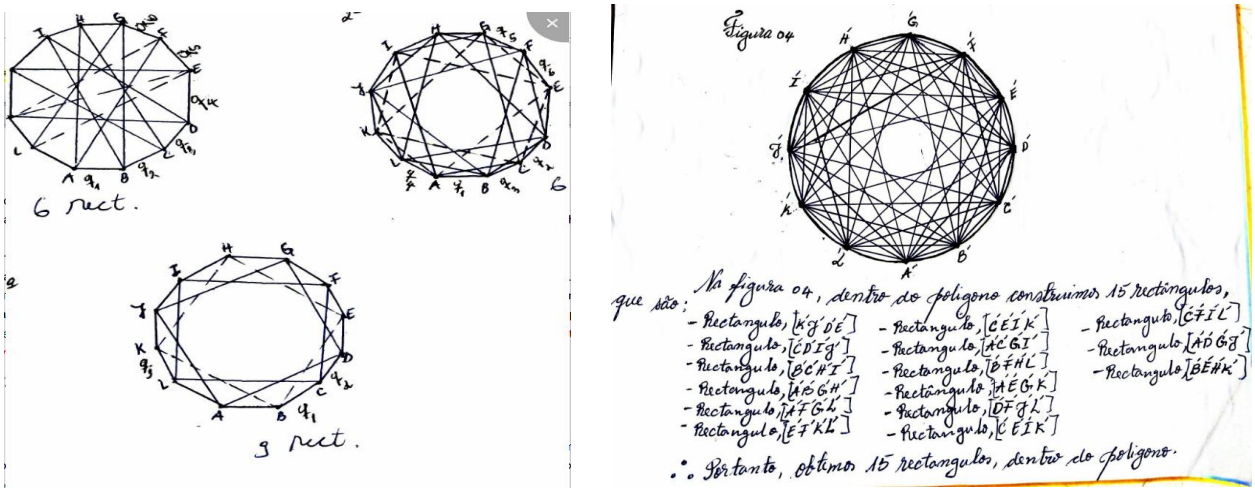


Figura 4. Tarefa retirada do site de um campeonato de resolução de problemas online (http://fctec.ualg.pt/matematica/5estrelas/)

O problema causou um certo desconforto aos formandos, porque não conseguiam resolvê-lo de forma expedita. Não se pode esquecer que eles não estavam acostumados a trabalhar com este tipo de tarefas, nem enquanto alunos, tão pouco enquanto professores. Assim, não foi surpresa a agitação decorrente deste sair da zona de conforto. Uma palavra de alento do formador foi suficiente para se acalmarem e prosseguirem esforços. Após alguns minutos, um deles chegou a uma solução e partilhou-a com os colegas, que ainda estavam a trabalhar no problema. Os formandos foram então desafiados a resolver o problema por processos diferentes e várias estratégias/representações surgiram (Figura 5).

Professor A

Professor C



Professor D

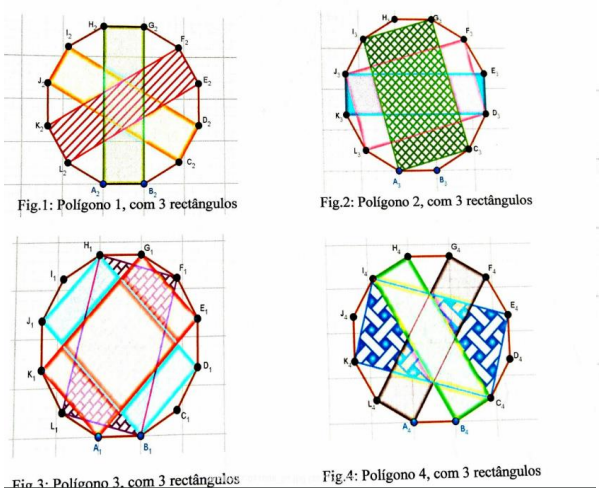


Figura 5. Resoluções apresentadas pelos formandos A, C, e D à tarefa da Figura 4.

Este problema serviu não só para eles trabalharem em mais tarefas desafiantes, mas também para que percebessem que os problemas podem ter a matemática como contexto, fugindo à ideia que eles tinham de que uma tarefa formulada em contexto matemático se constituía sempre num

exercício. Era importante ajudá-los entender que os problemas (tal como os exercícios) podem ser formulados em diversos contextos, sejam eles puramente matemáticos ou relativos à vida quotidiana (Ponte, 2005).

Com vista a incentivar os formandos a compreenderem a importância de proporcionar aos seus alunos experiências de aprendizagem baseadas na resolução de problemas, o formador desafiou-os a elaborar ou adaptar tarefas existentes nos manuais dos seus alunos de modo a torná-las desafiantes, de natureza problemática. Depois de várias negociações e partilha de informações, concluíram que deviam adaptar uma tarefa já existente no manual (Figura 6).

Duas costureiras resolveram bordar um lençol para oferecerem a uma amiga no dia do seu casamento. O trabalho foi realizado no espaço relativamente curto, logo no primeiro dia, as duas senhoras já tinham bordado ¾ do lençol, sendo metade para cada um.

Que parte do lençol bordou cada costureira no primeiro dia?

Explica como encontrou o resultado.

Resolva novamente o problema utilizando uma estratégia diferente.

Figura 6. Tarefa adaptado do manual escolar do 7.º ano de escolaridade angolano.

Os dois últimos parágrafos foram acrescidos pelos formandos à tarefa original. Com o pedido de explicação do processo de raciocínio, a tarefa passa a favorecer o desenvolvimento da capacidade de comunicação matemática escrita dos alunos; com o pedido de uma resolução usando uma estratégia diferente da primeira, a tarefa passa a oportunizar uma discussão coletiva das várias estratégias, estimulando novamente a comunicação matemática – desta vez na vertente oral, – o pensamento crítico dos alunos e a reflexão sobre a sua atividade matemática.

Antes que os formandos propusessem esta tarefa aos seus alunos, o formador convidou-os a, colaborativamente, anteciparem possíveis respostas dos alunos, estratégias e dificuldades. Deste trabalho de antecipação emergiram duas estratégias distintas para resolver a tarefa (Figura 7).

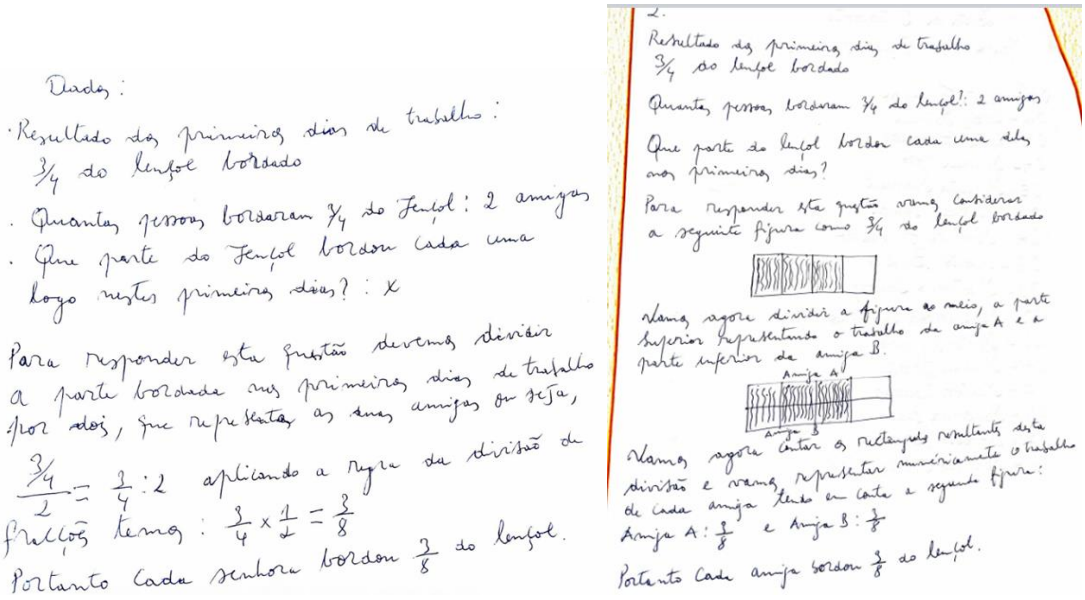


Figura 7: trabalho de antecipação dos possíveis resultados dos alunos

Apesar de só terem surgido duas estratégias, os formandos já puderam prever mais de uma abordagem correta que os alunos poderiam apresentar, e relacionar essas estratégias com conceitos ou capacidades que se quer que os alunos desenvolvam.

No final do curso de atualização, foi realizada uma entrevista semiestruturada aos formandos. Na figura 8, reunimos as respostas dos formandos a uma pergunta em que eram desafiados a exprimir o seu ponto de vista sobre o papel dos exercícios e dos problemas na sua prática e na aprendizagem dos alunos:

Professor A:	Professor B:
No meu trabalho, essas tarefas desempenham um papel desafiante, uma vez que exige do professor diversas estratégias de um único problema. Na aprendizagem do aluno os problemas desempenham um grande papel na sua formação, permitindo que os alunos criem habilidades e capacidades de raciocínio.	Os problemas representam para mim e meus alunos, um marco para reflexão ampla das capacidades do raciocínio que se pretende desenvolver, assim como o comprometimento da construção do pensamento lógico a partir das diferentes estratégias escolhidas durante a resolução de um determinado problema.
Professor C:	**Professor D:**
Os problemas constituem uma situação de aprendizagens dadas as suas características. Além de desenvolverem o raciocínio lógico do aluno, instiga-o na busca de soluções para situações diversas, desenvolvendo habilidades, estratégias, comportamentos e atitudes que apontam para níveis cognitivos elevados	Essas tarefas têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os exercícios ajudam a desenvolver habilidades e a memorização de teoremas, propriedades, etc. Já os problemas ajudam a desenvolver o raciocínio lógico e pensamento crítico do aluno.

Figura 8: Respostas dos formandos na entrevista

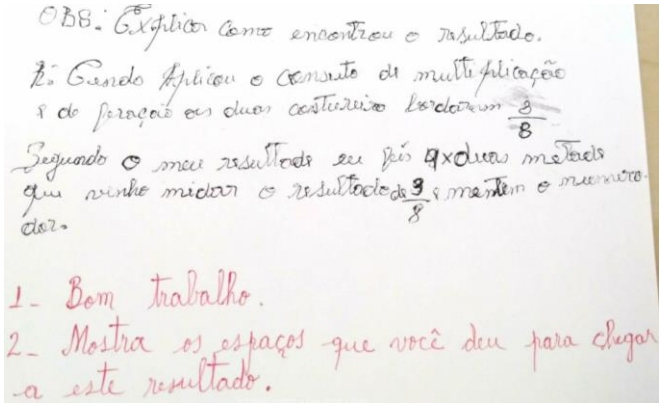
Destes excertos, pode perceber-se uma tendência de mudança de conceções dos formandos sobre o lugar dos problemas no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Exalta-se também o papel importante que os problemas exercem para alcançar certos objetivos curriculares, como é o caso do desenvolvimento do raciocínio. É também notória a mudança de conceção dos professores no sentido de que um problema é uma tarefa matemática que se presta a várias estratégias de resolução, apesar de que alguns dos formandos reconheçam não ser um trabalho fácil, nem para o professor (na antecipação dessas estratégias), nem para o aluno (na execução dessa diversidade de estratégias).

Experimentando a prática de feedback escrito sobre a resolução de problemas

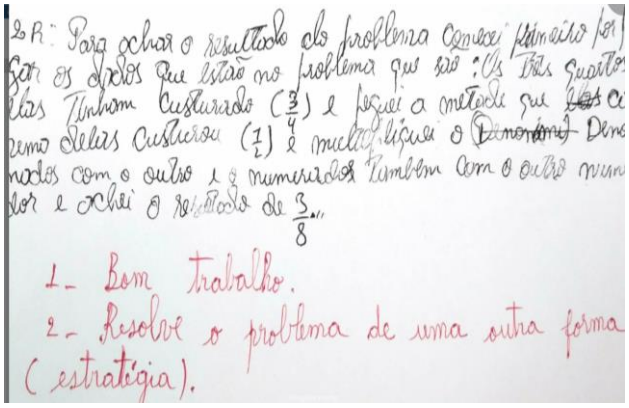
Após adaptarem uma tarefa do manual de modo a tornar-se um problema (Figura 6), os formandos propuseram-no aos seus alunos. Eles resolveram o problema individualmente e os professores deram-lhes feedback escrito. O formador tinha discutido alguns aspetos importantes

relativos à avaliação formativa e ao seu papel na promoção das aprendizagens. Em particular, destacou as características principais de um bom feedback e a importância de este se focar nos processos de resolução dos alunos e nas suas capacidades de autorregulação (Hattie & Timperley, 2007). Na figura 9, podem ver-se vários exemplos de produções de alunos e respetivos feedbacks dados.

Aluno 7



Aluno 8



Aluno 9

Aluno 10

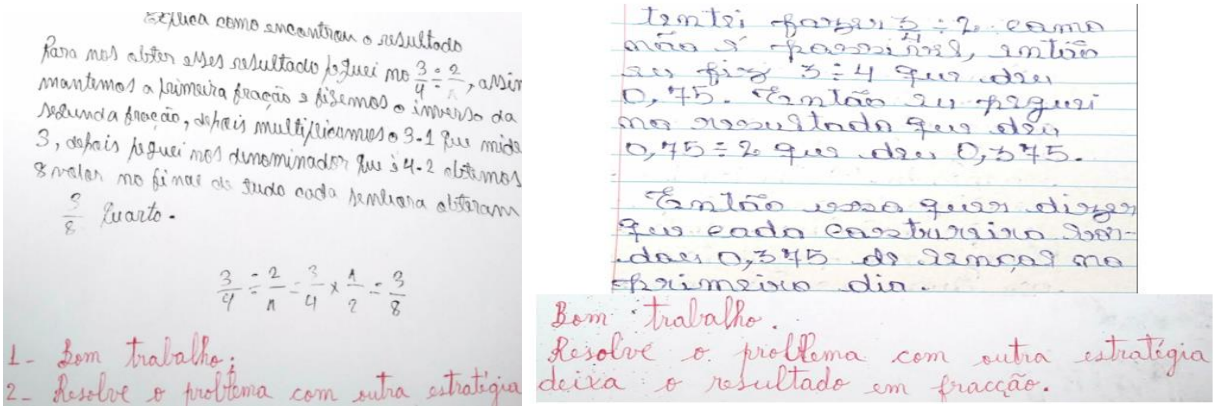


Figura 9: Exemplos de produções de alunos e respetivos feedbacks escritos

Os formandos parecem ter tomado consciência de que, para que a avaliação tenha efeitos formativos, deve-se fazer incidir o feedback nos processos seguidos pelos alunos, estimulando a sua reflexão sobre os mesmos, e não nos alunos em si. Aliás, parece existir uma clara intenção destes em incentivar os alunos à reflexão, através de mensagens curtas, mas assertivas e claras.

A duração do curso de atualização, assim como as condições adversas de trabalho nas escolas fruto da evolução negativa da pandemia COVID-19 em Angola, não permitiram repetir a experiência de dar feedback aos alunos sobre as suas respostas a problemas. Foi apenas possível entrevistá-los sobre o tema. Com este intuito, foi-lhes proposta a situação apresentada na figura 10, em que um aluno do 7º ano responde de forma incompleta e pouco clara ao problema formulado.

Imagina que tinhas proposto o seguinte problema aos teus alunos: O bisavô de Carlos nasceu em 1915 e morreu aos 89 anos. Em que ano ele morreu?
Como darias o feedback escrito ao aluno que tentou resolver da seguinte forma?

1915	1925	1935	1945	1955	1965	1975	1985
1916	1926	1936	1946	1956	1966	1976	1986
1917	1927	1937	1947	1957	1967	1977	1987
1918	1928	1938	1948	1958	1968	1978	1988
1919	1929	1939	1949	1959	1969	1979	1989
1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	
1921	1931	1941	1951	1961	1971	1981	
1922	1932	1942	1952	1962	1972	1982	
1923	1933	1943	1953	1963	1973	1983	
1924	1934	1944	1954	1964	1974	1984	

Figura 10: Tarefa discutida durante a entrevista (adaptada Alvarenga at al.,2016)

A partir desta situação, emergiram várias sugestões para um feedback adequado a dar a este aluno. A figura 11 resume essas sugestões:

Professor A: De 1915 a 1989 quantos anos passaram? Com quantos anos o bisavô morreu? Lê novamente o problema e interpreta	**Professor B:** Será que a contagem da enumeração das datas está correcta? Porque que resolveu parar na data de 1989?
Professor C: De 1915 a 1989 quantos anos passaram? Leia cuidadosamente o problema procurando entender o que se pede e volte a resolver.	**Professor D:** Gostei como organizaste os anos, pois, apresentas conhecimento de ordenação dos números. Que conclusão chegaste acerca do ano em que o bisavô de Carlos morreu? Tenta fazer a contagem dos anos descritos.

Figura 11: Sugestões de feedback oferecidas pelos formandos durante a entrevista

Considerações Finais

Apesar de ter tido uma duração curta, o curso de atualização teve algum impacto na mudança de conceções dos professores envolvidos. Ter inicialmente proposto aos formandos que se

envolvessem na resolução de problemas ajudou-os a vivenciar o papel dos alunos e a aprender, fazendo. Esta atividade inicial ajudou-os também a ter um olhar crítico sobre as tarefas propostas nos manuais dos alunos, de onde retiram a maior parte das propostas que fazem em sala de aula. Ajudou-os a adaptarem tarefas dos manuais de modo a que se tornassem mais desafiantes e motivadoras para os alunos e os levassem a desenvolver estratégias diversas de resolução. Apesar de, num primeiro momento, esta metodologia de trabalho ter criado algum desconforto nos formandos, tirando-os da sua zona de conforto, acabou por contribuir para o começo da construção de um caminho de mudança de conceções relativamente ao lugar e ao papel dos problemas no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

O curso de atualização proporcionou aos formandos um primeiro contacto com o feedback escrito como uma prática de avaliação formativa. O entusiasmo pela concretização desta prática em sala de aula não foi tão expressivo como o que diz respeito ao uso de problemas, além dos exercícios, como proposta de trabalho para os alunos. Um dos motivos é o elevado número de alunos por turma nas escolas angolanas, facto que dificulta grandemente a prática regular de feedback escrito. Os formandos pareceram compreender os benefícios desta prática de avaliação formativa, mas ainda há um caminho longo a percorrer. No entanto, foi talvez na atividade de dar feedback escrito aos alunos que o espírito colaborativo mais se fez valer e mais impacto positivo teve no trabalho dos formandos, que entraram em processos de negociação até concordarem em propostas de feedback que cumpriam várias características de um bom feedback escrito (Hattie & Timperlay, 2007).

Finalmente, recomenda-se a continuidade do trabalho colaborativo com os formandos no terreno, afim de se consolidarem as boas práticas agora iniciadas. As mudanças de conceções e práticas subjacentes aos objetivos do curso de atualização não são fáceis de se tornarem reais e carecem de acompanhamento e incentivo constantes, até que os formandos possam ser eles mesmos

líderes dessa mudança nos seus locais de trabalho e com os seus grupos de pares.

Referências bibliográficas:

Alvarenga, Karly, Andrade, Íris, & Santos, Ricardo (2016). Dificuldade na resolução de problemas básicos de matemática: um estudo de caso do agreste sergipano. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas,12*(24), 39-52. https://doi.org/10.18542/amazrecm.v12i24.2571

APM (1988). *Renovação do currículo de matemática.* APM.

Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela (2008). *Metodologia da investigação – Guia para a auto-aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Dias, Sónia, & Santos, Leonor (2008). Por que razão é importante identificar e analisar os erros e dificuldades dos alunos? O feedback regulador. In Luis. Menezes; Leonor Santos; Helena Gomes & Cátia Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: Problemas e desafios* (pp. 133-143). SPCE.

Dias, Sónia, & Santos, Leonor (2009). Avaliação reguladora, feedback escrito, conceitos matemáticos: um triângulo de difícil construção. *XX SIEM.* Viana do Castelo

Dias, Sónia, & Santos, Leonor (2010). O feedback e os diferentes tipos de tarefas matemáticas. *Atas do XXI SIEM* (pp. 126-136). APM.

Freitas, Daniela (2021). *O papel da avaliação a pares no desenvolvimento da comunicação matemática escrita* [dissertação de mestrado]. Repositório Aberto da Universidade do Porto: https://hdl.handle.net/10216/135871

Hattie, John, & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Menezes, Luís, & Ponte, João Pedro (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da Matemática: Caminhos para o desenvolvimento profissional. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática,1*(1) 1-31. http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1030

ME (2001). *Currículo nacional para o ensino básico. Competências essenciais*. ME-DEB.

ME (2007). *Programa de matemática para o ensino básico*. DGIDC

NCTM *(1991). Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar.* APM.

NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics.* NCTM.

NCTM (2017). *Princípios para a ação: Assegurar a todos o sucesso em matemática.* APM.

Palhares, Pedro (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico.* Lidel.

Ponte, João Pedro (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (Eds.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). APM

Ponte, João Pedro (2014). Formação do professor de matemática: Perspetivas atuais. In João Pedro Ponte (Ed.), *Práticas profissionais de professores de matemática* (pp. 343-358). IEUL

Ponte, João Pedo, & Serrazina, Lurdes (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração. *Zetetiké,11*(20), 9-5. https://doi.org/10.20396/zet.v11i20.8646956

Santos, Leonor (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In Luis. Menezes; Leonor Santos; Helena, Gomes & Cátia Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). SPCE.

Santos, Leonor (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In Isabel Ortigão, Domingos Fernandes, Talita Pereira, & Leonor Santos (Eds.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (p.165-190). CRV.

Saraiva, Manuel (2016). A resolução de problemas: O legado de Pólya e uma Leitura do CERME 2015. *Quadrante, 25*(1),83-95. https://doi.org/10.48489/quadrante.22932.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO IFAL: PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jonas Alexandre dos Santos Silva

(Instituto Federal de Alagoas/ jonas2099@hotmail.com)

Renata Lúcia Sá Moreira

(Instituto Federal de Alagoas/ natildesrenata@gmail.com)

Regina Maria de Oliveira Brasileiro

(Instituto Federal de Alagoas/ regina.brasileiro@ifal.edu.br)

Resumo

A educação brasileira tem passado por profundas transformações nas últimas décadas, especialmente a partir do início do século XXI, de modo que se faz necessário repensar a formação inicial dos professores. Políticas educacionais visando a valorização do magistério tem sido fomentadas pelo governo federal, estimulando a carreira docente enquanto profissão. Uma dessas políticas se evidenciou com a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir da da Lei n. 11.892/2008, que cria os institutos federais e estabelece a oferta de 20% de suas vagas em cursos de licenciatura. Considerando a chegada da formação inicial de professores nos Institutos Federais, esta pesquisa tem como objetivo compreender se a formação inicial dos professores de matemática ofertada pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) possibilita a articulação teoriaprática necessária ao exercício da docência na educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem o estudo de caso como abordagem metodológica. Os sujeitos investigados são os egressos do curso de licenciatura em matemática, que concluíram o curso no período de 2013 a 2019 e atuam como professores de matemática na educação básica. Fundamenta-se em Gatti (2014); Lima, Silva (2011); Marinho (2014); Nóvoa (2009), entre outros. Os resultados mostram que a maioria dos egressos iniciaram o exercício da docência no decorrer do curso de licenciatura em matemática, em que suas percepções demonstram que a formação inicial realizada no curso de licenciatura em matemática do Ifal garante a articulação teoriaprática necessária à sua prática pedagógica desenvolvida como professor de matemática na educação básica. A pesquisa se faz relevante para a área educacional, contribuindo com o debate sobre a formação do professor de

matemática a partir da percepção dos egressos acerca do seu processo de formação inicial que obtiveram no Ifal.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Formação Inicial; Professores de Matemática; Prática Pedagógica.*

Abstract

Brazilian education has undergone profound transformations in recent decades, especially since the beginning of the 21st century, so that it is necessary to rethink the initial training of teachers. Educational policies aimed at valuing the teaching profession have been promoted by the federal government, stimulating the teaching career as a profession. One of these policies became evident with the implementation of the Federal Network of Professional and Technological Education after Law 11.892/2008, which created the federal institutes and established the offer of 20% of their vacancies in undergraduate courses. Considering the arrival of initial teacher training in the Federal Institutes, this research aims to understand if the initial training of mathematics teachers offered by the Federal Institute of Alagoas (Ifal) enables the theory-practice articulation necessary for the exercise of teaching in basic education. This is a qualitative research, which has the case study as its methodological approach. The subjects investigated are the graduates of the undergraduate course in mathematics, who completed the course in the period from 2013 to 2019 and work as mathematics teachers in basic education. It is based on Gatti (2014); Lima, Silva (2011); Marinho (2014); Nóvoa (2009), among others. The results show that most graduates began their teaching practice during the course of the degree course in mathematics, and their perceptions show that the initial training in the Ifal's degree course in mathematics ensures the theory-practice articulation necessary for their pedagogical practice developed as a mathematics teacher in basic education. The research is relevant to the educational area, contributing to the debate about the training of mathematics teachers from the perception of graduates about their initial training process that they obtained in Ifal.

Keywords: Initial Formation; Mathematics Teachers; Pedagogical Practice.

1. *Introdução*

A história da educação no Brasil se dá em 1549 com a chegada dos padres jesuítas, em que se evidencia, já nessa época, uma organização curricular que se preocupava com o ensino de matemática, principalmente pela demanda de mão de obra para a construção civil. Mesmo após as reformas promovidas por Marquês de Pombal, a matemática sempre esteve como disciplina obrigatória na educação brasileira e com esse viés voltado para a matemática aplicada, inclusive no século XX, como relata Soares (2007, p. 18).

> [...] os professores de Matemática para a escola antigamente denominada "secundária" tinham em geral, até 1934, uma outra identidade – a de engenheiro, profissão esta de maior prestígio social e de melhores vencimentos. Não existindo instituições que promovessem a formação específica do professor de Matemática para atuar nesse nível de ensino, podiam exercer o magistério os profissionais com formação técnica e, no caso de professores das primeiras séries, não era necessária nenhuma formação em particular, pouco se exigindo dos candidatos.

Nesse sentido, a atuação como professor não exigia nenhuma formação especíica, permitindo que pessoas com conhecimento na área de matemática, como engenheiros ou até mesmo sem formação, pudessem atuar como professores. Ao longo do tempo, percebeu-se a necessidade de formação específica para a docência, como ocorre em qualquer outra profissão, visto que o exercício da prática docente não requer apenas o dominío dos conhecimentos/conteúdos da área que será ensinada.

A partir da década de 2000 vêm ocorrendo mudanças estruturais no que se concerne à formação de professores. No que tange a formação inicial do professor, e especificamente do professor de Matemática, as discussões centram-se na qualidade da formação que está sendo ofertada pelas diferentes instituições de ensino superior. Sendo assim, o governo federal vem investindo em políticas de valorização do magistério, visando o estímulo para a escolha da carreira docente enquanto profissão. Uma dessas políticas se evidenciou na Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica a partir da implantação da Lei n. 11.892/2008, que cria os institutos federais e estabelece a oferta de 20% de suas vagas em cursos de licenciatura. Para Lima; Silva (2011, p. 6):

> [...] como objetivo das licenciaturas no IFs [...] destaca a formação de um professor destinado a atuar na educação básica e/ou profissional, alegando que grande parte dos professores formada pela RFEPCT se destina à própria educação profissional e tecnológica [...] partindo do entendimento que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar [...].

Nesse sentido, o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) inicia a oferta da formação de professores, denominados no Brasil de cursos de licenciatura, no ano de 2010 com o curso de licenciatura em matemática, modalidade presencial, apresentando um currículo que visa garantir que o docente a ser formado para atuar na educação básica seja um sujeito da reflexão, da pesquisa, disposto para o trabalho coletivo que articule teoria e prática, e aberto à crítica.

Considerando esse cenário, essa pesquisa teve como problemática: A formação inicial ofertada pelo curso de licenciatura em matemática do Ifal garante a articulação *teoriaprática* necessária para o exercício da prática pedagógica enquanto professor de matemática na educação básica? Seu objetivo se configura em compreender como a formação inicial ofertada pelo curso de formação de professores em matemática do Ifal possibilita a articulação *teoriaprática* necessária ao exercício da docência em matemática.

No que se refere a metodologia da investigação, é uma pesquisa qualitativa, que tem o estudo de caso como abordagem metodológica. Para Marinho (2014, p. 157) o estudo de caso "[...] trata-se de uma abordagem metodológica de investigação que assume um forte cunho descritivo, na qual se pretende encontrar o que é característico e essencial numa situação particular e única".

Como instrumento de coleta de informações utilizamos o questionário, a partir de um formulário eletrônico organizado na plataforma googleforms, com perguntas que definissem o perfil dos egressos do curso, a partir de questões de múltiplas escolhas e discursivas, de forma a perceber

seus espaços de atuação e como a formação inicial recebida tem contribuido para a sua prática pedagógica enuanto professor de matemática. Considerando o contexto de pandemia, os questionários foram enviados por meio de aplicativo de mensagens (Whatsapp).

Os sujeitos investigados foram os egressos do curso de licenciatura em matemática do Ifal – Campus Maceió, que concluíram o curso no período de 2013 a 2019, e que no momento da pesquisa estavam atuando como professores na educação básica. Pelo levantamento feito via Sigaa, sistema acadêmico adotado pelo IFAL, 34 discentes se formaram nesse período, sendo que 31 desses atendiam aos critérios da pesquisa. Desse total, 18 egressos responderam ao questionário, em que tivemos um percentual de 58% compondo a amostra de sujeitos participantes.

As informações coletadas foram analisadas a partir das respostas dos participantes, de modo a evidenciarmos suas percepções sobre a formação inicial recebida no curso de licencatura em matemática do Ifal e como essa formação contribui para a articulação *teoriaprática* na sua prática pedagógica. Nos próximos itens, apresentaremos os resultados da pesquisa.

2. Caracterização dos professores de matemática e sua formação inicial

A formação inicial nas instituições de ensino superior apresenta-se como uma das etapas de maior relevância no processo de profissionalização dos professores, permitindo que os saberes adquiridos se materializem nos fundamentos constituintes da prática do professor. E para Imbernón (2010, p. 15):

> [...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

O autor fala-nos de uma formação de professores que estabelece relações no âmbito social, político, econômico e cultural configurando o exercício da docência. Prima-se por uma formação que não se realize só na construção individual docente, mas que permita vivenciar as construções organizacionais coletivas, na dinâmica do que se constitui enquanto exercício do magistério e trabalho colaborativo no corpo da escola.

E Cró (1998, p. 31) nos diz que se preocupa com,

> [...] a formação inicial dos educadores e dos professores [...] que fará deles aquilo que esperam os sistemas educativos de hoje, ou seja, tem a ver com a concepção de educação, pedagogia, [...] face a uma certa concepção de homem e de sociedade.

Essa afirmação reforça a importância do papel da formação inicial para o professor, que buscará os elementos norteadores para sua atuação junto aos sistemas educativos e as concepções que assumirão no seu fazer pedagógico, tomando consciência do seu valor profissional.

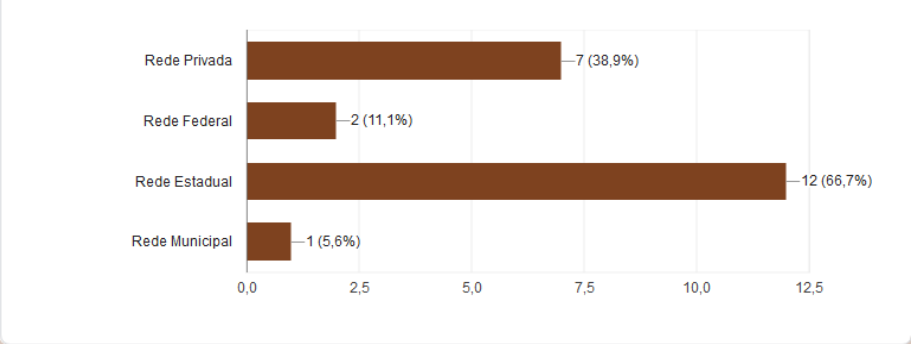
A partir dessa concepção de formação professores partimos para análise das percepções dos professores de matemática sobre a sua formação inicial vivenciada no curso de licenciatura em matemática do Ifal.

O curso de licenciatura em matemática do Ifal, ao longo dos seus 10 anos de existência, formou 34 professores de matemática para atua na educação básica (até o momento de realização dessa investigação). Ainda que o número de formandos possa ser pequeno em relação ao tempo de oferta do curso, podemos observar que 91% desse total estão atuando como docente em

pleno exercício da sua prática pedagógica, em que consideramos como um dado positivo em relação a oferta do curso e dessa formação pelo Ifal.

Caracterizando os sujeitos participantes da pesquisa em relação a faixa etária, precebemos que 55% encontram-se na idade acima de 25 anos, destes temos que 33% se encontra entre 26 e 30 anos, cerca de 61% possui idade entre 31 e 40 anos e apenas um aluno com idade acima de 40 anos. Em relação ao local de atuação enquanto professor de matemática, identificamos que à maioria leciona na rede privada e estadual em Alagoas/Brasil, conforme gráfico 1.

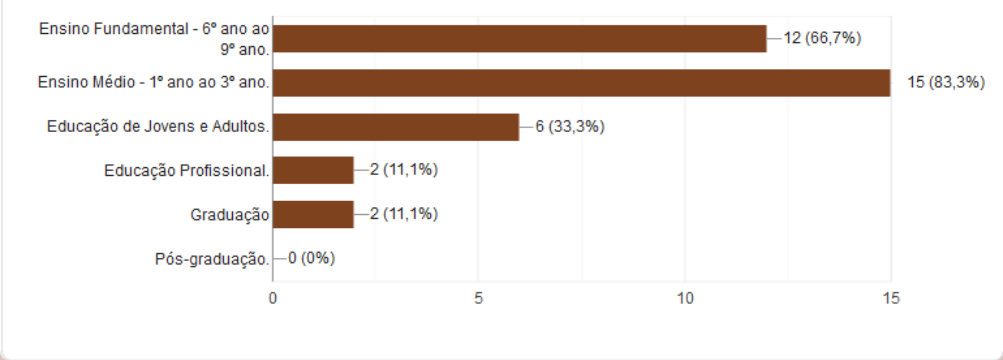
Gráfico 1 – Local de atuação enquanto professor de matemática.



Fonte: autores.

No que se refere aos níveis e modalidades de ensino em que os docentes atuam, percebemos que a maior parte exerce a docência no ensino médio na educação básica, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 – Níveis e modalidades de ensino que os docentes atuam.

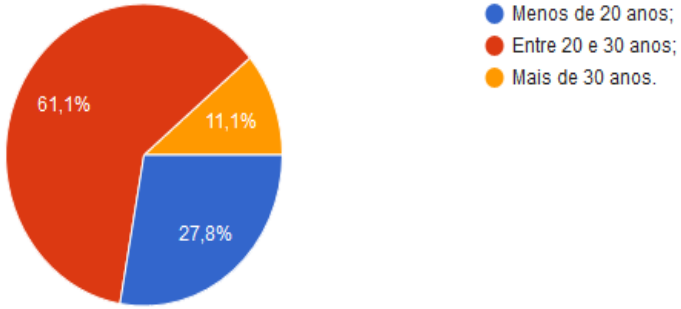


Fonte: autores.

A partir da análise dos gráficos 1 e 2, os resultados sobre o local de atuação dos professores, bem como os níveis e modalidades de ensino que os docentes atuam, evidenciam um prevaleceminto do exercício da prática docente na rede pública estadual de ensino, em que inferimos que a formação inicial ofertada no curso de licenciatura em matemática do Ifal tem oportunizado o envolvimento profissional dos seus licenciados em espaços educativos da rede púlbica, cumprindo com o seu papel social enquanto instituição pública formadora de professores e contribuindo para a qualidade do ensino na educação básica no estado de Alagoas.

Após essas informações, perguntamos a idade de ingresso no curso de licenciatua em matemática, observamos que 61,1% responderam que ingressou no curso entre 20 e 30 anos de idade (gráfico 3).

Gráfico 3 - Idade que ingressou no curso de licenciatura em matemática.



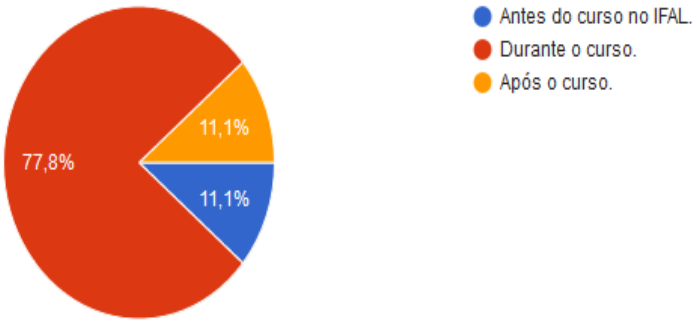
Fonte: Autores.

Isso demonstra que, para a maior parte dos sujeitos participantes, o acesso a educação superior em um curso de graduação não se deu de forma continua após o término dos estudos na educação básicas. Muitos só conseguiram ingressar no curso após um tempo de conclusão, ou após algumas tentativas nos processos seletivos de acesso a educação superior.

Para Salata (2018, p.219) "[...] o ingresso no Ensino Superior e sua conclusão se consolidaram, nas últimas décadas, como um dos principais meios através dos quais os estratos mais elevados da sociedade brasileira garantem o acesso, seu e deus filhos, às posições sociais mais valorizadas e bem remuneradas". Essa compreensão corrobora com a nossa análise em relação ao acesso ao ensino superior, em que compreendemos que esse desejo se constitui ainda num campo de desigualdes e restrito para a maior parte da população brasileira, o que é evidenciado com a idade de ingresso dos participantes da pesquisa.

Continuando a caracterização dos professores, questionamos quando eles iniciaram o exercício da docência. Aproximadamente 78% dos entrevistados responderam que começaram a lecionar durante o decorrer do curso de licenciatura em matemática (gráfico 4).

Gráfico 4 – Início do exercício da docência.



Fonte: autores.

Com base no gráfico 4, notamos que a maior parte dos sujeitos pesquisados não tinham experiência com a docência antes de ingressar no curso. A partir da formação recebida durante a licenciatura em matemática do Ifal que os professores iniciaram o exercício da docência. Isso mostra a importância do processo formativo e como os cursos de licenciaturas são essencias para o processo de profissionalização docente.

Nesse sentido, Fiorientini e Crecci (2013, p. 13) afirma que

> [...] os professores aprendem e se desenvolvem, profissionalmente, mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente.

Esse desenvolvimento profissional docente ocorre como um processo de transformação que os docentes passam num campo específico de sua atuação profissional. É o movimento de constituição do ser professor, que se inicia no curso de licenciatura, perpassa por todo trajeto de

formação e atuação profissional, ocorrendo nos diferentes momentos da vida de cada sujeito.Ao ampliar essa discussão, Nóvoa (2009) traz uma perspectiva da formação de professores construída dentro da profissão, considerando que essa formação "[...] está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais" (2009, p. 1). Dessa forma, o autor reafirma a necessidade de se construir uma proposta de formação de professores a partir da própria profissão, retomando aspectos inerentes ao que chama de bom professor.

A partir da compreensão de Nóvoa (2009), compreendemos que ele procura valorizar a formação de professores por uma vertente que a profissão permaneça mais próxima da prática, da cultura profissional, das dimensões pessoais; do trabalho coletivo e da presença pública docente, possibilitando a construção da profissão dentro da própria profissão, por meio de movimentos que viabilizem a aprendizagem dos alunos. E essa perspectiva se dá inicialmente nos cursos de licenciatura, que se configuram como o espaço de formação para o exercício da prática pedagógica.

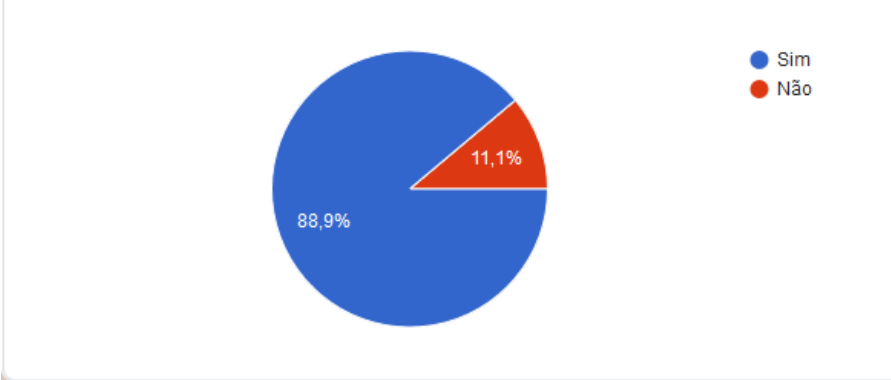
Considerando as informações da pesquisa, a partir desse processo de caraterização dos professores e sua formação inicial, inferimos que o Ifal tem sido um espaço que constitui como mecanismo de ingresso e permanência na carreira docente. No próximo item iremos tratar das percepções dos professores de matemática sobre suas práticas pedagógicas.

3. Percepções dos professores de matemática sobre suas práticas pedagógicas

Nossa pesquisa tem como objetivo compreender como a formação inicial ofertada pelo curso de formação de professores em matemática do Ifal possibilita a articulação *teoriaprática* necessária ao exercício da docência em matemática. Iremos apresentar as percepções dos professores de matemática sobre suas práticas pedagógicas a partir da formação inicial vivenciada.

Continuamos questionando sobre as práticas pedaógicas desenvolvidas por eles. Perguntamos se eles tinham liberdade nas escolas em que atuavam para escolher as metodologias de ensino-aprendizagem que achassem mais adequadas. Constatamos que 88,9% dos sujeitos pesquisados disseram ter liberdade para escolher a metodologia de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas suas práticas pedagógicas (gráfico 5).

Gráfico 5 – Liberdade para escolha de metodologias de ensino-aprendizagem nas escolas que atuam



Fonte: Autores.

Essa liberdde de escolha é essencial para o exercicio da prática pedagógica do professor de matemática. Compreendemos que essa consciência em escolher as metodologias de ensino-aprendizagem que melhor se adequam as realdiades educativas que atuam enquanto docentes só é possível quando o processo de formação inicial de professores possibilita o exercício da reflexão e da consciência crítica.

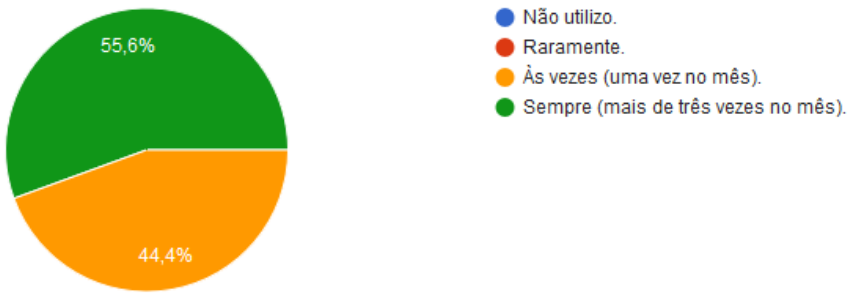
Dessa maneira Oliveira, Amorim e Pizzi (2018, p. 265) afirmam que a,

> [...] prioridade [é] definir uma concepção de formação docente que tenha o potencial de oferecer condições para a interação do professor com as constantes transformações sociais, educacionais e políticas, especialmente aqueles que atuam nas redes públicas. Adotar um ensino mecânico, descontextualizado e mero transmissor do conhecimento, por certo, tem sido insuficiente. Assim, cresce a necessidade de uma formação que desperte no educador e na educadora a necessidade de olhar e refletir criticamente sobre a própria experiência docente, de modo que seja possível aprender com ela e refazer, transformar, melhorar suas ações [...].

Essa concepção de formação docente apresentada pelas autoras nos aproxima, ainda mais, do referencial de professor que se deseja ser, um sujeito crítico, reflexivo, construtor do seu próprio crescimento profissional; compreendendo seu processo formativo como espaço significativo de aprendizagem, e sendo pesquisador da sua própria prática.

Questionados em relação ao uso de tecnologias digitais na sua prática pedagógica, ainda mais em contextos de ensino remoto, 55,6% responderam que fazem uso de tecnologias digitais na sua prática pedagógica mais de três vezes no mês (gráfico 6). Quando possível 66,7% disseram que utilizam materiais didáticos em suas aulas como jogos, materiais manipuláveis, entre outros.

Gráfico 6 – Uso de tecnologias digitais na sua prática pedagógica.



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Fonte: Autores

Essa percepção da importância do uso de tecnologias digitais e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem de matemática se configuram como um elemento de (re)construção das suas práticas pedagógicas. Sabemos que o ensino de matemática é marcado por uma perspectiva mais conservadora e tradiconal, com ênfase na memorização de fórmulas e resolução de exercícios.

Ao inserir em suas práticas pedagógicas jogos, materiais manipuláveis, tecnologias digitais, o pofessor potencializa um novo olhar sobre as aprendizagens em matemática, possibilitando um redirecionamento sobre a construção desse conhecimento. Nesse sentindo, Nóvoa (2009) nos possibilita pensar que ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola com os outros professores que se aprende a profissão. Os registros e a reflexão sobre as práticas, as realidades organizacionais, são elementos essenciais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. O professor também se forma na escola e no desenvolvimento das suas práticas pedaógicas.

Os professores informaram que a relação que possuem com suas turmas nas escolas são de boa a ótima, mesmo entendendo que muitos alunos tem aversão a matemática. Tentam manter sempre uma relação amigável com diálogo, pois entendem que naquele ambiente estão trabalhando com diferentes sujeitos com realidades sociais distintas, como descreveu o E1:

> *Geralmente eu mantenho uma relação amigável com minhas turmas. [...] mas busco sempre o apoio da gestão e mantenho diálogo com aluno e pais. Procuro ouvir sugestões deles para incrementar a minha prática pedagógica.*

Quando falamos em dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, os professores reclamam que os alunos tem muita dificuldade com relação à interpretação de modo geral e se encontram desmotivados. Os docentes dizem quando percebe que algum aluno não está acompanhado a turma tentam fazer um acompanhamento individualizado, trazendo para sala novas práticas pedagógicas que possam estimular o aluno.

Essa preocupação dos professores em reorganizar suas práticas em prol das aprendizagens dos estudantes constitui a essência da formação e atuação docente, pois refletem, como afirma Silva (2013), que os modelos de formação docente que priorizam conteúdos específicos desarticulados da formação pedagógica não se sustentam, e reforçam a aversão dos estudantes aos conhecimentos matemáticos.

Em relação ao questionamento sobre o que podem melhorar em sua prática como professor, eles responderam que precisam está em constante atualização dos conhecimentos, trazendo sempre novas ferramentas de ensino para o melhor entendimento dos alunos.

Questionados sobre sua formação no Ifal, mais da metade dos egressos avaliam que o curso de licenciatura em matemática é bom. Muitos acreditam que a formação que tiveram no Ifal lhe prepararam para exercer a profissão docente. Também enfatizaram a importância das disciplinas de docência, didática, estágio supervisionado, como as da a´rea específica da matemática. Além de elogiarem os programas de iniciação a docência (Pibid) e de iniciação científica (Pibic), pois esses elevam a certeza de estarem preparados para o exercício da docência.

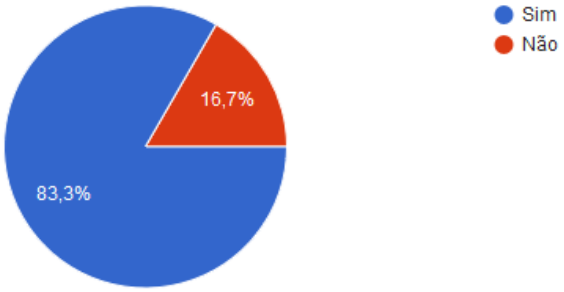
Na nossa compreensão, as percepções dos professores implicam em processos de formação inicial para os estudantes dialogando com a formação continuada por meio dos professores, provocando a aprendizagem mútua. Isso vem ao encontro do que diz Leite (2011, p. 40-41),

> [...] a formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la deslocada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade da escola. É preciso refletir sobre essa dimensão através de

> propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão dinâmica e das relações que se estabelecem nesse contexto do trabalho docente.

Observamos que mais de 83% dos professores afirmaram que a sua formação inicial realizada no curso de licenciatura em matemática do Ifal garante a articulação *teoriaprática* necessária a sua prática pedagógica desenvolvida na educação básica (gráfico 7).

Gráfico 7 - A formação inicial realizada no Ifal garante a articulação entre *teoriaprática* necessária a sua prática pedagógica desenvolvida na educação básica.



Fonte: Autores.

Considerando as percepções dos professores sobre sua formação inicial e como ela possibilita o exercicio da sua prática pedagógica a ptir da articulação *teoriaprática* no ensino de matemática, a justificativa do E2 exemplifica essa afirmação quando nos diz que:

> *O IFAL nos proporciona uma gama de aprendizado começando pela sala de aula, pois temos professores muito bem preparados, passando por seus projetos de iniciação cientifica e iniciação a docência. Mas a iniciação a docência me proporcionou muito aprendizado tanto em sala de aula quanto fora dela [...].*

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

E o E4 ainda nos diz que:

> *O curso de Licenciatura em Matemática do IFAL cumprem todos os objetivos do seu PPC que diz: "O curso de Licenciatura em Matemática aqui proposto tem como objetivo geral formar profissionais para atuar na Educação Básica, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, pautados na compreensão da importância da Matemática nos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento teórico, estabelecendo estreita relação entre teoria e prática experimental.".*

E como descreve E5:

> *O curso de Licenciatura em Matemática do IFAL cumprem todos os objetivos do seu PPC que diz: "O curso de Licenciatura em Matemática aqui proposto tem como objetivo geral formar profissionais para atuar na Educação Básica, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, pautados na compreensão da importância da Matemática nos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento teórico, estabelecendo estreita relação entre teoria e prática experimental".*

A formação do professor de matemática não é mais entendida apenas pelo domínio do conteúdo específico, que não possua mediação com o como fazer. Isto é, para além do conhecimento específico, é solicitado que este, quando possível, seja vivenciado numa relação teoriaprática; no sentido de oportunizar a maior apropriação significativa contextualizada do saber pelos sujeitos.

Essa perspectiva coincide com Lamb, Welter e Marchezan (2014), quando apontam que a formação de professores nos Institutos Federais é singular e apresenta-se como espaço privilegiado, considerando as especificidades da instituição que congrega educação básica e ensino superior no mesmo espaço de atuação. O que contribui para uma proposta pedagógica diferenciada no curso de licenciatura, como mencionada pelos professores.

Portanto, os resultados mostram que a maioria dos egressos iniciaram o exercício da docência no decorrer do curso, em que suas percepções demonstram que a formação inicial realizada no curso de licenciatura em matemática do Ifal garante a articulação *teoriaprática* necessária à sua prática pedagógica desenvolvida como professor de matemática na educação básica.

4. Considerações Finais

Esta pesquisa, como mencionado anteriormente, teve como objetivo compreender como a formação inicial ofertada pelo curso de formação de professores em matemática do Ifal possibilita a articulação *teoriaprática* necessária ao exercício da docência em matemática.

A problemática central se deu no questionamento: A formação inicial ofertada pelo curso de licenciatura em matemática do Ifal garante a articulação *teoriaprática* necessária para o exercício da prática pedagógica enquanto professor de matemática na educação básica?

Na busca por respostas a problemática da pesquisa, optamos pela pesquisa qualititativa com foco no estudo de caso, utilizando o questionário em formato eletrônico como instrumento norteador para a coleta de informações.

A partir das percepções dos professores, evidenciamos que seus espaços de atuação correspondem aos niveis e modalides de ensino no qual foram habilitados para atuar na

educação básica a partir da formação inicial recebida no curso de licenciatura em matemática do Ifal.

A maioria dos professores iniciaram o exercício da docência a partir do ingresso no curso, o que significa que a formação oferecida pela licenciatura em matemática vem contribuindo para o estímulo e permanência na carreira docente.

Os professores avaliam o curso de licenciatura em matemática do Ifal como favorável ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na educação básica, em que não há nenhuma avaliação negativa entre os sujeitos pesquisados, em que entendemos que as concepções, os conhecimentos e os saberes construídos na de formação docente configuram a articulação *teoriaprática* nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de matemática, constatando que esses professores estão satisfeitos com a sua formação inicial.

Acreditamos que este trabalho possa ter contribuído para a discussão sobre a formação docente. Portanto, compreendemos a relevância da pesquisa para a área educacional, contribuindo com o debate sobre a formação do professor de matemática a partir da percepção dos egressos acerca do seu processo de formação inicial que obtiveram no Ifal.

Referências bibliográficas:

Brasil. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. *Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências*. Presidência da República, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.711%2C%20DE%2028,Art.

FIORENTINI, D.,& CRECCI, V. (2-13) . Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo

Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. *Revista Brasileira Sobre Pesquisa de professores*, 5, 11-23. https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74/64

LAMB, M. E., & WELTER, G. H., & MARCHEZAN, A. (2014). A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In Anais do X ANPED SUL,* Florianópolis.

http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1070-0.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

LEITE, Y. U. F. (2011). O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. *Cultura Acadêmica: (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579832178*
http://hdl.handle.net/11449/109193

LIMA, F. B. G., & SILVA K. A. C. P. C. (2011). As licenciaturas nos institutos federias: concepções e pressupostos*. in anais do IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*, Goiânia.
http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf

MARINHO, P. M. T. (2014). *A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação como sucesso escolar* [Tese de doutoramento] . Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, https://hdl.handle.net/10216/94300

NÓVOA, A. (2009). Para uma formación de professores construída dentro de la profesión. *Revista de Educacíon*, 350,. 203 – 218. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

OLIVEIRA, A. R. A., & AMORIM, R. M., & PIZZI, L. C. V. (2018). Disciplina Profissão Docente Em Um Curso De Pedagogia: Trajetórias, Experiências E Inovações Na Formação Docente. *Revista Eletrônica de Educação*, 12, p. 263 – 278 http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2114/683

SALATA, A. R. (2018). Ensino Superior No Brasil Nas Últimas Décadas Redução Das Desigualdades. *In Tempo Social*, 30, 219-253. https://hdl.handle.net/10923/14368

SOARES, F. dos S. (2007). *O Professor de Matemática no Brasil (1759 – 1879) Aspectos Históricos* [Tese de doutoramento não publicada] .Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OS PERCURSOS NARRATIVOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília (Brasil) / lmcpedagogia@gmail.com

Nilvânia Cardoso Almeida

Secretaria de Educação do Distrito Federal (Brasil) / nilvaniacardoso2016@gmail.com

Resumo

A implementação de políticas públicas definem, regulamentam e reestruturam os aspectos norteadores da formação de professores em serviço em todo território nacional. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, no segundo semestre do ano de 2015, por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais em Educação - EAPE e seus formadores regionais, ofertou o curso intitulado Letramento Lúdico e Criativo Para os Anos Iniciais, destinados aos docentes que atuavam no 2º Bloco (4º e 5º anos) do 2º Ciclo para as aprendizagens. Entre os recursos de estruturação do curso, foi utilizado como registros dos encontros, o diário reflexivo. Na ambiência da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a (re) - significação da própria ação. Dessa forma, este estudo de natureza qualitativa, teve o objetivo de revelar e discutir os registros reflexivos dos docentes cursistas em seus processos formativos. A descrição da proposta de formação desenvolvida pelo curso em questão foi: a exploração dos relatos sobre os percursos narrativos de formação dos professores e suas perspectivas pedagógicas evidenciadas ao longo do curso. Considerar os elementos narrativos apreciados durante o curso de formação de professores oportunizou desvelar novas possibilidades de redesenhar a prática pedagógica. Os textos e seus pormenores, o desenvolvimento da leitura, as especificidades com que se desenvolveram o trabalho docente até então, evidenciaram com o transcorrer dos

encontros à importância de se permitir experimentar o novo, ou, a oportunidade de repensar o modo de como o fazer pedagógico vinha sendo constituído nos espaços escolares com o intuito de provocar aprendizagens.

Palavras-chave: *Formação de professores; Diário reflexivo; Formação docente; Percursos narrativos de formação.*

Abstract

The implementation of public policies define, regulate and restructure the guiding aspects of in-service teacher education throughout the country. In this sense, the State Department of Education of the Federal District-SEEDF in the second half of 2015, through the Undersecretary of Continuing Education of Professionals in Education - EAPE and its regional trainers, offered the course entitled Playful and Creative Literacy for the Initial Years, intended for teachers who worked in the 2nd Block (4th and 5th years) of the 2nd Cycle for apprenticeships. Among the resources for structuring the course, the reflective diary was used as records of the meetings. In the environment of education, autobiographical narratives compose a method of knowledge construction that underlies the reflection of pedagogical practice and the (re)-signification of the action itself. Thus, this qualitative study aimed to reveal and discuss the reflective records of the course teachers in their training processes. The description of the training proposal developed by the course in question; the exploration of reports on the narrative pathways of teacher training and their pedagogical perspectives highlighted throughout the course. Considering the narrative elements appreciated during the teacher training course provided the opportunity to unveil new possibilities for redesigning pedagogical practice. The texts and their details, the development of reading, the specificities with which the teaching work was developed so far, evidenced, over the course of the meetings, the importance of allowing oneself to experience the new, or the opportunity to rethink the way of doing it. Pedagogical training had been established in school spaces with the aim of provoking learning.

Keywords: *Teacher training. Reflective diary. Narrative training paths.*

A perspectiva de formação de professores

Os aspectos orientadores das categorias que sustentam a organização do trabalho pedagógico são marcados por propostas educacionais definidas por acordos e conferências internacionais em consonância com as inclinações que envolvem a conjuntura política, econômica e social do país. Nesse sentido, essas categorias são impactadas e redimensionadas pelas determinações estruturais de natureza mercadológica que abraçam as redes educativas remodelando-as em busca de ajustes que respondam às demandas da nova ordem do capital. (Frigotto e Ciavatta, 2003).

O pano de fundo desse cenário nacional, constituído pelos desafios que compõem o arranjo contemporâneo das políticas públicas impõe às secretarias de educação do país a necessidade em atender às propensões emergentes do capital por meio da melhoria na produtividade e direcionamentos das ações educativas que respondam ao impositivo sobre a educação para o século XXI. Dessa forma, a redes de educação reestruturam a organização do trabalho pedagógico, em destaque nesse estudo, a categoria da formação docente, que corresponda aos interesses e direcionamentos do início deste século.

> Pensar a formação de professores que dê conta de responder ao cenário contemporâneo conjugando esforços com os desafios que surgem diante dos enfrentamentos e das proposições que circundam os processos educativos, exige dos professores uma constante ressignificação da sua prática pedagógica e contínua formação para o trabalho docente. A disposição docente no sentido de acompanhar o fluxo de mudanças perfaz caminhos implicados pelas políticas dominantes, pois
>
> [...] O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

> e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e da proletarização do trabalho docente, incidindo sobre a "figura" do professor. (Souza, 2006, p. 23, grifo do autor).

As descontinuidades que abrangem a educação criam no ambiente escolar expectativas e desconfortos no que tangem ao aprender e ao ensinar. Os professores vivem na perspectiva de se adequarem às diretrizes impostas pela secretaria de educação e suas recomendações. Embora, muitos procurem a formação continuada para compreender os processos educativos nos quais estão envolvidos, encontram dificuldades para definir os rumos pedagógicos e se deparam na encruzilhada que aponta para a diversidade de formações e os entendimentos pedagógicos que circundam a sala de aula.

Para o atendimento à urgência dos encaminhamentos de políticas públicas de formação dos docentes definidos para educação do milênio, a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, promoveu por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais em Educação – EAPE, no segundo semestre do ano de 2015, com a participação de professores de toda a rede pública do Distrito Federal distribuídos em regionais de ensino, o curso intitulado Letramento Lúdico e Criativo para os Anos Iniciais. A carga horária do curso foi de 80 horas, com o objetivo formar professores e coordenadores da rede. Foi disponibilizado um formador(a) no sentido de contribuir para pensar e promover a construção de práticas pedagógicas voltadas a favorecer de forma lúdica e criativa os letramentos dos alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com base nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. (Distrito Federal, 2014).

A metodologia do curso balizou-se pela articulação entre a teoria e a prática, promovendo o protagonismo do docente cursista no processo de ensino-aprendizagem, ampliando o repertório para diferentes alternativas pedagógicas para o letramento dos professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, para tanto, foi realizado produções de situações didáticas e atividades de criação literária e de leitura durante a formação em curso. Para preservar a identidade dos professores (as) cursistas, seus nomes foram alterados aos serem apresentados os excertos dos seus relatos.

A organização curricular e o aporte teórico do curso envolveram temáticas como: a paixão pelos livros; gêneros e tipos textuais; sequências didáticas; as propriedades do texto; desenvolvimento da leitura; leitura significativa; objetivos e expectativas de leitura; vocabulário: a composição do Léxico da Língua; Efeito do gênero textual; Compreensão e interpretação: construção de significados; produção de sentidos; inferências textuais e extratextuais; Compreensão textual como trabalho criativo.

Para o trabalho de finalização do curso, foram realizados encontros de compartilhamento de saberes e práticas por meio da realização e apresentação de sequências didáticas.

O percurso da formação foi registrado em um diário reflexivo, onde os professores cursistas registraram a rotina do encontro, os informes, a leitura inicial de fruição ou deleite, o compartilhamento de práticas, a discussão da temática do dia e a avaliação do encontro com a produção escrita pelos professores cursistas. Assim, este estudo de natureza qualitativa com ênfase nas narrativas biográficas registradas no diário reflexivo, tomou os registros de uma turma do curso para análise e discussão, pois

> [...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais e os significados que produzem. (Magalhães, Martins & Resende, 2017, p. 30).

Enquanto formadora, ao analisar os registros reflexivos foi possível compreender o valor que as narrativas emprestaram às investigações que envolveram a história de vida e a formação dos professores que constituíram a turma, visto como

> Em contextos de pesquisas e em práticas de formação, os acordos mútuos entre sujeitos em formação e profissionais em acompanhamento e processos de mediação biográfica dialogam sobre o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias

> individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, à autonomia e à democracia individual e social. (Souza & Matos, 2017, p. 159).

As narrativas biográficas registradas no diário reflexivo produzido e fortemente assinalado pelos registros dos sujeitos implicados, constituíram os instrumentos de análise desta escrita, e facultaram para a posteridade a compreensão das situações narradas e vivenciadas no percurso da formação, uma vez que,

> [...] Todas essas narrativas pretenderam e pretendem firmar o lugar de um sujeito num espectro social, permitindo-lhe identificar-se nesse mundo em uma sociedade e permitindo que os seus leitores – quando alcançam estes textos – localizam a história de um tempo pela ótica de um sujeito. (Matos & Souza, 2015, p. 183).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo revelar e discutir os percursos narrativos de formação dos professores e suas perspectivas pedagógicas, sobre o vivido e o compartilhado nos encontros formativos.

Os percursos narrativos da formação: O que dizem os docentes?

O primeiro encontro, as primeiras palavras, as múltiplas intenções, as interações, os olhares, as percepções, as pessoas, todos se achegaram e adentraram ao local de formação. Quanto calor humano! Pairava no ar aquela dúvida! Esse curso, será apenas mais um? As dúvidas fazem parte das trilhas da vida. Sem elas não avançamos e nem nos colocamos a caminho. Enquanto formadora, gostava de pensar que as palavras bem colocadas e as provocações acerca do conhecimento teria o poder de despertá-los. Nos reportávamos à memória, aos processos formativos vividos, aos desejos e expectativas da formação como pontapé para as discussões iniciais do curso. O debate pertinente sobre livros infantis e o prazer de ouvir e ler histórias trouxe à memória as lembranças da infância. A participação de todos foi expressiva e as avalições positivas fizeram parte dos diálogos e dos encontros.

O espaço de formação quando oportuniza a troca e permite que entre os envolvidos ocorram os compartilhamentos de ideias, enriquece na medida em que a narrativa da história de cada um acrescenta e desperta no outro, o olhar para os seus percursos de vida, às vezes encorajando discursos ou promovendo reflexões, pois o

> objetivo consiste em possibilitar ao professor em formação ouvir sua voz, a partir da sua história de vida, e relacioná-la com processos constituintes de aprendizagem docente. Para tanto, busco compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção e a aprendizagem do exercício docente. Assim, o trabalho com as narrativas de formação objetiva colocar as alunas em transação com suas crenças e valores, bem como refletir sobre os dispositivos de formação. (Souza, 2006, p. 46).

Com a realização dos diários reflexivos foi possível observar o quanto a dinâmica promovida pelas oportunidades de falas e narrativas dos processos formativos, sobre as histórias de vida, sobre as dificuldades percebidas na realização do trabalho pedagógico fortaleciam a turma e criavam cumplicidade entre eles. O respeito pela trajetória do outro, aos poucos, construíram vínculos e estabeleceram pontes para laços de amizades e parcerias pedagógicas.

Na medida em que os encontros avançaram, as reflexões a respeito do desenvolvimento das temáticas e a relação com a prática docente foram clarificando o entendimento dos participantes sobre os textos trabalhados, bem como a discussão sobre os compartilhamentos de práticas. Momentos em que o professor apresentava suas dúvidas, certezas, dificuldades e na troca, na partilha do conhecimento com o outro, ressignificava seu modo de entender e reelaborar o fazer docente embasado em novas perspectivas do conhecimento.

Quando pensamos em letramento, ludicidade e criatividade nos deparamos com situações que nos desafiam a pensar a organização do trabalho pedagógico, a refletir sobre a teoria e a prática de maneira que elas possam convergir para as aprendizagens dos estudantes proficuamente. Nesse sentido, fundamentar as discussões por meio de textos que

ampliaram o entendimento sobre a temática proposta do curso, nos levou ao desafio de interagir e refletir com as provocações do texto, e, com elas favorecer o planejamento do trabalho docente. Nos escritos das professoras cursistas surgiram pistas dessas reflexões. Abaixo apresento a observação de três cursistas a esse respeito,

> O curso de letramento lúdico está sendo muito bom porque nos leva à reflexão de nossas práticas pedagógicas e nos traz ideias, além de mostrar se estamos agindo da maneira mais eficiente para atingir os alunos, de forma abrangente. (Luiza[21]).
>
> Quero estar repassando as experiências do curso, reorganizando a prática, tudo de novo. Desconstruindo e reconstruindo um novo modelo de ensinar. Criatividade dentro de sala de aula. Espero aprender mais. (Carla).
>
> Com o tempo passei a ser otimista, mas meus questionamentos são ainda muitos, espero novas ideias, novos conhecimentos e novas experiências e práticas para melhorar cada dia mais meu fazer pedagógico, podendo utilizá-lo no cotidiano. (Paulo).

Os docentes cursistas apresentaram em suas colocações as considerações do que observaram no curso, do que refletiram e articularam com suas práticas pedagógicas. No entanto, demonstraram que esperavam algo mais, uma ideia, uma receita, uma experiência avassaladora que pudesse transformar, direcionar seus trabalhos. Esperavam uma fórmula capaz de resolver os problemas de aprendizagem em sala de aula. Embora tenham descrito sobre as aprendizagens oportunizadas pelo curso, consideraram em seus relatos que elas ainda não foram suficientes para responder a todas as suas expectativas em relação à formação. As incertezas e lacunas das inúmeras formações oferecidas pelas secretarias de educação na pressa em atender às políticas implementadas geram paradoxos que envolvem os assuntos relativos à profissão docente sem conseguir, contudo, resolvê-los.

[21] Para preservar a identidade dos professores cursistas, os nomes apresentados para identificar os excertos são fictícios.

Viver a experiência de aprender sobre ações pedagógicas, aguçadas pela diversidade de informações que nos cercam diariamente e a urgência de produzir respostas efetivas na ligeireza que estas são produzidas, não é tarefa fácil e os professores convivem com essa realidade desestabilizante frequentemente. (Almeida, 2020).

Para ampliar a compreensão sobre o que é a experiência e as influências desta para a aquisição de conhecimentos, Larrosa Bondía (2002, p. 24) aponta que, "[...] ter e viver o saber da experiência exige cultivar a 'arte de encontro' consigo mesmo, com o outro e abrir espaços para que 'algo nos aconteça e nos toque'.". A experiência segundo o autor é um acontecimento diferenciado marcado pelo tempo que o sujeito dedica para vivenciá-la, para ser tocado por ela, para se implicar nos processos vividos, podendo transformar-se a partir deles.

O curso percorreu diversos momentos que nos permitiu sair do senso comum, lugar confortável de práticas conhecidas e repetidas, oportunizou paragens em outros ambientes afortunados pelos direcionamentos que a literatura e a teoria apontam como possibilidades de aprendizagens. Os docentes cursistas evidenciaram em suas narrativas a articulação entre o curso e a prática pedagógica. A escolha da escrita de duas delas representam as transformações que o curso promoveu nos cotidianos escolares,

> Observamos que através dos compartilhamentos no curso conseguimos fazer uma nova avaliação do trabalho pedagógico em sala ou fora dela (coordenação pedagógica), mudando a postura em relação à escrita, a leitura, integrando conteúdos, aproveitando em outras áreas do conhecimento o que a literatura nos apresenta, entendendo que embora no 4º ano muitas vezes não vem pronto, é preciso retomar ou mesmo mostrar através da leitura prazerosa que é possível ampliar conhecimentos. (Ana)

> Com certeza o letramento lúdico tem favorecido muitas reflexões sobre a nossa prática e a teoria que a embasa. Com certeza muitas coisas mudaram. Por exemplo, a valorização da leitura que os alunos fazem, trazendo vivências pessoais focando no objetivo de aprendizagem em relação à turma e não focar

> nas dificuldades da turma. Assim como, compreender as possibilidades de construção de conhecimentos a partir de situações e "coisas" simples para depois ir complexificando as aprendizagens por meio da elaboração de sequências didáticas com a finalidade de avançar na aquisição de conhecimentos... (Tércia, grifo da cursista).

As ações educativas que adentram os espaços escolares compreendem a diversidade de encadeamentos que consumam o ato de ensinar e aprender. As numerosas narrativas que enriqueceram o curso Letramento Lúdico e Criativo Para os Anos Iniciais, fortaleceram a certeza da importância dessa perspectiva de trabalho para os encaminhamentos da formação de professores,

> A perspectiva de trabalho com as narrativas de professores no contexto da formação inicial e continuada emerge do sentido de apreender as implicações pessoais e coletivas, bem como marcas inscritas em suas memórias e nas aprendizagens que são construídas ao longo da vida. De fato, as narrativas possibilitam modos de apreensão do cotidiano, da cultura escolar, de condições de trabalho docente e também sobre formas de empoderamento de sujeitos silenciados pela história. (Souza & Matos, 2017, p. 167).

O recurso às narrativas, textualizadas ao longo das trajetórias individuais, oportunizadas nas dinâmicas vivenciadas durante o curso de formação dos (as) professores (as), potencializaram aprendizagens que ganharam sentido por meio dos relatos e acontecimentos singularizados pela vida e pela prática pedagógica de cada um, promovendo debates, (re) significação de práticas, a possibilidade de transformação e reconfiguração da organização dos trabalhos pedagógicos em suas unidades escolares.

Considerações finais

Considerar os elementos narrativos apreciados durante o curso de formação de professores foi uma oportunidade para desvelar novas possibilidades de desenhar a prática pedagógica. Os textos e seus pormenores, o desenvolvimento da leitura, as especificidades com que se

desenvolveram o trabalho docente até então, evidenciaram com o transcorrer dos encontros à importância de se permitir experimentar o novo, ou, a oportunidade de repensar o modo de como o fazer pedagógico vinha sendo constituído nos espaços escolares com o intuito de provocar aprendizagens. A narrativa foi fundamental nesse sentido, pois,

> É na narrativa, enquanto gênero de discurso que constitui não somente o meio, mas o lugar dessa operação: a vida tem lugar na narrativa e tem lugar como história. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem desse vivido e dessa experiência. A narrativa não é, então, apenas o sistema simbólico de que os homens dispõem para exprimir o sentimento de sua existência: o narrativo é o lugar onde a existência humana *toma forma*, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história. (Delory-Momberger, 2012, p. 40, grifo da autora).

Expressar neste estudo trechos das narrativas pedagógicas apresentadas, refletidas durante a realização do curso Letramento Lúdico e Criativo Para os Anos Iniciais foi uma oportunidade revelada pela participação dos professores nos momentos formativos em que expressaram suas histórias pedagógicas experimentadas no dia a dia da sala de aula, cooperando para que o curso acontecesse da maneira lúdica e criativa. Essa experiência partilhada na sequência dos encontros marcou um período importante da trajetória pedagógica formativa dos envolvidos no curso apresentado.

Referências bibliográficas:

Almeida, Nilvânia C. (2020). *Os caminhos e os desafios da práxis pedagógica: análise da profissão docente de professores dos anos iniciais.* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. https://repositorio.unb.br/handle/10482/39703.

Delory-Momberger, Christine (2012). Introdução/ Há Vida sem narrrativa? In: Delory-Momberger, Christine. (Eds.) *A Condição Biográfica*: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Editora da UFRN.

Distrito Federal (2014). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica:* Pressupostos Teóricos. https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf

Frigotto, Gaudêncio, & Ciavatta, Maria (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educ. Soc.* v. 24. https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ

Larrosa Bondía, José (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* v. 19. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC

Magalhães, Izabel, & Martins, André R., & Resende, Viviane de M. (2017). *Análise de discurso crítica:* um método de pesquisa qualitativa. Editora Universidade de Brasília.

Souza, Elizeu C. de (2006). Abordagem Biográfica e Formação de Professores: Conceitos, perspectiva formativa e autoformativa. In: Souza, Elizeu C. de. (Eds.) *O Conhecimento de si:* Estágio e narrativas de formação de professores. Editora DP&A.

Souza, Elizeu C. de, & Matos, Rodrigo de S. (2017). Literatura e Educação: narrativas na pesquisa educacional. In: Oliveira, Inês B. de, & Reis, Graça R. F. da S. (Eds.) *Pesquisas com formação de professores*: rodas de conversa e narrativas de experiência. Editora DP&A.

Matos, Rodrigo de S, & Souza, Elizeu C. de (2015). O fenômeno da escrita (auto) biográfica: localizações teórico-históricas. In: Souza, Elizeu C. de (Eds.). (*Auto) Biografias e Documentação Narrativa*: redes de pesquisa e formação. Editora da Universidade Federal da Bahia.

PROJETO DE REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO

Neide Menezes Silva

Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Pernambuco – neide.msilva@ufpe.br.

Divane Oliveira de Moura Silva

Mestranda em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco – divane.oliveira@ufpe.b

Marcelo Ricardo Moreira

Mestrando em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco - marcelo.rmoreira@ufpe.br

Kátia Silva Cunha

Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco - katia.scunha@ufpe.br

Este trabalho analisa o projeto do Conselho Nacional de Educação que recomenda a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, vinculado a BNC-Formação, que assevera a revogação das DCNs previstas na Resolução 01/2006. Consideramos a análise pertinente, visto que seu conteúdo se ancora em uma proposta que tem como referência formativa o conceito de competências, evidenciando uma lógica pragmática e tecnicista. Nesse intento, nossa problemática é: Qual é a concepção de formação presente no projeto de revisão das DCNs do curso de Pedagogia e quais as implicações para a formação profissional? Nesta análise crítico-reflexiva, nos ancoramos em ANFOPE (2021); Cunha (2017); Freitas (2018); Laclau (2011); Lopes (2017; 2012; 2008); Mainardes (2016); Oliveira (2018). No percurso investigativo da pesquisa, de abordagem qualitativa, a análise documental do projeto indica como resultados e conclusões uma nova perspectiva

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

para o curso de Pedagogia mediante uma formação multidisciplinar com percursos formativos diferenciados para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de propor uma formação complementar destinada à gestão, numa perspectiva de parcelarizações que fragiliza a proposta de formação plena defendida pelos profissionais da educação. A competência defendida no projeto, em análise, está circunscrita a dimensão do saber fazer com foco no mercado de trabalho, numa perspectiva pragmática e reducionista que precariza a formação docente. Nessa direção, degrada e deprecia o campo a educação como prática social, descaracterizando a formação da/o pedagoga/o do ponto de vista da necessária sólida formação teórica e interdisciplinar e unidade teórico-prática, reduzindo a formação e o trabalho docente a execução de tarefas. Desse modo, ameaça o princípio basilar da docência como base comum de formação, a qual confere sentido e organicidade à ação docente. Porém, temos as entidades acadêmico-científicas, profissionais da educação, universidades em disputa pela anulação desse projeto em defesa de uma formação crítico-reflexiva de professores/as.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Pedagogia. Projeto. CNE

Referências bibliográficas:

ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. In: **Documento Final Do XX Encontro Nacional da ANFOPE**, 2021. Disponível em: http://www.anfope.org.br. Acesso em 04/06/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019. 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). **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 87-90, fev. 2020.

CUNHA, Kátia Silva. DOCENTE: identidade mítica. In: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Márcia Regina de (Orgs.). **Políticas de Currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017, p. 266-291.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia. **Políticas de Currículo**: Pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo**. Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez., 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais contemporâneas e algumas consequências para o trabalho docente. In: Maria de Fátima, CÓSSIO. **Políticas públicas de educação.** Pelotas: Ufpel. 2016, p. 65-80.

OLIVEIRA, Márcia Regina de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo**. Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MOTIVAÇÃO DOCENTE: INTERFACES, DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

Marcelo Guindani
Universidade de Caxias do Sul
Bento Gonçalves – RS
guin.marcelo@gmail.com

Odilon Giovannini
Universidade de Caxias do Sul
Bento Gonçalves – RS
ogiovanj@ucs.br

Maristela Pedrini
Universidade de Caxias do Sul
Bento Gonçalves – RS
mpedini@ucs.br

Resumo

A pesquisa investigou junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Bento Gonçalves – RS, de que forma a motivação docente pode contribuir para despertar o interesse do educando e mobilizar seu processo de aprendizagem de forma prazerosa e significativa, tendo como questão norteadora *Qual a percepção dos estudantes em relação à motivação dos docentes e a sua linguagem, enquanto condição mobilizadora para a aprendizagem?* A investigação de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, descritiva quanto aos objetivos e participante quanto ao seu procedimento, utilizou-se da aplicação de um questionário estruturado com questões abertas para a coleta de dados, os quais foram analisadas a partir dos princípios da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2013). As vozes dos educandos apontaram que a motivação docente (BROPHY, 1999) contribui para inspirá-los e mobilizá-los para a aprendizagem remetendo à estreita relação entre a

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

postura do professor e a percepção dos mesmos em relação ao desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas escolares. Os estudantes destacaram que a abertura, empatia, motivação e interação do professor junto à classe transformam a sala de aula num local prazeroso para a aprendizagem duradoura (POZO, 2002). Desta forma, o produto educacional elaborado a partir dos resultados da investigação se constitui num guia que oferece sugestões de atividades dinâmicas para o Ensino de Ciências paraos Anos Finais do Ensino Fundamental, proporcionando ao estudante vivenciar, experimentar, manusear, descobrir, pesquisar e construir conhecimentos de forma concreta, interativa e dinâmica. As atividades descritas no produto educacional em foco são sugestões que incentivam o protagonismo dos estudantes propondo uma participação ativa e cognitiva, com emprego da tecnologia e de estratégias dinâmicas, a fim de ressignificar o aprender e o ensinar a partir dos novos paradigmas educacionais da contemporaneidade.

Palavras-chave: motivação, docência, aprendizagem, linguagem, ressignificação

Abstract

The research investigates with a 9th grade class of elementary school from a private school in Bento Gonçalves – RS, how teacher motivation can contribute to awaken the interest of the student and mobilize their learning process in a pleasant and meaningful way. . The investigation of an applied nature, with a qualitative approach, descriptive as to the objectives and participant, used the application of a structured questionnaire with open questions for data collection, which were analyzed based on the principles of Discursive Textual Analysis (MORAES, 2013). The voices of students a pointed out that teacher motivation (BROPHY, 1999) contributes to inspire and mobilize them for learning, referring to the close relationship between the teacher's attitude and their perception in relation to the development of the contents of school subjects. The students highlighted that the teacher's openness, empathy, motivation

and interaction with the class transform the classroom into a pleasant place for lasting learning (POZO, 2002). In this way, the educational product elaborated from the research results constitutes a guide that offers suggestions for dynamic activities for the Teaching of Science in Elementary School Final Years, allowing the student to experience, experiment, handle, discover, research and build knowledge in a way concrete, interactive and dynamic. The activities described in the educational product in focus are suggestions that encourage the protagonism of students by proposing an active and cognitive participation, with the use of technology and dynamic strategies, in order to give new meaning to contemporary learning and teaching.

Keywords: motivation, teaching, learning, language, resignification

Texto da comunicação/artigo

A temática motivação tem ocupado lugar de destaque nos debates em educação, seja a motivação docente no exercício da profissão e seu papel em mobilizar estudantes no processo de aprender, como também, a motivação do próprio estudante, enquanto protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o importante papel do professor na mediação pedagógica em sala de aula, bem como, o grande desafio com o qual se depara para se manter motivado na profissão docente e despertar a motivação de seus educandos no espaço de sala de aula.

A motivação docente é um elemento fundamental para a mediação pedagógica, assim como o planejamento, a aplicação de estratégias, o emprego de recursos e materiais didáticos e o processo avaliativo. Ou seja, o docente motivado elabora, cria, inventa atividades que facilitam aos estudantes a construção da aprendizagem.

De acordo com Guindani (2020), a prática docente tem demonstrado que professores motivados promovem uma ação docente dinâmica e criativa através, por exemplo, do emprego de

metodologias ativas (MORAN, 2013) que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos estudantes, despertando-lhes a atenção e promovendo o engajamento em sala de aula.

Assim, o espaço de sala de aula é um espaço de interação ente o professor e os alunos e entre os próprios alunos, sendo que, nesse convívio social, de acordo com Vygotsky (1998), a linguagem é dotada de sentido e se constitui em um instrumento de comunicação que faz a mediação no processo de internalização dos conhecimentos e da apropriação de conceitos que organizam o mundo, contribuindo portanto no desenvolvimento do pensamento.

Neste cenário, faz parte também da meta deste guia poder contribuir com práticas pedagógicas que mobilizem o interesse pelo aprender, tornando a tarefa de ensinar mais motivadora, a partir de um novo olhar para a mediação pedagógica e da inovação do fazer pedagógico com o emprego, não só das novas metodologias em sala de aula, mas, principalmente, de uma cultura de ensino e aprendizagem fundamentada em novos paradigmas educacionais, como afirma Moran:

> As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos (MORAN, 2013, p. 25)

Pensar sobre educação escolar pressupõe a clareza de que vivemos na sociedade do conhecimento e a primeira condição é compreendermos a complexidade dessa realidade e da necessidade de, continuamente, atualizarmos os métodos de ensino de acordo com a evolução da própria sociedade. Desta forma, parte-se da premissa de que um profissional da educação tem possibilidades de cativar e inspirar seus educandos contribuindo para o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem, como afirma Leme:

> Acredita-se, enfim, que o dia-a-dia da sala de aula do professor, assim, como as relações afetivas e emocionais que estabelece com seus alunos também

> interferem em sua constituição, na constituição dos motivos, dos sentidos pessoais que o movem em sua atividade docente, da mesma forma que sua história de vida e os significados que foram internalizados ao longo de vivência, não apenas como professor, mas como sujeito de uma dada sociedade, cultura e tempo histórico (LEME, 2005, p. 25).

Entende-se, dessa forma, que um educador capaz de agregar na sua prática docente os aspectos relacionados ao aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser para promover a formação integral dos estudantes é um profissional que está motivado para desempenhar suas funções nessa nova escola. Nessa linha, um profissional motivado é aquele que não só se sente satisfeito com o seu trabalho, mas também busca pela excelência e crescimento na prática instrucional.

Os professores são agentes ativos em todas as fases da prática educacional. A formação das atitudes desejáveis do aluno está intimamente ligadas aos níveis de motivação e comportamento do professor. Quando se pensa em um docente motivado, uma de suas principais qualidades é de promover ações em seu fazer diário que possibilitem o desejo de aprender por parte de seus educandos, mantendo-os, como consequência, motivados também, como sustenta Bzuneck:

> Do ponto de vista psicossocial, o papel do professor em classe, mais do que remediar (o que, porém, não deve ser descuidado), é o de prevenir a ocorrência de condições negativas como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e, mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série (BZUNECK, 2009, p. 26).

Ainda, segundo Garrido (1990), motivação é um forte estímulo interno que possibilita ao ser humano a elaborar ações mais completas e com um maior potencial de estímulo e alcance. Existem diversas formas de ensinar, mas o docente motivado pode alcançar os objetivos a um nível de absoluta satisfação tanto pessoal como por parte de seus educandos que também criam expectativas em torno do fazer pedagógico diário. Apoiado nos estudos e leituras realizadas, principalmente em Pozo (2002), pode-se afirmar que o fato do docente atribuir valores às

possibilidades diante de ações, trabalhos ou avaliações aplicados, desencadeiam a motivação inerente na busca do resultado positivo.

Pode-se observar que a ideia de motivação docente atrelada a sua prática pedagógica diária funciona como um “efeito dominó” nos estudantes motivando-os também. Tal afirmação tem seu fundamento no trabalho de Barkley (2018) sobre a participação do estudante na sala de aula, em que a autora demonstra que o envolvimento seria o produto da motivação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente. A autora faz, também, uma comparação deste produto com o DNA humano, uma analogia em que a motivação seria uma das fitas do DNA e as práticas pedagógicas do docente a outra fita, ligados sinergicamente como o espiral que compõem a molécula do ácido desoxirribonucleico.

Por esse motivo, os autores acima referidos destacam que através da motivação é possível mobilizar o aluno para que encontre razões para aprender, para melhorar seu desempenho escolar e para desenvolver competências e habilidades necessárias para sua vida como um todo. A partir desta perspectiva é importante que o professor aja como mediador que busca métodos para desenvolver no educando o interesse pelas disciplinas, especialmente quando a desmotivação pelos estudos se faz presente (VYGOTSKY, 1987). A educação de qualidade está intimamente ligada à motivação dos sujeitos para transformá-la, tendo em vista que os processos de ensino e de aprendizagem estão centrados na transformação social, cultural e profissional dos indivíduos. E, nesse sentido, ao professor cabe o desenvolvimento de competências e habilidades para a mediação pedagógica, à medida que desenvolve sua prática profissional.

De acordo com o que já anunciado, a investigação realizada proporcionou a elaboração de um material instrucional, contendo um conjunto de atividades com potencial para a mobilização de aprendizagens significativas, essenciais à mediação pedagógica, para que profissionais da educação básica possam despertar nos estudantes a vontade para aprender. Assim, o referido produto educacional é fruto dos movimentos produzidos pela pesquisa, que teve como foco um grupo de estudantes do nono ano da Educação Básica que foram questionados sobre os motivos

pelos quais mais gostam das disciplinas do currículo escolar . No diálogo com os estudantes e observação a campo foi possível escutar os estudantes sendo que os mesmos destacaram que gostam das disciplinas e de seu conteúdo quando sentem sintonia com o professor, uma abertura e empatia por parte docente. Citaram, também, que, além de saber a matéria, o professor deve saber ministrar seu conteúdo, respeitando o tempo de cada estudante bem como empregar técnicas dinâmicas e diferenciadas.

Um dos aspectos comuns às manifestações dos estudantes foi a interatividade do professor com a classe, bem como a sua performance no que tange à criatividade e a dinamização de estratégias para a mediação pedagógica. Tal aspecto remete ao que pontuam Tardif e Lessard (2005, p. 235), *"ensinar é um trabalho interativo"*, pois a docência se desenvolve concretamente, no espaço de sala de aula, dentro das interações estabelecidas com seus alunos, função essencial dentro de sua atividade profissional.

Os estudantes que participaram da pesquisa também remeteram à estreita relação entre a postura do professor e a percepção dos mesmos em relação ao desenvolvimento dos conteúdos da disciplina. Ou seja, a partir da abertura, empatia, motivação e interação do professor junto à classe, no desenvolvimento das aulas e suas práticas pedagógicas, é unânime a compreensão dos estudantes no que se refere às ações que os docentes podem utilizar como recursos de aproximação de seus estudantes no intuito de transformar a sala de aula num local prazeroso para a aprendizagem. Assim, como refere Brophy (1999), a motivação para aprender, como objetivo a ser buscado por professores em relação aos seus alunos, destaca:

> Um objetivo motivacional viável dos professores para o dia a dia das classes é buscar o desenvolvimento e a manutenção da motivação para aprender com as atividades acadêmicas. Isto é, devem fazer com que os alunos considerem tais atividades significativas e merecedoras de envolvimento, buscando obter os benefícios de aprendizagem, achem ou não interessantes ou prazerosos os processos (p.13).

Nesse viés, olhar para o espaço de sala de aula remete à necessidade de se revisitar os processos de ensino e de aprendizagem, a partir de novas possibilidades pedagógicas, voltadas para estudantes de um novo século, com outras características e necessidades. Estudantes esses, que exigem um professor com um perfil diferenciado, ou seja, motivado, com competências, habilidades e metodologias que promovam o aprendizado prazeroso, significativo e duradouro (POZO, 2002).

O professor pode ter em mãos o conhecimento tecnológico e, mesmo assim, não conseguir trabalhar um conteúdo de forma diferenciada e empolgante para seus estudantes se este não tiver domínio de boas estratégias. Métodos e estratégias de aprendizagem ativa podem auxiliar o professor na construção de ambientes que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Segundo Moran (2000), aprender ativamente se constitui no processo de aprendizado que se dá por meio de metodologias que proporcionem a construção do conhecimento de forma interativa, ativa e participativa, envolvendo os estudantes em atividades de pesquisa, reflexão, diálogo, questionamentos e resolução de problemas, reconstruindo a lógica da escola e da sala de aula, superando a visão da educação bancária (FREIRE, 1994), a fragmentação dos conteúdos escolares, de forma inter e transdisciplinar.

Para Moran (2000), a principal característica das metodologias ativas de aprendizagem é que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipado. Nesse sentido, a lógica da escola deve ser redesenhada desde o ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo, dispondo assim das mídias e tecnologias digitais para a mediação pedagógica, entre outras recursos que se fazem necessárias nesse novo conceito de sala de aula e de aprendizagem.

Entende-se, portanto, que as ações propostas em forma de atividades criativas, dinâmicas, com a participação efetiva dos educandos, desenvolvidas sob motivação e na crença de uma expectativa do docente de um desempenho positivo por parte de seus educandos, constituem-se em atividades que engajam ativamente os educandos e potencializam suas aprendizagens.

Desta forma, este guia oferece algumas sugestões de atividades dinâmicas que podem ser aplicadas desde o sexto ano até o nono ano do Ensino Fundamental no intuito de auxiliar o docente na mediação pedagógica, proporcionando ao estudante vivenciar, experimentar, manusear, descobrir, pesquisar e construir conhecimentos de forma concreta e interativa.

Assim, no decorrer do texto o leitor encontrará algumas propostas de atividades para o Ensino de Ciências. As atividades listadas são um recorte de um conjunto mais amplo de ativdiades que foram organizadas a partir da investigação como já informado ao longo do texto: Atividade **1- Stop - Motion da termodinâmica, indicada para o sétimo ano; Atividade 2 - O repórter do fenômeno da natureza, indicada para o sétimo ano; Atividade 3 - Este físico sou: Entendendo o átomo, indicada para o nono ano**

Para facilitar a compreensão e replicabilidade dessas atividades, na descrição a seguir são informados o ano do Ensino Fundamental indicado para a aplicação, a unidade temática de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), as habilidades que se espera que os alunos desenvolvam, com o respectivo código da BNCC, os objetivos, os materiais necessários, o tempo de execução da atividade que está indicada em períodos com duração de 50 minutos cada, os procedimentos para sua realização, a proposta de avaliação e, ao final, o relato do educador acerca da sua análise sobre a aplicação da atividade.

As atividades que serão descritas são sugestões que envolvem e engajam os estudantes, incentivando o protagonismo dos mesmos propondo uma participação ativa e cognitiva. Todas as atividades podem ser adaptadas às condições do local ou mesmo modificadas a critério do docente de acordo com seus propósitos pedagógicos.

ATIVIDADE 1 - STOP-MOTION DA TERMODINÂMICA



Atividade indicada para o Sétimo ano do Ensino Fundamental

Unidade Temática na BNCC: Matéria e Energia.

Objetos de Conhecimento: Formas de propagação do calor.

Habilidades: (EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.

(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.

Objetivo:

- Entendimento das formas de propagação de calor e do equilíbrio termodinâmico com a criação de um pequeno vídeo em Stop-Motion com aplicativo de celular.

Materiais: Massinha de modelar, papel colorido, tesoura, aparelho celular e aplicativo Stop-Motion.

Tempo de execução: 4 períodos.

Procedimentos: Previamente o educador deve preparar papéis cartão com algumas perguntas da matéria de forma a “provocar” a interação com os estudantes. Exemplo de perguntas a serem colocadas nos cartões: O que é Calor? Existe diferença entre calor e temperatura? Quais as formas de propagação do calor que você conhece? Em sala de aula, em 1 período, o educador deve, primeiramente, abordar de forma teórica as propriedades da matéria, especificamente, o calor e a temperatura. Aconselha-se discutir em um grande círculo onde os estudantes retiram os cartões previamente preparados, do centro com algumas “provocações” sobre o assunto e

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

são estimulados a falar o que entendem e o que já sabem do tema. Desta forma, o educador obtém uma breve noção do conhecimento de sua turma, bem como, uma boa troca de saberes imbuídas das principais correntes que compreendem as propriedades da termodinâmica. Em um segundo momento, no mesmo período, o educador deve explicar aos estudantes o que é um vídeo em Stop-Motion, mostrando exemplos com vídeos simples já produzidos e que podem ser facilmente encontrados na plataforma YouTube, como os exemplos disponíveis nos links <https://www.youtube.com/watch?v=NJgOT42-6G4> e <https://www.youtube.com/watch?v=68_QthwikwM>.

Com a base nos conhecimentos prévios levantados, os estudantes são estimulados a desenvolver seu próprio vídeo (Figura 4), reservando para esta etapa 2 períodos. Para o desenvolvimento da atividade, os estudantes são organizados por assuntos dentro do tema termodinâmica, como por exemplo: a propagação do calor, definição de calor e temperatura, bons e maus condutores de calor, dentre outros. Aconselha-se que os grupos de estudantes formados por assuntos sejam de cinco integrantes, dependendo do tamanho da turma. No primeiro período para esta etapa, utilizando papel colorido, monta-se a sequência que se transformara em um pequeno vídeo em Stop-Motion. Por fim, no segundo período com o aplicativo (Figura 5) já instalado em cada aparelho celular, os estudantes vão fotografando a sequência feita de forma alternada, fazendo os pequenos movimentos com o que foi criado em papel colorido, a fim de montar uma história sobre o assunto proposto. Ao fim do processo, aconselha-se reservar mais um período para a visualização em projetor multimídia (data-show) dos trabalhos produzidos por todos.



Figura 4 – Criação das Estruturas para o Stop-Motion.



Figura 5 – Aplicativo que desenvolve Stop-Motion pelo Aparelho Celular.

Avaliação: Uma sugestão de avaliação desta atividade é observar o empenho dos estudantes em grupo, divisão de trabalhos, diálogo, domínio demonstrado do uso da tecnologia apresentada e coerência dos conteúdos abordados no vídeo produzido.

Opinião do Educador: A atividade Stop-Motion é de grande abrangência, pois estimula o recurso tecnológico com o uso de aplicativo no aparelho celular, coerência, entendimento de conteúdo de forma dinâmica, além do intenso trabalho em equipe. Os estudantes reagem de forma muito positiva quando expostos a uma tecnologia tão presente na vida dos mesmos que é o aparelho celular, sendo que aprendem de forma muito rápida a manusear os recursos que os mesmos dispõem. A socialização dos trabalhos produzidos possibilita que cada estudante observe o que poderia melhorar ou que outras recursos foram utilizados para facilitar o processo. A matéria de termodinâmica é apenas um dos exemplos em que esta atividade pode ser aplicada.

ATIVIDADE 2 - O REPÓRTER DOS FENÔMENOS DA NATUREZA



Atividade indicada para o Sétimo ano do Ensino Fundamental

Unidade Temática BNCC: Terra e Universo.

Objetos de Conhecimento: Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis).

Habilidades: (EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.

Objetivos:

- Em forma de aula invertida, confeccionar um mapa conceitual a partir de uma pesquisa sobre os fenômenos naturais.
- Através de uma dramatização, explicar os fenômenos naturais como vulcanismo, terremotos e tsunamis e a influência do ser humano nestes eventos.

Materiais: Aparelho celular (para a gravação da cena), papel e lápis (para a elaboração do mapa conceitual).

Tempo de execução: 4 a 6 períodos.

Procedimentos: Em um primeiro momento em sala de aula, o educador busca o estímulo de sua turma, através de vídeos de reportagens reais feitas no mundo onde ocorreram catástrofes naturais, projetadas em Datashow, para demostrar à turma os mecanismos de um telejornal, como os repórteres procedem em uma entrevista, qual é a postura, os questionamentos. Abaixo, estão sugestões de vídeos que podem ser mostrados para a turma. No link 1, encontra-se um vídeo que apresenta diversos desastres naturais no mundo, o link 2 é uma sugestão de

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

documentário que pode ser mostrado (opcional) e, no link 3, observa-se um repórter dando uma notícia sobre o desastre de Mariana (MG) em 2015.

Link 1: https://www.youtube.com/watch?v=Ks-m3RHqAG0

Link 2: https://www.youtube.com/watch?v=MbqIro1tm3U

Link 3: https://www.youtube.com/watch?v=RVvujWtjS9U

Em um segundo momento no mesmo período, em sala de aula, organiza-se os estudantes em grupos de quatro a seis integrantes dependendo do tamanho da turma e realiza-se um sorteio dos temas relacionados a fenômenos naturais a serem trabalhados. Cada grupo ficará com um tipo de fenômeno natural. Em forma de aula invertida (fora da sala de aula), pede-se para que os grupos façam uma pesquisa com diferentes fontes sobre o fenômeno natural sorteado, suas implicações e como o homem interfere no meio. Abaixo, estão alguns exemplos de fontes de pesquisa e vídeos sobre o tema:

Site da National Geographic: https://www.nationalgeographicbrasil.com/

10 Maiores desastres naturais no mundo: https://www.youtube.com/watch?v=dAAcxXYzcd4

Desastres ocorridos no Brasil: https://www.youtube.com/watch?v=BPvKYhScq08

Com a pesquisa pronta, em sala de aula, destina-se um período para que os grupos elaborem um mapa conceitual com as principais informações obtidas através da pesquisa. Em um terceiro e último momento, em sala de aula, reservando 1 período, orienta-se que cada grupo crie uma reportagem focalizando o fenômeno estudado (Figura 6), simulando a presença de um repórter in loco fazendo uma entrevista com um dos participantes do grupo que irá relatar cientificamente o ocorrido. Os grupos devem gravar e editar seus vídeos fora da sala de aula oferecendo um tempo de 1 semana para a realização. Esta atividade culmina em sala de aula em um último período com uma aula show em que todos os pequenos curtas produzidos serão reproduzidos e comentados.



Figura 6 – Fragmento de uma reportagem sendo gravada pelos estudantes.

Avaliação: Como sugestão de avaliação para esta atividade, sugere-se a análise do mapa conceitual desenvolvido, observando a quantidade e qualidade de conceitos, níveis de hierarquia, número de inter-relações, palavras de enlace e proposições com significado lógico, estrutura do mapa, representatividade dos conteúdos e criatividade. Pode-se avaliar também o desempenho da apresentação da reportagem em sala de aula, verificando a apropriação dos conteúdos utilizados bem como o trabalho em equipe.

Opinião do Educador: Esta atividade é de extrema importância, pois desenvolve nos estudantes habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, espírito de cooperação, oralidade, dicção e uma vasta gama de performance como jogo de cintura ao simular uma entrevista como se fossem repórteres narrando uma notícia em telejornal. A matéria escolar ganha uma grande fluência, e a experiência divertida faz com que os estudantes despertem motivação para dar o melhor de si, culminando em um trabalho completo de muita troca entre educador e estudante observando que as teorias que constam no papel são muito bem aprendidas quando essas se tornam práticas.

ATIVIDADE 3 - ESTE FÍSICO SOU EU, ENTENDENDO O ÁTOMO



Atividade indicada para o Nono ano do Ensino Fundamental

Unidade Temática BNCC: Matéria e Energia.

Objetos de Conhecimento: Estrutura da matéria.

Habilidades: (EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.

Objetivos:

- Encenar descobertas históricas sobre o estudo do átomo e suas teorias;
- Entender as descobertas científicas que levaram o entendimento sobre a estrutura do átomo, organizando-as de forma cronológica.

Materiais: Aparelho celular (para as fotos) e folha de desenho (para a impressão da foto).

Tempo de execução: 4 a 6 períodos.

Procedimentos: Em um primeiro momento na sala de aula, em dois períodos, o educador em forma teatral aparece trajado em aula, encenando e declamando frases famosas dos físicos que estão sendo estudados que teorizaram sobre o átomo: Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr dentre outros. Abaixo alguns exemplos de frases que podem ser usadas traduzidas do inglês:

“Não está na natureza das coisas qualquer homem fazer uma descoberta súbita e violenta, a ciência vai passo a passo, e cada homem depende do trabalho de seus antecessores”. E. Rutherford.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

"Quando encontramos a forma como o núcleo dos átomos é construído, vamos encontrar o maior segredo de todos - exceto a vida". E. Rutherford.

"O elétron: que nunca sirva para ninguém". J. J. Thomson.

"Não vejo razão pela qual não basta não poder concluir que todos os fluidos elásticos sob a mesma pressão podem se expandir igualmente...". J. Dalton.

"Ainda bem que chegamos a um paradoxo. Agora, há esperança de conseguirmos algum progresso". N. Bohr.

"Qualquer um que não se choque com a Mecânica Quântica é porque não a entendeu". N. Bohr.

Após, nesta mesma aula, a turma é organizada em grupos entre quatro a cinco integrantes, dependendo do tamanho da turma, onde cada grupo deverá dialogar, debater e escolher uma das frases citadas e, após, socializar com os colegas, qual foi a frase com a qual o grupo mais se identificou e o porquê. A partir deste momento, o educador avisa que na próxima aula será realizada uma pesquisa sobre a vida e as contribuições de cada físico escolhido pelos grupos e que desta forma, para quem for possível, trazer o aparelho celular. Na próxima aula, em dois períodos, realiza-se a pesquisa com o uso do aparelho celular ou mesmo no laboratório de informática da escola, se este estiver disponível. Nesta mesma aula, o educador promove uma troca de informações entre os grupos e, dessa forma, todos conhecem um pouco a vida e as contribuições históricas feitas pelos físicos das teorias que estão sendo estudadas. Neste mesmo dia os estudantes são avisados de que no final do projeto (na próxima aula), um dos integrantes do grupo deverá se caracterizar o mais próximo possível do físico estudado. Encerrando o projeto, na última aula programada para esta atividade, inicialmente os estudantes são incentivados a coreografar em forma teatral, uma pequena cena mostrando um momento importante da vida do físico escolhido que culmina com um dos integrantes do grupo fazendo uma foto "imitando" o mais real possível uma imagem do físico estudado (Figura 8), que é a

culminância de toda a atividade. Este movimento é muito intenso e de grande imersão por parte dos estudantes.



Figura 8 – Exemplo de fotos feitas na culminância da atividade, representando alguns físicos famosos.

Avaliação: Uma sugestão de avaliação para esta atividade é a avaliação em pares da pesquisa feita, em que os estudantes avaliam as produções uns dos outros, a fim de observar a consistência dos dados levantados pelas equipes, bem como sugerir aprimoramentos. Também

Opinião do Educador: A imersão dos estudantes na vida dos físicos ultrapassa a sala de aula a ponto que eles buscam entender o porquê os físicos conseguiam criar teorias em um tempo em que não existia nenhum recurso tecnológico como nos dias de hoje. Muitas ideias são levantadas. Essa relação é muito importante e faz os estudantes refletirem sobre muitas descobertas feitas ao longo da evolução da humanidade. Além de toda parte prática, esta atividade fornece uma ótima oportunidade para o trabalho em equipe, a ajuda mútua entre as ideias criativas e o próprio aprofundamento nas teorias sobre o átomo, algo que até hoje apresenta algumas lacunas.

se pode avaliar a performance oral das apresentações dos estudantes buscando o domínio de conteúdo previsto para cada grupo. Ainda, é importante avaliar a produção das fotografias, ponto culminante do estudo, pela semelhança com a cena original pela qualidade da encenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos através do desenvolvimento da pesquisa e apresentados nessa dissertação, é possível afirmar que houve o alcance dos objetivos inicialmente propostos. Ou seja, observando o objetivo geral, que era investigar a relação existente entre a motivação docente e a linguagem enquanto condição para a mediação pedagógica é possível afirmar que, de fato, a motivação docente exerce uma forte influência na mediação pedagógica no desenvolver das aulas, tornando o ambiente muito rico e propício ao conhecimento. A análise das respostas dos participantes da investigação evidencia que os saberes e fazeres dos docentes (TARDIF, 2002) influenciam na aprendizagem em sala de aula e a performance do professor, sua postura, sua forma de interagir com a classe, relacionar-se e criar vínculos afetivos pra desenvolver suas aulas se constituem em elementos fundamentais na mobilização da aprendizagem.

No objetivo específico que propôs definir as relações entre motivação e linguagem enquanto condição para a mediação pedagógica consegue-se, observando os dados coletados, entender que os educandos percebem que o docente quando está motivado, reúne habilidades de se expressar melhor, cativar e encantar seus estudantes dinamizando assim sua prática docente. As vozes dos educandos apontam que a motivação docente é um rico potencializador que faz com que o profissional se expresse de forma clara e objetiva inspirando nos estudantes segurança e desempenho, nos processos de ensino e de aprendizagem.

As afirmações dos estudantes ratificam a ideia de que a aprendizagem em sala de aula sofre influência direta da postura do professor. Para complementar este enfoque, fica evidente a

relação entre os aspectos da linguagem que determinam a qualidade da relação professor e educandos na mediação pedagógica.

As respostas dos educandos ratificam a estreita relação existente entre o fazer docente o desempenho do aluno, apontando como evidências a animação e a motivação do professor como elementos contagiantes para que busquem mais conhecimentos e para que as aulas sejam mais dinâmicas, sem tédio e sono e para melhor fixação do conteúdo estudado. Constata-se que a performance do educador é detalhadamente observada pelos estudantes, bem como, que o emprego dos instrumentos da linguagem que abrangem um vasto gestual, entonação de voz, clareza comunicacional e posicionamento físico, pode fazer toda a diferença na tão importante criação de laços com os educandos a ponto de entender suas necessidades para mediar as aulas de acordo com o movimento e tempo ideal para a turma.

Assim, a comunicação em sala de aula é multifacetada e, por isso, envolve muitos fatores ao mesmo tempo, tais como a matéria a aprender, as diferentes maneiras de entender, os níveis dos sentidos, a forma de como cada aluno compreende e interpreta o que foi comunicado, ou seja, os diversos jogos de linguagem que são utilizados no espaço de sala de aula que se articulam continuamente.

Nessa compreensão, destaca-se que, no processo de comunicação, em sala de aula ou fora dela, a palavra não vem só, geralmente é acompanhada pelos gestos, olhares, expressões, movimentos e, também, pausas, silêncios, compondo uma performance comunicativa que contribui com o processo de compreensão, de entendimento, na produção de significados que, às vezes, também conta com alguma resistência por parte dos alunos, mas que assegura o trabalho em sala de aula como interativo e que busca a interação, a experiência e as vivências.

A riqueza do material coletado, apresentado na análise, permite constatações que ratificam a resposta ao problema de investigação, apontando contribuições para a ressignificação das práticas pedagógicas na realidade em foco, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Os conhecimentos construídos validam a importância da presente pesquisa à medida que a mesma contribui com os avanços da pesquisa em Ensino e se constitui em material de troca de experiência com os colegas docentes na construção de saberes que passam alicerçar uma prática pedagógica que dê conta das exigências contemporâneas dos educandos e dos processos educativos que emergem da realidade vivenciada.

Realizar esta dissertação foi para o pesquisador uma grande aventura mergulhada em vivências há muito tempo já observadas na profissão de docente, podendo confirmar as teorias aqui trabalhadas, ampliando o conhecimento como um todo. Ainda, o estudo desenvolvido oportunizou um olhar sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo pesquisador, revisitando concepções, saberes e fazeres, contribuindo para o aprimoramento de sua própria prática, à medida que possibilitou avaliá-la sob o olhar dos educandos compreendendo qual a percepção dos mesmos em relação à motivação docente e a sua linguagem, enquanto condição mobilizadoras da aprendizagem.

A motivação em poder contribuir com a educação, em especial com as metodologias de ensino, apresentando algumas facetas dos estudantes em sala de aula, permeou todo o processo de desenvolvimento e pesquisa descritos nessa dissertação.

Por fim, a elaboração do produto educacional foi pensada no ímpeto de auxiliar, com sugestões de atividades, os docentes, em especial do Ensino Fundamental II, para que possam promover o conhecimento de forma dinâmica e criativa, oportunizando aos alunos serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Referências bibliográficas:

BARKLEY, E. F. TermsofEngagement: UnderstandingandPromotingStudentEngagement in Today'sCollegeClassroom San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018.

BROPHY, J. E. The biologicalaffects: a typology. PsychologicalReview, Washington, v. 106, n. 2, p. 301-336, 1999.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely;

_____. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36

FREIRE, P. Educação E mudança. 20º ed. São Paulo: PAZ E TERRA, 1994.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower, 1990.

LEME, A. S. Muito prazer, sou professor! A constituição da motivação docente. Monografia - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000363544>. Acesso em: 11 mai. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva, 2 ed. rev. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21ª ed.rev. eatual.Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2000.

POZO, J. I. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.1.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TARDIF. M; LESSARD, C. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ:Vozes, 2005.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO PROMOTORA DE JUSTIÇA E FELICIDADE

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa

UFPE / kathia.barbosa@ufpe.br

Alice Miriam Happ Botler

UFPE / alice.botler@ufpe.br

Resumo:

A pesquisa tem por objetivo analisar concepções de felicidade e justiça em sujeitos escolares. As demandas sociais e políticas vividas no Brasil neste início de século, levam a questionar se as relações e interações entre gestor, professores e estudantes, vividas na escola são consideradas e reconhecidas como justas e promotoras de felicidade. Verifica-se que apesar deste início de século ser fecundo nas pesquisas sobre o tema, as áreas que mais tem explorado este objeto são a psicologia social, o direito e a economia. Estes campos apresentam significativas análises e comungam da ideia de que ser feliz é a busca existencial do homem, mas não esclarecem sobre o lugar da escola, o papel do gestor e das políticas educacionais. Os caminhos que traçam para compreender e proporcionar condições ideais para que o homem encontre a felicidade nem sempre são virtuosos diante da sociedade capitalista cujos interesses manipulam de forma habilidosa as políticas que acabam por induzir uma busca utópica e efêmera. A partir de debate conceitual, apresenta-se resultados parciais de pesquisa bibliográfica que analisa as categorias teóricas justiça e felicidade na escola. Aborda-se conceitos como o de felicidade (Aristóteles) em diálogo com a abordagem utilitarista (Rawls), bem como análises contemporâneas da justiça na escola (Botler) e do currículo voltado à felicidadania (Rios). Conclui-se que o gestor pode promover este debate na escola como forma de resistência e de preservação da educação humana. Desta forma, ressignifica a política educacional exercitando e propiciando a justiça e a felicidade a partir dos seus próprios contextos, bem como dá visibilidade aos acontecimentos da prática

pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da comunidade escolar, sobretudo para que professores se tornem protagonistas que reconfiguram o espaço escolar.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação de professores; Escola; Felicidade; Justiça.

Abstract

The research aims to analyze conceptions of happiness and justice in school subjects. The social and political demands experienced in Brazil at the beginning of this century, lead to questioning whether the relationships and interactions between manager, teachers, and students, experienced at school, are considered and recognized as fair and promoting happiness. It appears that despite this beginning of the century being fruitful in research on the subject, the areas that have most explored this object are social psychology, law and economics. These fields present significant analyzes and share the idea that being happy is man's existential search, but they do not clarify the place of the school, the role of the manager and educational policies. The paths they trace to understand and provide ideal conditions for man to find happiness are not always virtuous in the face of capitalist society whose interests skillfully manipulate the policies that end up inducing a utopian and ephemeral search. Based on a conceptual debate, partial results of a bibliographic research that analyzes the theoretical categories justice and happiness at school are presented. Concepts such as happiness (Aristotle) are discussed in dialogue with the utilitarian approach (Rawls), as well as contemporary analyzes of justice at school (Botler) and the curriculum aimed at happiness (Rios). It is concluded that the manager can promote this debate at school as a form of resistance and preservation of human education. In this way, it reframes the educational policy, exercising and providing justice and happiness from its own contexts, as well as giving visibility to the events of pedagogical practice committed to the integral development of the school community, especially so that teachers become protagonists who reconfigure the school space.

Keywords: Educational policies; Teacher training; School; Happiness; Justice.

Introdução

O interesse por este tema foi provocado por um anseio que tem sido tomado como intrínseco à natureza humana, qual seja, o de viver em uma sociedade justa e ser feliz. Compreendemos que os valores necessários a comportamentos sociais justos são construídos coletivamente, nos diversos espaços públicos e privados onde o homem interage e se constitui, assim como a auto percepção de ser feliz também resulta de um exercício apreendido a partir de valores socialmente construídos e mediados pelos mesmos processos interativos nos diversos espaços e contextos. Entre eles destaca-se a escola, que por sua função social é, pontencialmente, um lugar promotor de justiça e da felicidade.

Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica com vistas a analisar como o tema tem sido abordado na literatura. Fizemos um levantamento com recorte temporal referente às produções do período compreendido entre 2008 a 2018, no Scientific Electronic Library Online - Scielo Brasil, na ANPED – GT 05 e no Repositório Digital da UFPE. Utilizou-se para tal fim os descritores felicidade, justiça na escola, escola justa e gestão democrática. Os artigos selecionados foram analisados em sua integra e tomados como referência para uma reflexão sobre o papel da gestão escolar na organização de uma escola promotora de felicidade e justiça. Os estudos encontrados demostram que tem sido crescente as investigações sobre justiça e felicidade nos últimos anos, porém nenhuma delas versa sobre esta perspectiva relacional e interdependente no contexto escolar; ademais, quando se trata efetivamente do tema felicidade, as pesquisas proliferam no campo da psicologia e da economia, por exemplo, passando ao largo do campo educacional.

Neste sentido, estruturamos a pesquisa compreendendo que a instituição escolar é um micro campo político espelhado da sociedade. Nela estão contidas as diretrizes políticas estruturais com maior enfase para os aspectos pedagógicos e culturais da sociedade e, como tal, a sua organização envolve todos os sujeitos nela inseridos. Assim, destacamos a função do gestor escolar como aquele que dirige a instituição, mediando e articulando a política educacional, os interesses macro sociais e pedagógicos com os interesses e necessidades internas da sua comunidade. Textualmente, sua ação reverbera em toda a comunidade escolar e por isso

mesmo, se as suas práticas são democráticas podem promover a justiça e a felicidade nos sujeitos escolares. Nestes termos, este trabalho assume que o gestor escolar assim compreendido tem tambem importante papel de formador de docentes na perspectiva da participação política.

Uma perspectiva relacional entre felicidade, justiça e gestão democrática

A literatura consultada pautou-se em analisar três conceitos centrais ao debate proposto: felicidade, justiça e gestão democrática. Iniciamos com as diversas concepções de felicidade na literatura localizada.

Pereira (2017) destaca que os conceitos de felicidade estão sujeitos à concepção pessoal do pesquisado e do pesquisador em relação ao contexto, do lugar de onde se fala. Associamos a este conceito o entendimento de que a felicidade é tambem um sentimento resultante de experiências concretas e subjetivas associadas a uma sensação de bem-estar, de alegria, de paz e gratidão existencial.

Vale retomar a concepção de Aristóteles (2006), para quem o conhecimento e o trabalho visam a um bem e esse bem supremo é a felicidade, de maneira que a condição de existir seria em princípio a própria felicidade, já que a vida é o primeiro bem que se conquista. Disto resultam no convívio social algumas aprendizagens, dentre as quais a de ser feliz e agir com justiça. Compreende-se, portanto, que a felicidade implica uma aprendizagem que nasce das experiencias comunitárias, mas que se assume como uma escolha individual, ou, em outras palavras, demanda conhecimento e trabalho formativo e autoformativo.

Sewaybricker (2012 e 2017) recupera a história da felicidade a partir das dimensões histórica, filosófica e epistemológica demonstrando o quanto e como ela se sujeita aos contextos, aos valores e ao tempo. Silva (2018) atesta que a felicidade na sociedade ocidental moderna é uma ideia usual. Para a ciência é um tema com potencial heurístico, “mas em termos gerais, o ideal de felicidade ordinária costuma girar em torno de um certo padrão do que representa a boa vida ou a vida satisfatória” (p. 43). Estes são aportes teóricos que, por bases epistemológicas distintas, nos possibilitam concluir que não se faz transposição de felicidade, ou seja, não se dá

felicidade a ninguém, pois ela é algo inerente ao indivíduo. Por isso mesmo precisa ser identificada, trazida ao nível de consciência existencial, para que possa ser sempre retroalimentada.

> Outra crença que se harmoniza com a nossa concepção é a de que o homem feliz vive bem e age bem, visto que definimos a felicidade como uma espécie de boa vida e boa ação. Além disso, todas as características que se costuma buscar na felicidade também parecem incluir-se na nossa definição. Com efeito, algumas pessoas identificam a felicidade com a virtude, outras com a sabedoria prática, outras com uma espécie de sabedoria filosófica, e outras ainda, a identificam com tudo isso, ou uma delas, acompanhadas do prazer, ou sem que lhes falte o prazer, e finalmente outras incluem a prosperidade exterior. (ARISTÓTELES, 2006, p. 29)

A felicidade é, portanto, o somatório de pequenas experiências que despertam no corpo físico e espiritual esta sensação de bem-estar, ela tem dimensão social e política, como afirma Frei Beto (2016). Seria então possível ser feliz em um mundo com tantas desigualdades sociais, misérias e guerras? Frei Betto, recorrendo a Aristóteles, nos lembra que por ser ela também dependente de bens exteriores para ser alcançada, não seria possível em um mundo como o nosso e, por isso, ele recorre “a sabedoria que consiste em não somatizar essas infelicidades, opressões e injustiças” (2016, p. 29), mas em nos comprometer com a erradicação delas, a exemplo do que objetivou a Revolução Francesa, ao deslocar a felicidade do céu para a terra, diz o autor.

Tomamos, portanto, o sentido das revoluções como um marco para o mundo moderno que ressignifica a acepção da felicidade à luz de Arendt (2018). A autora analisa as revoluções francesa e americana e destaca como objetivos fundantes destas as questões sociais e o desejo de liberdade nelas impressos como elementos que demarcam a era moderna e, junto com eles, anuncia a busca da felicidade como um dos principais objetivos do homem moderno. Disto resulta a reflexão de que é possível “uma relação entre a ação e a felicidade, em um esforço para descobrir o contexto autêntico e não ideológico da experiência por trás dessa busca desconcertante” (ARENDT, 2018, p. 116).

A autora toma o conceito de *felicidade pública* como:

> expressão convencional em proclamações reais em que "o bem-estar e a felicidade de nosso povo" significavam, de maneira bastante explícita, o bem-estar privado dos seus súditos e sua felicidade privada, isto é, exatamente o que a frase sobre "busca da felicidade" passou a significar ao longo dos séculos XIX e XX. (ARENDT, 2018, p. 139-140)

Para Arendt, a felicidade pública diz respeito a participação do cidadão na gestão do governo, no poder público distinguindo-se do direito de proteção de sua vida privada, por este mesmo governo, e é este modelo de participação que projetamos para a escola e as relações nela estabelecidas. Consideramos, pois, que a democracia, por sua instância, não é uma concessão, é uma opção política que alicerça um modo comportamental de vida. Na escola, ela se configura como uma proposta regulatória de convivencia social e educacional que traz em seu bojo princípios identitários como a participação. Em complementenção ao sentido de participação política expresso por Arendt

> Entende-se a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente aprendidas e apreendidas de modo que o homem possa se constituir em sujeito da história, possa fazer a história, mesmo com a percepção de que nessa estrutura social as condições para esse fazer não lhes são dadas a *priori,* mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, possibilitadas pelas mediações e contradições presentes numa totalidade social... (LIMA, *et al.*, 2012, p. 57)

É sobre esta participação que tratamos, ou como aponta Aguiar, "é a integração e o engajamento de todos no processo decisório" (1997, p. 38), também entendida como fator de compremetimento e de có-responsabilização com o projeto pedagógico institucional. Nesta direção uma gestão escolar democrática participativa se coloca de fato como mediadora das políticas educacionais e as demandas da sua própria comunidade numa prática consultiva e

deliberativa que imprime as relações e o sentimento de pertencimento e responsabilidade com o vivido no cotidiano escolar.

As concepções de felicidade e de participação apresentadas permitem relacionar a gestão democrática e a escola promotora de felcidade, com base em Botler (2018), para quem o sucesso de uma gestão escolar democrática não resulta apenas de uma normativa legal, posto que a autora constatou incosistencia entre o discurso democratizante e práticas burocratizadas alusivas a princípios gerencialistas e que promovem uma experiencia de escolarização pouco educativa, nada *justa*, ao que acrescento, nada feliz. Assim como Botler, nos interessa pensar a justiça na escola na perspectiva substantiva pautada nas práticas sociais ali realizadas.

Da mesma maneira que a felicidade, o conceito de justiça é multifacetado. Não há consenso quando se trata de avaliar o que é justo, porque ele implica em compreensões distintas sobre o homem e a sociedade, incluindo aí as diferentes culturas. Mas é certo que uma sociedade pautada em relações justas deve dispor de espaços permanentes de negociação, onde sejam apresentadas as necessidades de cada um e de todos com vistas aos seus atendimentos. Nesta direção, Jonh Rawls (1997) apresenta uma concepção de justiça cujos princípios são pautados pela equidade: “nossa situação social será justa se for tal que, por essa sequência de consensos hipotéticos, nós tivermos vinculados a um sistema de regras que a definam” (RAWLS, 1997, p. 14).

Este autor toma como um primeiro objetivo da justiça como equidade uma explicação das liberdades e direitos básicos, objetivando integrá-los à explicação da igualdade democrática que conduz à igualdade equitativa de oportunidades e ao princípio da diferença. “A justiça é a primeira virtude das instituições sociais...” (RAWLS, 1997, p. 3) e, portanto, é estruturante das relações e da cultura nelas vividas. Para Rawls os princípios da justiça social “fornecem um modo de atribuir direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e encargos da cooperação social” (op. Cit., p. 5).

Assim como a felicidade, o conceito e as práticas de justiça são definidas em contextos que se constroem nas comunidades e nas sociedades, mas que são reguladas por princípios mais universais com vistas à preservação da espécie humana. Ou seja, a lógica empregada por um

determinado sujeito com base no que considera justo, corresponde ao que foi apreendido em suas experiencias formais e informais de educação em seus contextos sociais e culturais ao longo de sua existencia e dentre eles destaca-se a escola. Daí a urgencia desta instituição comprometer-se e adotar praticas justas.

Para nós, uma escola justa seria erguida em conformidade com os princípios da democracia participativa, onde se vivenciam relações interpessoais, pedagógicas e políticas buscando identificar e suprir as necessidades individuais de cada sujeito, com vistas a promover um convívio social solidário, colaborativo, harmonioso e em sintonia com as demandas da macro sociedade, a qual pertence. Resulta pois, do modo como se pensa a educação em suas dimensões política, pedagógica e cultural (ESTEVÂO, 2001).

Os aspectos apresentados permitem trazer a discussão sobre a relação entre a felicidade e a justiça para o debate no espaço escolar com vistas a torná-las uma realidade, uma experiência acessível a todas as pessoas. Em razão disso, nosso marco teórico foi se delineando a partir de Aristóteles, com quem revimos os primeiros conceitos de felicidade e democracia (2006) em diálogo com Arendt (2018), evidenciando o princípio de participação em uma sociedade democrática. Nestes termos, podemos compreender como se efetivam as práticas de uma gestão escolar democrática e participativa, e como repercutem nos membros daquela comunidade institucional. Isso nos permite transitar pelos campos da filosofia e da política, nas esferas pública e privada, para nos situarmos na análise de como o conceito de felicidade é percebido no espaço escolar, ou seja, no micro contexto.

No entanto, o fluxo político brasileiro na medida da incorporação dos ideias do neoliberalismo, demonstra que a participação “nem sempre se sustenta em um princípio que inspire um compromisso social e político que venha a assegurar uma concepção de educação que conceba o homem como sujeito da história e não sujeitado a ela” (LIMA, et al., 2012, p. 56). Daí a emergência de nos posicionarmos sobre qual a participação que compreendemos como legitimadora à gestão democrática.

> Entende-se a participação como uma categoria histórica construída nas relações sociais, um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente

> aprendidas e apreendidas de modo que o homem possa se constituir em sujeito da história, possa fazer a história, mesmo com a percepção de que nessa estrutura social as condições para esse fazer não lhes são dadas a *priori,* mas precisam ser conquistadas no movimento histórico presente nas relações sociais, políticas e econômicas, ou seja, possibilitadas pelas mediações e contradições presentes numa totalidade social... (op. cit., p. 57)

É sobre esta participação que tratamos, ou como aponta Aguiar, "é a integração e o engajamento de todos no processo decisório" (1997, p. 38). Quando esse "todo" pode representar uma quantidade de pessoas que inviabilize o processo, pode-se optar pela representatividade das diversas categorias daquela comunidade, mas que esta opção não seja uma estratégia de manobra política, seja de fato um critério de viabilização da execução das decisões. Esta participação é compreendida como um fator de comprometimento, ou seja, não se refere a apenas estar presente, mas a anunciar suas preferências. Implica em tomar partido, argumentar a favor ou contra seus posicionamentos, se comprometer politicamente com as escolhas feitas.

Considerando-se o universo da comunidade escolar, é aqui que entende-se que gestor escolar democrático se coloca como sujeito mediador e promotor da felicidade e da justiça, na medida em que promove espaços e práticas partiipativas, bem como atua na formação dos sujeitos nesta perspectiva. A democracia, assim, não é uma concessão, é uma opção política que alicerça um modo comportamental de vida, como já afirmamos. Entretanto, é preciso considerar que ideais democráticos propostos para a gestão escolar, não dependem apenas do perfil do gestor, já que não são exclusivos da unidade educacional, mas do sistema como um todo e, resultam de intenções políticas nada ingênuas, por assim dizer. De acordo com Lima et al. (2012), a gestão democrática e a participação são inseridas nas políticas educacionais com vistas a atender exigências do mercado e a interesses particularistas como condicionantes para manter o Brasil na agenda internacional.

O esclarecimento desta intencionalidade já alinhada com o neoliberalismo, é importante por duas questões básicas: a primeira, para romper com a ingenuidade de que a política educacional que propõe a gestão democrática se constituiu apenas como resultante de lutas políticas em defesa das minorias ou de ideais de sociedade mais igualitários e, depois, porque dado ao seu caráter,

o movimento que se segue à implantação desta nas escolas, modificaria imediatamente a natureza das relações ali sedimentadas.

Pensar a gestão democrática implica na compreensão por este gestor (preferencialmente eleito) sobre seu papel de educador, com a conotação de liderança que se assenta "na formação coletiva em exercício, não se restringindo à organização das ações no cotidiano" (BOTLER, 2007 p. 107). Tal entendimento se fortalece, por exemplo, na construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, construído por todos e assumido como projeto da comunidade (PASCHOALINO, 2018). Urge, ainda, criar uma cultura democrática na escola, entendendo que se faz com uso da participação responsável e ativa, que esteja comprometida com a sua existência e a de todos os outros, objetivando o bem comum. Desta maneira a comunidade escolar se empodera frente à permanente luta junto ao sistema educacional, pois traduz um ideal coletivo e não um projeto personificado.

> A gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda os interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possiblidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política. (MARQUES, 2012, p. 1178)

O extrato permite depreender que uma gestão escolar deve ser comprometida com a vida, a existência de cada sujeito da comunidade. Assim, reiteramos o caminho que estamos percorrendo com vistas a alcançar nossos objetivos de pesquisa em que pretendemos analisar se uma gestão democrática é promotora de justiça e felicidade. Supomos que tais categorias são (ou não) engendradas no espaço escolar via mediação educativa por parte do gestor e reconhecemos que são inúmeras as inter-relações que se estabelecem no cotidiano escolar entre a figura central do gestor, suas práticas e a formação que dali emerge. Tais práticas tendem a mobilizar ou não sujeitos escolares a comportamentos mais ou menos democráticos, que se reflete nas relações interpessoais experimentadas, bem como nos resultados educacionais.

Segundo Assmar (1997, p. 3), “os pensamentos, os sentimentos e comportamentos são afetados pelos julgamentos que fazem sobre a justiça ou injustiças de suas experiências. Os sentimentos das pessoas sobre justiça constituem base importante para suas reações aos outros”. Logo, a participação da comunidade escolar pode ser resultante da liderança que motiva, que acolhe, que caminha ao lado. É preciso transformar o ambiente escolar para que seja mais do que um espaço formal de desenvolvimento cognitivo: urge fazer dele um lugar seguro, de respeito, mais desafiador no sentido de superação do que competitivo. Um lugar de protagonismo, de encantamento, de justiça e de felicidade.

Estamos, pois, considerando a escola como um lugar de formação continuada, o que imprime às práticas de gestão um papel significativo e potencializador desta realização. De acordo com esta perspectiva, é válido relembrar que a cultura organizacional é um dentre os muitos fatores que influenciam e interferem neste processo formativo, como bem destacam Grigoli et. all. (2010).

> A atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos responsáveis pelos *ethos* da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor, seu compromisso e seu desejo de mudança. Dos vários elementos que entram nessa composição, seguramente a gestão escolar desempenha um papel preponderante. (op. cit., p. 241)

O extrato mostra que é necessário não apenas teorizar, mas ressignificar na prática o espaço escolar tanto quanto as experiencias e oportunidades pedagógicas ali vividas. Exige envolver-se e compromter-se com o projeto de educação escolar que se realiza, ou, ainda, tornar-se membro, sujeito de ação e não de recpeção. Ademais, conforme Rios,

> A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes. Este é seu objetivo último. (2001, p. 26)

A autora enfatiza não qualquer felicidade**,** mas aquela que resulta de uma vida em que se é o protagonista, que seja digna, e esta resulta de processos e experiencias coletivas no exercício conjunto da cidadania.

Estes desafios se tornaram ainda maiores após o golpe de 2016, no Brasil, onde a luta tem sido pela sobrevivencia em detrimento da dignidade. Este processo socioeconômico e político se agravou com a Pandemia da COVID 19 a partir de 2020, cujas medidas sanitárias imprimem contigencias sociais que reverberam na produção, na circulação de mercadorias e com isso aumentam as desigualdades na mesma proporção em que as tonam evidentes. O sistema educacional tornou-se um balizador das diferenças entre as classes sociais com a implantação do ensino remoto. Tal modalidade de ensino, demanda conexão de boa qualidade, além de aparelhos tecnológicos para que os professores e estudantes possam fazer a aula acontecer. Exige ainda, dos professores uma adaptação quase que improvisada de uma outra didática, capaz de mediar o ensino e acreditar que a aprendizagem aconteça.

Por outra perspectiva, força a uma ruptura com a felicidade mercadológica, na medida em que evidencia a fragilidade da vida humana. O esforço está, como diz Paulo Freire, em identificar as marcas da realidade como um "problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como *determinação"* (2014, p. 74). Portanto, importa reconhecer a realidade criticamente, saber que ela não é um dado natural mas social, construído a partir da exploração do homem pelo homem e ter uma atitude formativa comprometida eticamente com cada indivíduo e agir de maneira que a escola e o currículo se constituam sempre como uma possibilidade de humanização (FARIAS, et al., 2009). Este é também o ponto de partida para se reconfigurar as relações escolares, o que se faz com vontade política e liderança.

Nesta reconfiguração da escola como espaço de formação continuada, urge pensar sobre seu lugar na promoção da felicidade e da justiça como princípios institucionais que reverberam nas relações e interações entre todos os membros da comunidade. Em outras palavras construir a felicidadania, como sugere Rios (2001), o que demanda reconhecer o outro, tomar como referência o bem coletivo, envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho, instalar na escola uma instância de comunicação criativa, criar espaço para a afetividade e a alegria no cotidiano da relação pedagógica, lutar pela criação e pelo

aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade, ratificando o já dito por Grigoli et. all. (2010).

Conclusão

É preciso ousar, já atestava Paulo Freire (2014). A ousadia que desejamos é a de agregar formalmente aos projetos políticos e pedagógicos da escola o compromisso com a existência como resistência a todo o caos socialmente construído pelas sociedades. Ou seja, o reconhecimento crítico das relações como um dado socialmente construído e nada natural, mas que pode e deve ser reconfigurado sempre. É fazer da escola um lugar onde boas experiências sejam justas e construtoras da "felicidadania" com tamanha solidez, que reverbere para além dos seus muros.

Compreende-se, portanto, que para que a escola seja promotora de justiça e felicidade, deve considerar-se o caminho no qual o gestor escolar opta por estalebecer como conduta política e pedagogica a democracia participativa, entendendo que ela demanda a coparticipação de todos, e aqui destacamos, o corpo docente e discente. Reconhece-se a escola como um espaço micro político onde são experienciados os primeiros movimentos da vida macro social. Isso exige que seja também um lugar de redução das desigualdades, porque se compromete com todos, mas com cada um na sua individualidade e necessidade existencial.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. **Ação e busca da felicidade.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Porto Alegre: Editora Martin Claret Ltda, 2006.

ASSMAR, Eveline Maria Leal A experiência de injustiça na vida diária: uma análise preliminar em três grupos sociais. **Pscicol. Reflex. Crít**., vol. 10, n. 2, p. 335-350, 1997.

BETTO, Frei; BOFF, Leonardo; CORTELLA, Mario Sergio. **Felicidade foi-se embora?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ (Org.). Abordagens contemporâneas da gestão escolar. *In* **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor.** Recife: Editora da UFPE/Edital PROACAD, 2007.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola justa. **Educar em Revista.** Curitiba, v. 34, n. 68, p. 89-105, Mar/abr. 2018.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Justiça e educação:** a justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino [etal.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**:saberes necessáriso à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GRIGOLI, Josefa A. G. LIMA; Cláudia M. TEIXEIRA; Leny R. M; VASCONCELOS, Mônica. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40, n. 139, p. 237-256, Jan./Abr. 2010

RAWLS, John, **Uma teoria da justiça.** São Paulo: Martins Fonte, 1997.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Rev. Ensaio,** Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, jan/abr 2012.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out./dez. 2012.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão escolar na educação básica: construções e estratégias frente aos desafios educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p 1301-1320, out./dez. 2018.

PEREIRA, Douglas da Silveira. **Felicidade e significado:** um estudo sobre o bem-estar em profissionais da educação do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia da Educação. São Paulo, 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SEWAYBRCKER, Luciano Espósito. **A felicidade na sociedade contemporânea: contrastes entre diferentes perspectivas filosóficas e a modernidade líquida.** Dissertação. Universidade de São Paulo USP. São Paulo: 2012.

SEWAYBRCKER, Luciano Espósito. **Felicidade**: utopia, pluralidade e política, a delimitação da felicidade enquanto objeto para a ciência. Tese. Universidade de São Paulo USP. São Paulo: 2017.

SILVA, Hudson Felipe Pers da. **Felicidade individual(ista) e coletiva**: uma análise da psicologia positiva. Dissertação. Recife, 2018.

(DES)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TESSITURAS DE TERRITÓRIOS CURRICULARES DE OLHARES E VOZES DE CRIANÇAS E PROFESSORES/AS

Conceição GislâneNóbrega Lima de Salles

(Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), como docente permanente. UFPE/CAA)

Joane Santos do Nascimento

(Doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e integrante do grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais: Infância, alteridade e educação da infância” da UFPE/CAA. UFPE/CAA)

Thiago Gonçalves Silva

(Mestre em educação contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), professor da faculdade ASCES-UNITA e integrante do grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais: Infância, alteridade e educação da infância” da UFPE/CAA. UFPPE/CAA E ASCES)

Resumo

O presente trabalho problematiza os territórios da formação continuada de professores/as da Educação Infantil, provocando reflexões acerca de potentes espaçostempos de (des)formação que são praticados e vividos no cotidiano escolar, articulados aos fluxos, aos movimentos e acontecimentos sugeridos a partir da relação dos currículos e as infâncias. Objetivamos compreender esta relação, qual seja, infância e formação de professores, em territórios curriculares capazes de possibilitar a formação por uma outra perspectiva O texto aponta para três discursos recorrentes sobre a formação de professores: a formação normatizada como espaçotempo de compensação da formação inicial e preparação para docência; a

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

formação normatizada que abissaliza e invisibiliza aprenderesfazeres docentes; e (des)formação a qual a infância é formadora de professores a partir da inventividade. Para fundamentar os movimentos que defendemos sobre infância, Educação Infantil e formação de professores, partimos das contribuições de Dias (2012), Kohan (2004), Deleuze e Guattari (1997), Larrosa (2006), Carvalho (2008), Ronilk (2007), entre outros intercessores teóricos. Para elucidar nossas reflexões traremos elementos e dados de duas pesquisas realizadas no mestrado, ambas concluídas em 2018. Os trabalhos de pesquisa apresentam metodologias que envolvem a perspectiva etnográfica e cartográfica de desenvolvimento, tendo acampado fluxos de conversações tecidas pelas vozes de crianças e professoras de escolas Municipais de Educação Infantil no interior do Estado de Pernambuco. De um modo geral, o olhar etnográfico e os diálogos tecidos nos fazem vislumbrar, como leitura dos dados, a existência de outros possíveis no interior da escola, outras linhas de sentido que ensinam e nos formam enquanto educadores e profissionais da educação. Abandonamos a ideia de cristalização da formação docente e, neste texto, propomos encontros com a produção de aprenderesfazeres produzidos pelas infâncias e seus currículos praticados na escola.

Palavras-chave: (des)formação de *professores; territórios curriculares; infância.*

Abstract

The present work problematizes the territories of continuing education of early childhood education teachers, provoking reflections on powerful spacetimes of (dis)formation that are practiced and experienced in daily school life, articulated to the flows, movements and events suggested from the relationship of curricula and childhoods. We aim to understand this relationship, that is, childhood and teacher education, in curricular territories capable of enabling education from another perspective. preparation for teaching; the standardized training that makes learning and teaching activities invisible; and (dis)formation, in which childhood is a teacher educator based on inventiveness. To support the movements that we defend on childhood, Early Childhood Education and teacher training, we start from the

contributions of Dias (2012), Kohan (2004), Deleuze and Guattari (1997), Larrosa (2006), Carvalho (2008), Ronilk (2007), among other theoretical intercessors. To elucidate our reflections, we will bring elements and data from two surveys carried out in the Master's, both completed in 2018. The research works present methodologies that involve the ethnographic and cartographic perspective of development, having camped conversational flows woven by the voices of children and school teachers Children's Education Municipalities in the interior of the State of Pernambuco. In general, the ethnographic look and the woven dialogues make us glimpse, as data reading, the existence of other possibilities within the school, other lines of meaning that teach and train us as educators and education professionals. We abandoned the idea of crystallizing teacher education and, in this text, we propose encounters with the production of learning and doing produced by childhoods and their curricula practiced at school.

Keywords: (dis)training of teachers; curriculum territories; childhood.

Introdução

Este é um texto cheio de infâncias. Com ênfase na potência das redes de conversações em territórios (des) formativos, nos propomos a realizar uma discussão que relaciona a infância com a formação de professores. Tal proposta emerge de reflexões engendradas no grupo de pesquisa intitulado “Discursos e Práticas Educacionais: Infância, alteridade e educação da infância”, ademais de experiências de pesquisas realizadas durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste.

Especificamente, objetivamos aqui compreender esta relação, qual seja, infância e formação de professores, em territórios capazes de possibilitar a formação por uma outra perspectiva. Pela via da infância, a infância do pensamento, que conforme Proa (2004) nos conduz a uma postura questionadora diante dos acontecimentos e vivências.

Nesse sentido, o diálogo com alguns autores consistiu como aspecto essencial para nossa reflexão. Sobretudo, autores vinculados a uma reflexão filosófica interpenetrados nas redes de produções de conhecimentos e significados mobilizados no cotidiano escolar. Estes autores contribuíram de sobremaneira para a superação dos modos de olhar para as crianças que historicamente as colocaram em uma posição de inferioridade. Conforme as contribuições de Walter Omar Kohan, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze, Guattari, Jacques Derrida, entre outros, conseguimos entender a infância de forma ampliada, como movimento, nomadismo, experiência, início, interrupção, o outro, o devir, enfim, infância como traremos em nossa primeira seção de discussão, através das aberturas e das infinitas possibilidades.

Iremos provocar o andar por fora dos trilhos, refletindo a desterritorialização da formação de professores e sua relação com a infância, assim, temos pistas, de pensar em alunos que ensinam e professores que aprendem. Trataremos sobre isso na segunda seção deslizando no território escolar através de um processo de (des) aprendizagem e de tomada da infância como uma referência formativa.

De modo a elucidar nossas reflexões, traremos elementos e dados de três pesquisas realizadas no mestrado, sendo duas concluídas e uma em andamento. Pesquisa 1 (concluída em 2018), realizada com o objetivo de compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciavam suas infâncias nos espaçostempos da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade.

Pesquisa 2 (concluída em 2018) com o objetivo de problematizar os territórios da formação continuada de professores/as da Educação Infantil e, em sintonia com uma perspectiva de formação inventiva, busca compreender os modos como esses/as docentes experienciam, inventam e tecem seus aprenderesfazeres nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos de formação continuada do município de São Bento do Una - PE.

A P1 , seguindo uma abordagem qualitativa e enfoque etnográfico, delimitou como campo empírico uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em Joaquim Nabuco-PE, abarcando crianças do Pré I e II. Para operacionalização do estudo acionou como procedimentos metodológicos observações, registros escritos, fotográficos, áudios e filmagens de situações do

cotidiano e rodas de conversações com as crianças. Para uma ampliação do olhar utilizou-se também de entrevistas semiestruturadas, relacionadas à temática de estudo, com alguns profissionais da educação.

A P2 trata-se de um olhar e de um exercício investigativo cartográfico, que se constitui no acompanhamento dos aprenderesfazeres de docentes e de suas invenções, tecidas em movimentos de formação continuada em um CMEI, que permite ao/à professor/a pensar em um estar sendo docente a partir das infâncias.

Currículo em produção: a escola para a infância e currículo

Entre as exigências legais, os padrões normativos para a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, temos tensões provocadas em linhas alternativas de um currículo vivo que as próprias sugerem no cotidiano escolar. De acordo com Frago e Escolano (2001, p.77), "A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera 'fluxos energéticos' [...] que se decompõe e se recompõe [...]", um espaço potente que agrega possibilidades para formação social, filosófica, cultural, histórica e afetiva, o espaço escolar cria linhas de reinvenções para os padrões estabelecidos.

A Educação Infantil é um espaço "muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e acessíveis" (LIMA, 2001, p. 16). O sujeito-criança elabora saberes de acordo com suas relações com seus colegas, com as professoras, funcionários da escola, é ser humano que traz consigo singularidades, produz na relação experiências que atravessadas de subjetividades.

Na contemporaneidade, a Educação Infantil enfrenta inúmeros golpes de atraso para formação integral das crianças, neste sentido é importantíssimo e emergente a ampliação de discussões críticas acerca das perspectivas curriculares desta etapa do ensino. A infância precisa ser vista como construtora de conhecimentos e saberes que impactam as linhas curriculares no cotidiano escolar, nesta direção alguns discursos legais apontam "a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no pólo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos do desenvolvimento" (COUTINHO e ROCHA, 2007, p.10).

Neste sentido, Kohan (2009), sinaliza que pensar a infância é "(...) abrir-se, desde o início, a outras línguas, não apenas nas palavras, mas, sobretudo, no pensamento e na vida" (p.60). Falar da infância é uma possibilidade de fugir dos modos hegemônicos de compreender o mundo; é outra via, outro lugar, que abre uma nova oportunidade de ser e viver de outras formas. É uma alternativa para cada ser humano criar e ser diferentes dos modelos que, muitas vezes, são impostos à criança. A infância, neste contexto, não se renderia às vozes hegemônicas. A criança não se resume na fala do adulto; para pensar a infância é preciso "(...) desaprender o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade" (KOHAN, 2007, p. 19).

Assim, há uma necessidade de romper com nossa mesmidade de querer educar as crianças, exigindo processos de revisão de debates sobre a Educação Infantil, reivindicação de mais políticas públicas voltadas para formação de profissionais e outros mapas curriculares, desenhado e construído a partir de práticas plurais, outras formas de compressão do saber e fazer pedagógico, apostatando mais na invenção e as narrativas da infantis, na experiência e criação autônoma de outras formas de vida pelas crianças. Tais sugestões exigem documentos oficiais que viabilizem uma discussão minoritária dos aprenderesfazeres pensados pelos sujeitos das creches e escolas pré-escolares.

Hoje temos uma proposta política curricular, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que traz alguns aspectos que tem o intuito fixar uma linha molar na organização do currículo, atravessadas de padrões burocráticos e engessando práticas pedagógicas de professoras. Esses traços molares, como destaca Rodrigues (2015, p.44),

> (...) enquadram o indivíduo como professor empreendedor, docência como sacerdócio, professora como tia. Linhas que endurecem as relações nas escolas, compostas por más condições de trabalho, pelo desconhecimento de políticas educativas, por uma educação conteudista Como também por linhas moleculares, que permitem o traçado de linhas deslizantes, fugitivas da dureza, enquadramento e serialização imposta, proposta e sobreposta aos professores. Linhas de fuga, que pela resistência e lutas permitem outros modos de constituir-se docente.

A vida gerada pelo diálogo entre a infância e docência denunciam a competitividade de um sistema capitalista, como também não aceitam pensar a relação docência e discência sem a dimensão dialógica, política, ética e estética do ser humana. A infância junto com a docência pode inventar "linhas de fuga", momentos de escapes "entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização" (DELEUZE e GUATTARI, 1996. p.94), assim, nos provocando novos fluxos curriculares.

Territórios curriculares a partir das crianças: a infância como uma potência para a inventividade

Consideramos urgente tecermos um pensamento periférico em meio a cena obscura dos nossos dias atuais. Tempos difíceis que nos impelem a ampliar os horizontes da temporalidade, para como artistas pintarmos novas telas, conduzindo o caos a uma composição (DELEUZE, 1992, p. 261).

Kohan (2004) pode nos ajudar a "ampliar os horizontes da temporalidade" quando recorre ao grego clássico, trazendo as dimensões temporais Chrónos (concernente ao tempo contínuo e sucessivo), Kairós (ligado ao momento, à oportunidade) e Aión (ligado à intensidade). Dentre essas perspectivas temporais que remetem cada palavra, a que se articula com a infância, acolhendo a dimensão da experiência, é o tempo Aión. O tempo que não se mede, mas que se vive com intensidade.

A fala de Maria Clara[22], decorrente da pesquisa 1, pode elucidar essa lógica Aión, quando nos diz o seguinte: "Eu gosto de estar na escola do tamanho da lua e do planeta" (MARIA CLARA, Pré II, 2017). Aqui, a prioridade de Maria Clara demonstra ser a intensidade do que vive no espaço. A Lua e o planeta dimensionam a imensidão da intimidade que gostaria de ter na escola. Afinal, na lógica inventiva das crianças, o espaço se conecta à vida e vida se faz no tempo, tempo do devir, do acontecer, da liberdade.

É como afirma o poeta Manoel de Barros (2003, p.31): "A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos das coisas". Portanto, é a intimidade que

[22] Nome fictício escolhido pelas próprias crianças.

conta para a infância. Espaço conectado ao tempo e à vida. Assim, a escola não é só lugar de aprendizagem de conteúdos previstos, mas também é lugar de vida, de encontro, de presença e uma presença que é manifestação, uma presença que é acontecimento.

Késia diz:

> Eu gosto de brincar de casinha de boneca com grade, **fazer**. Se eu pudesse sabe o que eu queria? De brinquedo? Eu queria coisa de montar os brinquedos e **fazia** do tamanho do chão da escola eu **fazia** uma cidade de brinquedo e **fazia** fazenda, animais, eu **fazia** casa, **fazia** um monte de coisa, **fazia** cidade, até prédio, é... montava as pessoas (KÉSIA, Pré II, grifos nossos, 2017).

Como vemos na fala de Késia, as crianças percorriam a perspectiva da criatividade. Contudo, conforme os cenários que as pesquisas apontam (P1), a escola caminhava na via da cronologia. Forjando uma infância majoritária, a infância dos estágios, da história, do saber/poder legitimado, ou seja, a infância da reprodução e não da criatividade.

Em função do controle, da ordem, do silêncio, da atenção, por que não dizer também das leis, dos contratos e dos números, o espaçotempo[23] da escola era minado pelo controle. Todo o olhar era pouco diante da pulsação dos corpos infantis. Na referida pesquisa, a escola parecia mais um aparelho e a infância uma máquina de guerra nômade capaz de mudar duros esquemas de produção.

Schöpke (2004), a partir de Deleuze, coloca o Estado como sendo o que se designa aparelho, todavia na medida em que a escola é uma instituição estatal, também a consideramos um aparelho. Aliás, não só por isso, mas porque se mostra um mundo sedentário, com demarcações predefinidas, lugares fixos e com atuação sob medida. No entanto, enquanto a escola, por muitas vezes, sugere esse campo estático, sedentário, a infância vai no sentido contrário, sugerindo a

[23] A junção destes termos é considerada uma atitude investigativa, considerada necessária por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, a exemplo de Nilda Alves (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna.

movimentação, a mutabilidade, utilizando os termos de Deleuze (expressos e usados por Schöpke, 2004), sugere o nomadismo.

Nesse sentido, dentro da sala de aula, a criança, impunha sua força criadora a todo custo, mesmo sem concessões por parte da escola e das professoras. Os acontecimentos por ela geridos, as falas, sobretudo suas interrogações vinham no sentido de posicionar no interior da instituição a sua infância, a sua diferença que requer ser hospedada (DERRIDA, 2003), acolhida e não domesticada.

Basta observarmos que diante da ausência de brinquedos na instituição, mesmo assim elas brincavam, pois fabricavam seus brinquedos com o que tinham ao alcance. Era curioso, como transformavam papeis em brinquedos, ainda que por táticas (CERTEAU, 2014) fazendo valer a inventividade no cotidiano apesar dos limites.

Essa infância minoritária, da ordem do devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997), ou seja, cuja manifestação denota o movimento do ser, é aquela que se abre à infinitas possibilidades. Permite o espaço, a expressão do novo. Traz à tona o diverso, a diferença, a alteridade. Esta última que de acordo com Larrosa "(...) é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença" (LARROSA, 2006, p. 185).

É essa infância que carrega a potência de afetar o nosso pensamento. Que se posiciona de modo afirmativo em nossas reflexões. Nessa trilha, a educação que sempre se acha nas mãos dos adultos (ESPINOSA PROA, 2004) começa a ser passada também às mãos das crianças. Pelo ato da pesquisa, a infância, expulsa pela modernidade, ou melhor, pelo saber-poder que a condenou a estar no lugar do silêncio, começa a ser buscada, em todos os sentidos, inclusive pelo próprio pensamento.

Narrativas de (des) formação de professores em territórios curriculares

Traremos nesta seção, um recorte de um ensaio deste movimento atrelando o aprender e o *desaprender* a um agenciamento de formação inventiva, uma formação que coloca a docência

em *devir*. Que possibilita uma aprendizagem minoritária, que surge a partir do diálogo e da arte no cotidiano escolar. Trata-se de um encontro em que estabelecemos uma conversação com os/as professores/as, num momento de aula-atividade, no mês de dezembro de 2017 (Pesquisa 2). Momento em que arriscamos a caminhar por outros territórios da formação, como os da arte, muito habitado pelas crianças, por exemplo. Entre poemas, dinâmicas, argila, cadeiras, mesas, histórias, reflexões, encontros, desencontros, aprendizagens, deslocamentos de aprendizagens, foi sendo montado o cotidiano do encontro de conversação formativa tomando como referência a infância.

Trazemos um recorte de um (des) encontro com os/as professores/as de Educação Infantil, tal movimento teve início com a leitura do poema, “Retrato do artista quando coisa”, do escritor Manoel de Barros; um texto que poderia provocar muitas colocações, muitos encontros pessoais e coletivos. A atividade era uma oportunidade para os/as docentes sentirem as linhas, os versos, as letras, as palavras, o texto, o contexto da poesia. Após esse momento, conversamos com as professoras e procuramos *desaprender* com fluxos da leitura, articulando o texto com o cotidiano no CMEI.

Um profundo silêncio pairava sobre a sala, após a leitura. Inquietos com o silêncio, e ainda muito determinado pela lógica explicativa, procuramos nos tranquilizar para não antecipar nada e, aos poucos, as professoras iniciaram uma conversação em torno do que o poema lhes trazia, lhes afetava. Inicialmente, uma professora mostrou interesse e fez algumas colocações. Iniciava-se uma abertura para o diálogo, para os afetos provocados pelo poema, para os possíveis encontros:

> A maior riqueza do homem é sua incompletude. Esse trecho me chocou bastante. Porque a gente tem que saber, que é adulto, formado, no caso, graduado ou especialista, mas, é incompleto. As crianças têm algo a nos ensinar, e muito. Quando a gente reconhece que é incompleto, que aprende com o colega, que aprende com a criança, que ninguém sabe, mais ou menos, a gente consegue passar a trocar os conhecimentos. Ninguém sabe tudo que não tenha nada a aprender e ninguém é incompleto que não tenha nada a ensinar. Assim, entendo que nós professoras estamos sempre aprendendo, seja como nesse

> momento de formação, ou até na aula, com nossos alunos, pois eles nos ensinam bastante (Profa. ROSA).

A contribuição da professora sinalizava que o momento de formação era interessante para pensar na docência como um movimento inacabado; ninguém sabia de tudo; sabíamos um pouco de alguma coisa. Essas questões necessitavam ser discutidas com professores/as, para que, no processo de construção de seus *aprenderesfazeres,* em sala de aula, eles/as pudessem ouvir seus/suas alunos/as, as vozes das crianças, da infância.

A formação é um momento de aprendizagem que vai se construindo pelos diálogos empreendidos. Assim, "A invenção é, então, a potência que a cognição tem de se diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites" (KASTRUP, 2007, p. 65). Neste sentido, uma alternativa para a formação continuada é a *invenção*, pois consiste numa possibilidade de transpor os determinismos impostos pelo mundo do conhecimento dogmático.

No momento da leitura da poesia, a professora reconheceu que, mesmo com sua formação acadêmica, ela se via como um ser humano em condição de incompletude e inacabamento; em processo de ensino, mas também, aprendizagem. Em sala de aula, afirmou que tinha muito a aprender com as infâncias. Cada criança tinha muito a contribuir com a construção da aula, da rotina da escola. A aula era uma tessitura construída pelos sujeitos que a compunham.

Quando nos reconhecemos incompletos, queremos sempre ir além do que já foi dito, do que já foi produzido. E temos a criança, como um sujeito que pode nos ensinar a cada momento da aula. A partir dessa possibilidade, uma professora nos disse:

> As crianças nos ensinam aquela coisa de ser humano, que muitas vezes a gente não tem. Ensinam a ter paciência, às vezes, quando a gente precisa ter conosco mesmo. Às vezes, estamos doidos; e vem uma criança, na sua inocência, aquele ser tão pequeno, mas, ao mesmo tempo, tão soberano, que, sem a gente esperar, sem a gente saber de onde ela tirou aquilo ali, nos ensina algo sobre ser humano. Sobre a vida (Profa. Jasmim).

A professora coloca a criança na condição de ingênua, um ser tão pequeno, tão puro, parecendo que ela já a conhece, seus fluxos, seus tempos. A infância é uma temporalidade do/a outro/a, que é desconhecido/a, inesperada/a. Skliar (2003), nos convida a pensar um tempo do/a outro/a, excessivamente presente. "[...] o presente é, ao mesmo tempo, a irrupção do outro que não pode ser ordenada, definida, estabelecida de uma vez e para sempre. O presente é a impugnação e a irrupção do outro" (p.64). A infância é a desmesura do tempo; ela é um tempo presente que irrompe as linhas e círculos; aí está a impossibilidade de configurá-la como uma instância tão ingênua, linear, como se conhecêssemos seus tempos e suas formas informes de se revelar.

Emerge na conversação produzida, a partir do poema, primeiramente a ideia de criança como inocência, mas também, como um "achadouro". Manoel de Barros traz, em seu poema, essa noção de uma infância enquanto um "achadouro" e assim apresenta a infância e essa multiplicidade do tempo, intensidade e acontecimento; um *devir-criança* que irrompe com uma lógica de tempo sequenciado, cronológico.

As professoras vão indicando pensamentos sobre a infância. Nesse exercício, o cotidiano vai sugerindo essa configuração, uma relação com a infância de um modo mais inventivo do que prescritivo. A formação é uma leitura dos problemas da escola como elementos que, em potência, são discutidos no coletivo; sabendo que esses problemas não se encerram, mas, são contínuos; e, enquanto seres humanos, criamos condições, a partir da realidade, para enfrentá-los.

Tentando expressar melhor esses movimentos (des) formativos, tentamos olhar para a obra do pintor surrealista Salvador Dalí (1904-1989), com o título "A persistência da memória" (1931), para refletirmos um pouco sobre a força do tempo, que é diluído, que é fluido, apresentado na temporalidade *aión*.

Percebemos que a obra do pintor comunga com nossas discussões sobre formação de professores/as, pois ela tenta se afastar, de certo modo, dos padrões formais que se estendem à arte. Traz um instrumento da realidade cotidiana: o relógio, mas, foge à sua forma real. Como se pode pensar em um relógio se desmanchando, se derretendo? A ousada representação do relógio, derretendo-se, remete à sugestão de um tempo que passa de outra forma, o tempo *Aión*.

Um tempo que prioriza a intensidade dos acontecimentos, que valoriza a fala dos/as professores/as durante momentos de formação, que vê a formação como uma potente ação da escola.

Quando vemos os ponteiros sem rumos, olhamos para a atividade que realizamos, com as professoras, na escola-campo; pois, não tínhamos o tempo cronometrado para a realização das tarefas; o momento foi sendo construído a partir das conversas, das experiências, das processualidades de um tempo do acontecimento.

O momento traduziu a possibilidade de um tempo que é vivido intensamente pelos/as docentes. Um tempo que abre a disponibilidade de estar com o/a outro/a e dialogar com ele/a. Essa vivência torna os movimentos formativos mais vivos, mais intensos. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2011, p. 20), nos diz que é interessante, para uma aprendizagem significativa, pensar em um tempo da lentidão, um movimento de "[...] esculpir no tempo a inovação, sem pressas, mas, com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens: uma pedagogia da lentidão conquista ganhos duradouros". A formação de professores/as, como processualidade, que se estende aos acontecimentos, às fissuras do cotidiano, é produzida na relação entre os sujeitos.

No cotidiano acontecem muitas atividades que não estão previstas em roteiros ou em planejamentos. Por isso, é necessário olhar mais um pouco para o/a professor/a e dar o espaço para ele/a falar, sem intenções de classificação de suas práticas. Uma professora no meio de nossas, conversas, lembra e diz:

> Lembrei da frase de Sócrates: "só sei que nada sei". Essa questão da incompletude do saber, que a colega falou, que você tem de estar em busca todos os dias, continuamente. Se você pensar que já sabe de tudo, não sabe de nada. Outra coisa, é a criança que nos ensina a ser verdadeira. Elas nos ensinam a nada de intriga, nos ensinam a conviver. Às vezes estão até brigando; mas, logo, conseguem reverter à situação e ficam de bem (Profa. CRAVO).

Trouxemos a fala da professora, lembrando de Sócrates (469 a.C – 399 a.C), para mostrar a importância da incompletude do conhecimento. Como sabemos, esse filósofo grego, de origem de família humilde, andava pelas ruas conversando e refletindo sobre fenômenos da época. Não temos um livro escrito, propriamente, por ele; mas, milhares de citações de seus pensamentos, escritos por seus discípulos. A professora nos presenteou com uma das suas falas; pois, conta-se que Sócrates, ao ver os assuntos que os sábios acreditavam e defendiam, dizia a frase: “só sei que nada sei”.

A experiência da conversação nos apresentou mais uma questão interessante: a professora, com certa insegurança, deu lugar à ousadia de tecer caminhos para a problematização; mesmo sem a referência completa do autor citado, ela experimenta o novo. A formação, pela informação, muitas vezes, nega esses *insights* dos/as professores/as que podem implicar em experiências formativas pela problematização, pela discussão.

A fala da professora se aproxima muito da perspectiva de (des) formação inventiva, pois ela, num tempo inesperado, traz uma contribuição para a discussão. A sua fala surge do não planejado, do tempo que interrompe a noção padrão de formação. Ela se colocou na condição de aprendiz, na escola, e considerou que aprende muito com as crianças. Esse é um reconhecimento muito importante, pois sempre estamos aprendendo, e principalmente, com as crianças; porque elas têm um modo diferente de se expressar no mundo. Se, a cada instante, parássemos e olhássemos para elas, a aprendizagem seria uma ação inevitável. A professora sugeriu, em sua fala, que as crianças nos ensinam a conviver, uma atitude de extrema importância para a nossa sociedade e difícil de materialização na prática.

(DES) CONCLUSÕES

Seguimos para nossas (des) conclusões, porém cheios de inquietações e provocações. Entendemos que a infância nos acompanhada por toda a vida, é muito mais que um momento que passamos ela permanece em nós. Nesse contexto a formação de Professores para Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, sofre com a ausência desta perspectiva da infância. Como consequência disso as crianças passam a ser escolarizadas e alfabetizadas

de forma precoce “há uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria” (ABRAMOWICZ, 2019, p.15).

Ao olhar para nossa formação inicial, rememoramos as poucas oportunidades que tivemos de pensar nossa formação direcionados pelas infâncias, dialogar com seus sentidos, com suas criatividades, com suas invenções. Nossa formação partindo do olhar das infâncias nos permitiria negar a insistência em sermos os “adultos” detentores do saber que ensinam as crianças “inocentes” e nos deixaria livres para experienciar uma educação libertadora a partir da infância. Recomecemos.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; Gabriela Tebet (Org). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. 250p.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, Anais... Caxambu, MG, 2003. p. 62-74.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003. Memória XIV.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. Da Hospitalidade. Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Ed. Palimage, 2003.

DIAS, R. O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ESPINOSA PROA, Sergio. **Em busca da infância do pensamento: idéias na contramão da pedagogia**. Tradução e organização de André Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004, 160p. (Educação Hoje na América Latina).

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____ **Visões de Filosofia: Infância**. ALEA\ Rio de Janeiro \ vol.17\2 p. 216-226. Jul-dez 2015.

_____. Paulo Freire mais do que nunca. Um biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí*?.* Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Isabel Cláudia Nogueira

(ESEPF-CIPAF/CIDTFF, icn@esepf.pt)

Sara Medeiros

(ESEPF-CIPAF, saraflmedeiros@gmail.com)

Resumo

O envolvimento ativo de todos os alunos nos seus processos de aprendizagem, permitindo que todos aprendam de forma eficaz, divertida e personalizada, será porventura o principal desígnio de qualquer profissional de educação. Os diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho que coexistem nas salas de aula exigem a organização de propostas pedagógicas que respeitem esses ritmos e a seleção de metodologias e estratégias de ensino que auxiliem e cativem todos os alunos para a aprendizagem: nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica parece-nos um recurso valioso à disposição do docente.

Com este trabalho pretendemos partilhar uma experiência de docência e investigação desenvolvida num mestrado de habilitação para a docência, que foi sustentada na elaboração de propostas pedagógicas ajustadas à diversidade de alunos que compunham os 2 grupos-turmas em que foram implementadas. Com a pesquisa realizada, pretendeu-se identificar oportunidades, práticas e constrangimentos relacionados com a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica na exploração da Matemática. Para esse efeito, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, a partir da intervenção educativa concebida e concretizada por uma das autoras deste texto numa sala mista de uma instituição da educação pré-escolar e com uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos permitiram caracterizar alguns modos de diferenciação pedagógica na realização de atividades de natureza lógico-matemática desenvolvidas nos dois contextos, assim como identificar potencialidades e obstáculos emergentes dessa opção pedagógico-didática.

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; Matemática; Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-Escolar; 1.º CEB.

Abstract

The active involvement of all students in their learning processes, allowing everyone to learn in an effective, fun and personalized way, will perhaps be the main aim of any teacher. The different rhythms of learning and work that coexist in classrooms demand the organization of pedagogical proposals that respect these rhythms and the selection of teaching methodologies and strategies that help and captivate all students for learning: in this perspective, pedagogical differentiation it seems to be a valuable resource. With this work we intend to share a teaching and research experience developed in a master's degree in Teaching Qualification, which was supported by the elaboration of pedagogical proposals adjusted to the diversity of students. With the research carried out in a pre-school context and in the 1st cycle of Primary Education, it was intended to identify opportunities, practices and constraints related to the use of pedagogical differentiation strategies in Mathematics learning. For this purpose, a qualitative study was developed, based on the educational intervention conceived and implemented by one of the authors of this text.
The results obtained allowed to characterize some modes of pedagogical differentiation in carrying out activities of a logical-mathematical nature developed in both contexts, as well as to identify potentialities and obstacles emerging from this pedagogical-didactic option.

Keywords: Pedagogical Differentiation; Mathematics; Supervised Teaching Practice; Pre-School Education; 1st cycle of Primary Education.

Diferenciação pedagógica – de que estamos a falar?

Entendemos essencial envolver ativamente todos os alunos nos seus processos de aprendizagem, acreditando ser possível todos aprenderem de forma eficaz, divertida e satisfatória. Para que tal seja possível, qualquer profissional de educação deve ter em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho que coexistem nas diferentes salas de aula, cabendo-lhe organizar propostas de trabalho para o grupo de alunos de acordo com esses ritmos e selecionar metodologias e estratégias de ensino que os auxiliem e cativem para a aprendizagem: nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica parece-nos ser um recurso valioso à sua disposição.

A diferenciação pedagógica surgiu como resposta à diversidade de alunos na forma de ser, de pensar e de aprender, e veio relançar as perspetivas educacionais que reprovavam o ensino igual para todos os alunos, por não ter em consideração as especificidades de cada um. Não obstante orientada pelos seus princípios gerais (Gonçalves & Trindade, 2016), a diferenciação pedagógica consiste num processo guiado pela resposta do professor às necessidades dos seus alunos. Para Perrenoud (2001),

> a diferenciação do ensino não passa somente pela sua individualização (informações e as explicações dadas pelo professor; atividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa; observação e avaliação), sem querer excluí-la, passa também pela mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo classe; a procura de atividades e de situações de aprendizagens significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais. (pp.36)

Cada aluno tem os seus pontos fortes, necessidades, interesses, estilo e ritmo de aprendizagem: o objetivo de uma sala de aula onde existe diferenciação pedagógica é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual**:** Tomlinson e Allan (2002) defendem que a diferenciação pedagógica deve ser a resposta pró-ativa do professor face a essa diversidade. Para Tomlinson (2008), uma sala com ensino diferenciado proporciona diversas formas de aprender, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz e significativa. Para Resendes & Soares (2002), os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as suas características individuais e de acordo com Cadima (2006), os problemas sociais, as diferentes sensibilidades, os problemas de comportamento, o défice de atenção e diferentes interesses coexistem na mesma turma, pelo que só a pedagogia diferenciada poderá conseguir dar uma resposta a todos e a cada um: para esta autora, a diferenciação pedagógica permite ao docente partir do que cada criança já sabe, entendendo a diferenciação pedagógica como

> um conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades de cada membro desse grupo tem; é criar uma estrutura para essa dinâmica; é criar condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe. (pp. 115)

De acordo com Sanches (2005), aprender com um ensino diferenciado é

> aprender no grupo e com o grupo em situações de aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre a professora e alunos. (pp. 133)

Santos (2009), identifica três tipos de diferenciação pedagógica: a diferenciação institucional, a diferenciação pedagógica interna e a diferenciação pedagógica externa.

A diferenciação institucional acontece a nível do sistema educativo ou das escolas/instituições de formação (como exemplos, as diferentes vias de ensino no Ensino Secundário ou os sistemas politécnico/universitário).
A diferenciação pedagógica externa concretiza-se em formas alternativas de organização da escola e ocorre, por exemplo, quando alunos de uma determinada turma beneficiam de apoios pedagógicos fora das aulas regulares ou integram grupos específicos como o clube do Xadrez.
A diferenciação pedagógica interna é a que se desenvolve no grupo/turma no 'quotidiano' da sala de aula e pode centrar-se nos conteúdos, nos processos ou nos produtos, ou seja, sobre o que os alunos aprendem, sobre a forma como os alunos acedem ao conhecimento e quanto ao modo com os alunos revelam o que aprenderam, como representado na Figura 1.

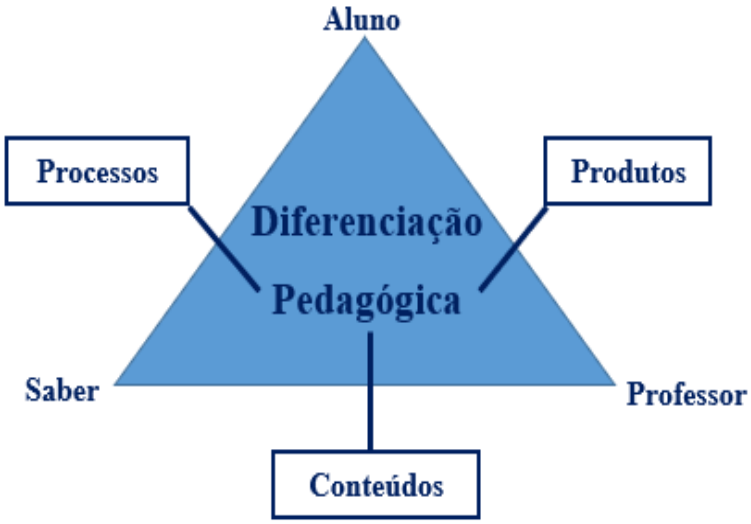


Figura 1. Modos de diferenciação pedagógica interna (Fonte: Santos, 2009, pp.54)

Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação de conteúdos, processos ou produtos pode ter por base o nível de preparação do aluno, o seu perfil de aprendizagem ou os seus interesses. Uma diferenciação pedagógica interna eficaz pressupõe três etapas essenciais - o diagnóstico, a planificação e a avaliação. O professor/educador deve, inicialmente, começar por diagnosticar as potencialidades e necessidades de cada aluno, analisando e aferindo as suas competências, os seus conhecimentos prévios e os estilos de aprendizagem de cada um deles. Após analisar as potencialidades e as necessidades dos alunos, o professor/educador deve planear as atividades que vai desenvolver com o grupo/ a turma. Estas atividades planeadas e planificadas

devem ajustar-se ao diagnóstico que o professor fez antecipadamente, pelo que os conteúdos, os processos e os recursos devem adequar-se ao grupo de crianças a que se destinam. O professor/educador deverá, também, utilizar as estratégias de avaliação mais adequadas e ajustadas ao trabalho que desenvolveu com os alunos, devendo a avaliação refletir a evolução de cada aluno.

Neste texto partilhamos uma experiência de docência e investigação desenvolvida num mestrado de habilitação para a docência, que foi sustentada na elaboração de propostas pedagógicas ajustadas à diversidade de alunos que compunham os 2 grupos-turmas em que foram implementadas e que sustentaram em práticas de diferenciação pedagógica interna.

Opções metodológicas

Como escreve Coutinho, "A investigação trata-se de um processo cognitivo e flexível que explica fenómenos sociais. Através da investigação refletimos e problematizamos os problemas da prática". 2011, p.4)
Estabeleceu-se como principal finalidade para este trajeto investigativo aprofundar conhecimentos sobre práticas de diferenciação pedagógica, em particular promotoras das aprendizagens matemáticas iniciais, identificando oportunidades, potencialidades e constrangimentos decorrentes da sua implementação nos dois contextos.
De acordo com essa finalidade, elaboraram-se as três seguintes questões de investigação: Que critérios e práticas de diferenciação pedagógica é possível implementar em contexto Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Que potencialidades emergem das práticas de diferenciação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem da Matemática em contexto pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Que constrangimentos decorrem da implementação da diferenciação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem da Matemática em contexto pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A metodologia adotada para a pesquisa subsequente foi de natureza qualitativa (Amado, 2014) com design de estudo de caso (Morgado, 2012), sustentado na intervenção educativa concebida e concretizada por uma das autoras deste texto numa sala mista de uma instituição da educação pré-escolar e com uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, descrita em Medeiros (2019). Segundo Esteban (2003), nos estudos qualitativos o investigador constitui-se como o principal instrumento que, através da sua interação com a realidade, consegue reunir dados sobre ela. Esta abordagem metodológica, para Bogdan & Biklen (1994), pode ser utilizada na prática educativa de diversas formas:

> Em primeiro lugar, pode ser utilizada pelos indivíduos (professores, outros agentes educativos e conselheiros) que têm contacto direto com os clientes (nas escolas os clientes são os alunos) para se tornarem mais eficazes. Em segundo lugar, quando a abordagem qualitativa começa a fazer parte do treino dos futuros professores, facilita-lhes o tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar como um todo, auxiliando a transformar a sua formação num esforço mais consciente. Por último, a investigação qualitativa pode ser incorporada no currículo da escola (pp. 285)

As técnicas de recolha de dados privilegiadas ao longo deste estudo qualitativo foram a observação participante, que, segundo Amado (2014) "exige do observador a capacidade e a disposição anímica para 'participar' intensamente na vida dos observados" (pp. 168) e análise documental da produção textual emergente da intervenção educativa, que é, para Lima (2013) uma técnica muito utilizada nas ciências sociais e humanas. Procedeu-se a uma análise de conteúdo do material empírico recolhido, nomeadamente as planificações contruídas para cada atividade e as avaliações resultantes da sua implementação: a elaboração de quadros de categorias permitiu apresentar os dados de forma sistematizada e estruturada, para facilitar a obtenção de conclusões mais objetivas e completas, essenciais para a obtenção de possíveis respostas às questões de investigação.

Apresentação de resultados

A prática educativa em contexto pré-escolar desenvolveu-se numa instituição semiprivada do concelho do Porto, com um grupo misto constituído por 25 crianças: 4 crianças com seis anos, 5 crianças com cinco anos, 9 crianças com quatro anos e 6 crianças com três anos. No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a prática educativa foi igualmente concretizada numa instituição semiprivada situada no mesmo concelho, com uma turma do 1.º ano de escolaridade constituída por 21 alunos, nascidos em 2011 e 2012.

Para a constituição dos dois subgrupos em contexto pré-escolar foram aplicados os critérios idade, dificuldades de aprendizagem, necessidades individuais específicas e capacidades das crianças; já para a constituição dos dois subgrupos no 1º Ciclo do Ensino Básico foram aplicados como critérios estilo e ritmo de trabalho, dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática e necessidades individuais específicas dos alunos.
O Quadro 1 inclui a constituição dos grupos que resultou em cada contexto.

Quadro 1. Identificação dos grupos de trabalho

Grupos constituídos em contexto pré-escolar	
Grupo A	A1, F1, V1, V2, M1, M2, M3, G1, G2 (3 anos) *M4 e A2 (4 anos)

Grupo B	M5, G3, M6, P1, M7 (5/6 anos) G4, A3, M8, T1, D1, G5 (4 anos) C1, V1, R1 (5 anos)
Grupos constituídos em contexto de 1.º Ciclo	
Grupo A	J1, M1, F1, M2, H1, G1, C1, M3, G2, M4, M5, D1.
Grupo B	D2, G2, C2, H2, P1, F2, F3, T1, M6.

Em ambos os contextos, todas as atividades preparadas e colocadas em prática tiveram também naturalmente em consideração as finalidades pedagógicas e curriculares estabelecidas para cada grupo/turma.

A análise da intervenção educativa permitiu caracterizar modos de diferenciação pedagógica na realização de atividades de natureza lógico-matemática desenvolvidas nos dois contextos, assim como identificar e demonstrar as potencialidades e obstáculos emergentes dessa opção pedagógico-didática.

No contexto pré-escolar, o tipo de diferenciação pedagógica mais evidenciada nas atividades realizadas em contexto pré-escolar foi a diferenciação de conteúdos e de processos, ou seja, diferenciar o que cada criança aprende e o modo como lhes é proporcionada a aprendizagem, como é possível constatar pela leitura do Quadro 2.

Quadro 2. Diferenciação pedagógica realizada em contexto pré-escolar

Nome da Atividade	Tipo de Diferenciação Pedagógica		
	Conteúdos	Processos	Produtos
Padrão de Estrelas com Cores e Tamanhos Diferentes		✓	✓
A Princesa Chamou	✓	✓	
Jogos dos Animais		✓	
Paredes de Picasso	✓	✓	
Paredes de Mondrian	✓	✓	
Paredes de Malevitch	✓	✓	
Qual é o meu animal de estimação?		✓	
Casotas para os cães	✓	✓	
Medições		✓	
Marcação das Presenças	✓	✓	✓
Calendário	✓	✓	

O tipo de diferenciação pedagógica mais evidenciada nas atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como se pode verificar por análise do Quadro 3, foi a diferenciação de processos, ou seja, do modo como os diferentes alunos são conduzidos ao conhecimento.

Quadro 3. Tipos de diferenciação pedagógica realizada em contexto de 1.º CEB

Nome da Atividade	Tipo de Diferenciação Pedagógica		
	Conteúdos	Processos	Produtos
Lagartixa dos Números		✓	
O Tapete dos Números	✓	✓	
O loto dos Números		✓	
Vamos aprender a Localizar		✓	
Vamos aprender a Adicionar		✓	

Vamos brincar com as molas		✓	
A Reta Numérica ajuda-me a Adicionar	✓	✓	✓
O ábaco ajuda-me a Adicionar	✓	✓	✓
Vamos aprender a identificar os sólidos geométricos		✓	
Vamos construir os sólidos geométricos		✓	
Trivial Sólidos Geométricos		✓	
Os desafios vamos ultrapassar		✓	✓
Figuras Equivalentes		✓	
Hoje vamos comprar!		✓	

Notas finais

O principal objetivo da diferenciação pedagógica é que todos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Na escola inclusiva, os alunos habituam-se desde cedo a lidar com as diferenças, ajudam e compreendem as crianças com necessidades educativa especiais e também são estimuladas a desenvolver a autonomia.
A diferenciação pedagógica é uma das medidas promotoras de sucesso escolar, mas a sua concretização não é uma tarefa fácil tanto para o educador de infância como para o professor, nomeadamente porque significará que estes profissionais poderão ter de modificar metodologias, experimentar estratégias e até reformular as visões de ensino que têm vindo a preconizam na sua prática profissional.
Ensinar Matemática com diferenciação pedagógica pode, por isso, fazer emergir alguns constrangimentos, tais como a necessidade de um planeamento simultaneamente antecipado, mais personalizado e flexível, e de abertura a uma gestão mais incerta do tempo, do espaço e dos recursos de apoio à aprendizagem. Ainda assim, o sucesso educativo nesta área curricular poderá ser mais significativo com a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica: como Benavente, acreditamos que “diferenciar não significa individualizar o ensino”, mas sim “que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares” (Resendes & Soares, 2002, pp.28).

A mobilização de estratégias de diferenciação pedagógica implica frequentemente que o professor saia da sua zona de conforto, como foi acontecendo durante o percurso formativo e investigativo descrito neste texto, que permanentemente exigiu refletir e avaliar o trabalho desenvolvido, de forma a perceber o que podia ser melhorado, o que resultou e o que não resultou na prática pedagógica realizada: esse ciclo conceção-ação-reflexão é, cremos, essencial ao desenvolvimento profissional não apenas na formação inicial de professores mas ao longo de toda a futura prática profissional.

.

Referências bibliográficas

Amado, J. (Coord). (2014*). Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Cadima, A. (2006). *Actas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de iscos Educativos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://especialprof.blogspot.com/2008/10/diferenciao-pedaggica-na-sala-de-aula.html

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina

Esteban, M.P. S. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação*. McGraw Hill.

Gonçalves, E. & Trindade, R. (2016). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar nos alunos com dificuldades de aprendizagem*". Universidade Lusófona do Porto.

Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (47-1), 7-29. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1794/1143.

Medeiros, S. (2019). *Práticas de diferenciação pedagógica em Matemática no contexto pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmento de uma sociologia do fracasso*. Artmed.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica.* Porto: Edições Asa. p. 5-20

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora p. 13-101

Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 133.

Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*,79,52-57, http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf.

SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NA PANDEMIA: UM OLHAR PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izadora Borges Jimenez Bassani

(Autora,UCS, ibjimenez@ucs.br)

Maristela Pedrini

(Coautora ,UCS, mpedrini@ucs.br)

Resumo

O presente trabalho aborda o tema, *"A saúde mental do professor na pandemia: um olhar para o profissional da Educação Infantil"*, com o objetivo de investigar fatores que contribuem para o mal-estar dos professores que atuam neste nível de ensino, no cenário pandêmico e, também, explorar possíveis sugestões de prevenção à saúde mental dos mesmos. Para tanto, a referida investigação buscou resposta ao problema "*Que fatores podem contribuir para o adoecimento mental do professor da Educação Infantil durante a pandemia do novo coronavírus e quais as possíveis sugestões de intervenções para o melhoramento da saúde mental deste profissional? "*A investigação descrita, de natureza aplicada, qualitativa quanto à abordagem, exploratória em relação aos seus objetivos, na modalidade de campo, foi desenvolvida através da metodologia de estudo de caso (GIL, 2008) com aplicação de entrevistas semiestruturadas a quatro professoras que atuam na Educação Infantil da escola-campo de investigação e à diretora da referida escola. Os dados coletados foram analisados por meio da análise textual discursiva (MORAES, 2003) como maneira de analisar o conteúdo dos discursos, permitindo a livre expressão das participantes, a fim de construir respostas ao problema de pesquisa. Os estudos foram fundamentados em aportes teóricos entre os quais destaco Souza e Leite (2011), Souza, Santos e Almeida (2016), Kawamura (2015), Jesus (2004), entre outros. A pesquisa possibilitou uma ampla compreensão acerca da temática em foco

e como resultados é possível afirmar que a saúde do professor da Educação Infantil se configura como aspecto essencial, uma vez que este é responsável pela primeira etapa do desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Adoecimento, Saúde mental, Professor, Educação Infantil, Pandemia.

TEACHER'S MENTAL HEALTH IN THE PANDEMIC: A LOOK AT THE EARLY CHILDHOOD PROFESSIONAL

Abstract

This paper addresses the theme, "Teacher's mental health in the pandemic: a look at the Early Childhood Education professional", with the aim of investigating factors that contribute to the malaise of teachers who work at this level of education, in the scenario pandemic and also explore possible suggestions for preventing their mental health. Therefore, the aforementioned investigation sought an answer to the problem “What factors can contribute to the mental illness of Kindergarten teachers during the new coronavirus pandemic and what are the possible suggestions for interventions to improve the mental health of this professional? "The described investigation, of an applied nature, qualitative in terms of approach, exploratory in relation to its objectives, in the field modality, was developed through the case study methodology (GIL, 2008) with application of semi-structured interviews to four teachers who work in the Early Childhood Education of the school-field of investigation and to the principal of that school. The collected data were analyzed through discursive textual analysis (MORAES, 2003) as a way to analyze the content of the speeches, allowing the free expression of the participants, in order to build answers to the research problem. The studies were based on theoretical contributions, including Souza and Leite (2011), Souza, Santos and Almeida (2016), Kawamura (2015), Jesus (2004), among others. The research enabled a broad understanding of the theme in focus and, as a result, it is possible to state that the health of the kindergarten teacher is configured as an essential aspect, since this is responsible for the first stage of the child's development.

Keywords: Mental illness, Mental health, Malaise, Kindergarten teacher, Pandemic.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a docência tem ocupado lugar de destaque no cenário educacional nas últimas décadas. Tal estudo revelou conhecimentos, saberes e fazeres acerca do ofício do professor, a partir das novas demandas no campo da educação. Os referidos estudos pontuam quea docência deve ser tratada com atenção, tendo em vista asnovas exigências para o ofício do professor no atual cenário em que vivemos.

Nesse sentido, a pandemia do novocoronavírus veio acentuar ainda mais essas exigências que são delegadas ao docente. Assim, diante do atual cenário, me debrucei sobre minhas inquietações sobre essa temática: Como o professor está se sentindo mediante todas essas preocupações causadas pelo momento pandêmico? Como a saúde mental do professor se configura no atual cenário? Quais são os principais fatores que prejudicam seu bem-estar? Que tipo de enfermidades acometem os professores? O que eles fazem para aliviar essas tensões? Como é possível desenvolver a prática docente no cenário atual com um olhar para a saúde?

Desse modo o estudo partiu da seguinte questão norteadora: *"Que fatores podem contribuir para o adoecimento mental do professor da Educação Infantil durante a pandemia do novo coronavírus e quais as possíveis sugestões de intervenções para o melhoramento da saúde mental desse profissional? "*E teve como objetivo geral investigar que fatores podem contribuir para o adoecimento mental do professor da Educação Infantil, durante a pandemia do novo coronavírus e quais as possíveis medidas e intervenções para o melhoramento do estado de saúde mental desse profissional.

PAPEL DO PROFESSOR: BREVE HISTÓRICO

O papel do professor foi se modificando ao longo da história dentro das instituições de ensino, portanto, o trabalho do professor assumiu diferentes significações nos contextos históricos e pedagógicos em que se configurou. Assim, foram vários períodos e mudanças de concepções

em relação à atuação desse profissional, a partir dos modelos pedagógicos e epistemológicos ao longo da história (BECKER,1994).

Na pedagogia tradicional, o professor era considerado o dono do saber e o aluno era considerado uma “tabula rasa” e sem conhecimento. Nesta perspectiva da pedagogia diretiva o professor era um mero transmissor de conteúdos, a sua abordagem metodológica era de transmissão de saberes.

Contudo, uma nova abordagem de educação se constituiu ao longo da história, e a ideia de concepção interacionista (VIGOTSKY, 1998) se fez presente no âmbito educacional. Esta concepção de educação sugere a interação do indivíduo com o meio e com o outro. Sobre esse aspecto Libâneo (1998) assinala que a concepção interacionista leva em consideração tanto o aspecto biológico do indivíduo como as condições do meio, do entorno. Diante disso há diversas vertentes da visão interacionista e todas elas se interligam por um único núcleo, em que as aprendizagens do ser humano se constituem de um processo interativo. Assim, este profissional tem por exigências ser um mediador, facilitador, potencializador, pesquisador, promotor de aprendizagens, formador de pessoas crítica e reflexivas, entre outras.

Diante do exposto, é notório compreender que o ofício do professor mudou, agregando-se novas atribuições ao papel desse profissional eem contexto de pandemia do novo coronavírus, tem se intensificado a função docente tendo em vista as novas atribuições emergentes desse novo cotidiano, propiciando o adoecimento do professor.

O ADOECIMENTO MENTAL DO PROFESSOR: CAUSAS E FATORES

Como referido na seção anterior, a profissão docente passou por diversas mudanças ao longo da história, com isso novas exigências surgiram acerca do ofício docente. De fato, a profissão docente é considerada uma das mais importantes para o desenvolvimento da sociedade, também é do conhecimento público as mudanças na profissão tem ocorrido de forma muito complexa, afetando diretamente o aspecto profissional e social do professor.

Para Reis et al. (2006) o estresse repercute na saúde tanto física como mental do indivíduo, implicando diretamente no âmbito profissional. Assim, a categoria docente é uma das mais expostas a conflitos nos ambientes de trabalho. Dentre as princpais doenças e/ou transtornos que atingem o professor podemos citar: ansiedade, depressão e a Síndrome de Burnout, esta citada por Campos (2019) como "síndrome do esgotamento profissional". Essa psicopatologia afeta tanto o aspecto físico e o mental do professor, assim como as demais doenças já citadas. A pandemia do novocoronavírus é uma situação que tomou proporções mundiais, afetando a população de forma geral. Portanto, medidas de segurança e higiene foram destinadas à população para que o vírus não se propague.

E o Professor da Educação Infantil como está vivendo diante desta situação? Um olhar diferenciado para este educador é muito importante, pois ele é responsável pela primeira etapa da educação e ainda responsável pelo acesso das crianças a uma nova reconfiguração de sociedade, daí a importância desse profissional estar bem, para realizarem bom trabalho. O profissional da Educação Infantil, além de cuidar, precisa criar mecanismos para atender as demandas da formação desta criança que chega muito pequena. Por isso a Política Nacional de Educação Infantil (2001) pauta que, a formação do professor, assim como a formação continuada deve ser assegurada como direito deste indivíduo.

Os professores da Educação Infantil, assim como os demais, sofrem com a fragilidade da educação brasileira, porém essa categoria possui uma vulnerabilidade maior, pois, essa etapa ainda é reconhecida na sociedade, como um espaço apenas de cuidar e não de educar. O adoecimento mental está muito presente na vida do professor desta etapa da educação, por diversos motivos, dado que as questões salariais, sobrecarga de trabalho com as altas demandas, e o não reconhecimento deste profissional como cuidador e educador, podem ser culminantes para o mal-estar docente (KAWAMURA,2015).

Por isso, ter uma visão voltada para esse profissional é de suma importância. Assim, o suporte necessário pautado no diálogo e na troca de experiências, além da formação continuada para o profissional desta etapa é fundamental, pois o mesmo acaba por lidar com criança desde a mais tenra idade. Neste sentido, o professor precisa estar preparado para lidar com as demandas exigidas nesta etapa de ensino.

ATENÇÃO À SAÚDE DO PROFESSOR

Como tem sido apresentado neste texto, o professor fica exposto a circunstâncias de estresse que podem acarretar o mal-estar. Diante disso as condições de trabalho são os principais fatores para o adoecimento. Considerando esses aspectos, é emergente a necessidade de se desenvolver ações em promoção da saúde. Neste sentido criar estratégias pontuadas a promoção de saúde se faz necessária. Campos (2019) aponta que a principal estratégia seja a criação de condições favoráveis dentro do trabalho.

Nesse novo cotidiano, a sensação que é que o ambiente familiar se tornou também ambiente profissional. Nesse sentido, a Cartilha de Apoio a Saúde Mental do (a) Professor (a) Durante a Pandemia de Covid – 19 sugere ao professor “Uma alternativa para se adaptar frente a essas dificuldades é dividir tempos e espaços específicos para atividades específicas” (ZANOL, NEIS e NEIS, 2020, p. 10). Outro aspecto a ser destacado é a formação continuada enquanto uma estratégia que potencializa o engajamento dos profissionais para o trabalho, além disso, é o momento em que mobiliza o desenvolvimento pessoal e profissional (PSICOVIDA, 2020).

Diante dos pressupostos apresentados, fica evidente que existem inúmeras estratégias para promoção do bem-estar do professor, cabe então, ao mesmo, observar qual é a melhor forma para a promoção de sua saúde. Quando se tem a promoção da saúde dos docentes, o ofício se torna mais prazeroso, agradável e saudável e os resultados da mediação pedagógica serão de melhor qualidade.

METODOLOGIA DA PESQUISA

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa está inserida no paradigma construtivista e tem natureza aplicada, de campo, de cunho qualitativo e caráter exploratório quanto aos seus objetivos, com vista ao aprofundamento dos conhecimentos acerca do assunto (GIL, 2008).

A investigação proposta tem como metodologia o Estudo de Caso(GIL, 2008, p. 57) que afirma: “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos,

de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.". Assim, o objetivo foi analisar a realidade de professores de uma escola Educação Infantil da serra gaúcha, em contexto da pandemia do coronavirus, a fim de buscar respostas ao problema de investigação proposto.

O campo de investigação da pesquisa foi uma instituição privada de ensino da Educação Infantil que atende crianças de 4 meses a 3 anos (creche) e crianças de 4 e 5 anos como (pré-escola). A escola é credenciada pelos Conselhos Estadual e Municipal de Educação e sua infraestrutura atende às normas legais. A escola possui salas organizadas de acordo com a faixa etária dos alunos, sendo que as mesmas são: Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II e Pré I. Foram sujeitos participantes da investigação quatro professoras que atuam na Educação Infantil e que atendem as seguintes faixas etárias de zero a 3 anos e 11 meses (creche) e 4 e 5 anos (pré-escola).

A diretora da escola também participou da pesquisa.O instrumento da coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada aplicada aos profissionais participantes da pesquisa de maneira a dar voz às professoras e permitir a livre expressão das mesmas quanto à situação pandêmica.

A análise dos dados foi a partir da técnica de análise textual discursiva. Nesse sentido Moraes (2003, p.209) aponta "[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos". Possibilitando a construção de novos conhecimentos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: REFLEXÕES ACERCA A REALIDADE INVESTIGADA

A análise textual discursiva (MORAES, 2003) dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, possibilitou a compreensão e discussão da importância da temática "*A saúde mental do professor na pandemia: um olhar para o profissional da Educação Infantil"*, permitindo o surgimento dos seguintes blocos de estudo: *O adoecimento do professor da Educação Infantil; A prática pedagógica do Professor da Educação Infantil na pandemia* e *Atenção e atendimento*

à saúde do professor com enfoque ao comprometimento da escola com a saúde do professor, descritos a seguir:

O ADOECIMENTO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos sobre a docência ganharam destaque ao longo dos anos, assim como as atribuições do ofício do professor. Assim, considero que o cenário pandêmico determinado pelo novo coronavirus acentuou ainda mais as exigências ao ofício. O professor da Educação Infantil uma faixa etária muito exigente, devido ao fato de que nesta etapa da educação as crianças são mais dependentes do adulto para o desenvolvimento de seu ensino e aprendizagem. Portanto, ter um olhar atento para a saúde deste profissional se faz necessário.

Diante do exposto, a fim de investigar como as participantes da pesquisa compreendem a saúde e o adoecimento mental, as mesmas responderam a uma pergunta referente a temática. A partir das respostas das professoras foi possível verificar que, para as mesmas, a saúde mental é pautada no bem-estar do corpo como um todo, fazendo um equilíbrio dos desejos e satisfações. Já o adoecimento de acordo com asprofessoras, caracterizam-se por ser o oposto do primeiro conceito, tem-se como significado algo negativo, que impossibilita o indivíduo de atuar com motivação pela profissão tendo em vista estar sobrecarregado e com as emoções abaladas. As afirmativas remetem a Dejours et al. (1993, p. 101) que assinalam:

> A saúde mental não é, seguramente, a ausência de angustia, nem o conforto constante e uniforme. A saúde é a existência de esperança, das metas, dos objetivos que podem ser elaborados. É quando há desejo. O que faz as pessoas viverem é o desejo e não só as satisfações. O verdadeiro perigo é quando o desejo não é mais possível.

Corrobora com esses pressupostos Jesus (2006) que salienta o significado de saúde relaciona-se inteiramente com bem-estar e qualidade de vida. Assim saúde é um conjunto de consequências de bem-estar, sendo que, ao contrário, se tem o mal-estar.

Neste sentido, considerando que a saúde mental é algo importante para a promoção do bem-estar e, levando em consideração o cenário atual pandêmicoas professoras foram questionadas sobrecomo se sentem física e emocionalmente. As respostas apresentadas mostram que a pandemia abalou suas estruturas emocionais. As profissionais demonstram-se fragilizadas com a situação que se encontra o campo de atuação da Educação Infantil, sendo afetado bruscamente pela pandemia, tendo como reflexo profissionais abalados emocionalmente, desestabilizados, inseguros e com medo, o que prejudica de forma considerável seu desempenho docente.

As referidas professoras ainda complementaram suas concepções sobre o adoecimento docente aos responderem à questão referente aos fatores preponderantes para o adoecimento em meio a pandemia. A imersão nas respostas das professoras permite identificar que um dos fatores para o adoecimento em meio à pandemia foi o isolamento social. Também, a gestora apontou a questão financeira como um fator de adoecimento, pois considerando a escola como seu meio de subsistência e dos profissionais que nela atuam, como para suas famílias, o cancelamento de matrículas, a falta de pagamento das mensalidades pela crise financeira também enfrentada pelos pais dos alunos da escola desestabilizou o orçamento da organização. A análise das respostas permite identificar que o principal sentimento que prevalece em meio ao cenário atual é o medo, este medo causado por diversos fatores, tais como de serem infectadas pelo vírus, assim como fatores relacionados ao próprio futuro.

Para compreender melhor o sentimento das profissionais da Educação Infantil em relação ao adoecimento pelas questões geradas pela pandemia, foi apresentada às mesmas aquestão de sentir-se afetada por alguma doença mental. As respostas evidenciam que muitos professores da Educação Infantil se sentem afetados mentalmente de alguma maneira, pontuando que o cansaço mental e as dúvidas são as grandes geradoras do estado de abalo mental. É importante referir que, desde antes da pandemia da Covid-19, a saúde mental e emocional dos docentes brasileiros passa por desequilíbrio, chegando, por vezes, ao adoecimento e entre os diagnósticos mais comuns estão estresse, ansiedade e Síndrome de Burnout (PACHIETA e MILANI, 2020).

As afirmativas em análise, remete à constante instabilidade que o âmbito educacional possui, assim como a fragilidade do mesmo, que contribui para as sensações de constante mal-estar,

principalmente na Educação Infantil. Nesse sentido Kawamura (2015, p. 12), reitera “No escopo dos fatores que colaboram com o desgaste mental podemos indicar, por exemplo, o sofrimento causado pelo sentimento de precariedade vivenciado pelos trabalhadores.” Assim, é inquestionável que um dos fatores preponderantes para essa sensação de mal-estar é a precariedade do ensino nas escolas brasileiras. Tendo em vista, o foco da presente investigação professoras foram perguntadas sobre a busca por ajuda de um profissional, as respostas demonstram que os profissionais da educação buscam por ajuda em momentos de muito sofrimento e em casos extremos, como por exemplo, a professora D citou o adoecimento de sua mãe.

Quanto ao aspecto clínicoas professoras foram questionadas sobre a ingesntão de medicamentos e a grande maioria incluindo a gestora respondeu que não faz ingestão de medicamentos. Tendo em vista essa resposta, é possível compreender que poucos profissionais, recorrem a ajuda, os professores que buscam por ajuda e fazem ingestão de medicamentos se encontram em um quadro intenso dentre os quais se apresentama ansiedade, o medo e a exaustão (SALAS, 2020).

Em síntese, a saúde mental é o principal fator para o desempenho e o sucesso no âmbito social, profissional e pessoal, porém,com os novos cenários determinados pela pandemia, diversos professores se sentiram afetados por um mal-estar docente. Sendo que as professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa sentem-se fortemente afetadas pelo cenário pandêmico atual, uma vez que o contato com familiares, alunos e amigos foram marcados pelo isolamento e/ou afastamento social e demais consequências.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

A Educação Infantil é uma etapa da educação que atende crianças de zero aos cinco anos e onze meses, indivíduos são marcados pela delicadeza em sua autonomia, de maneira que a ação pedagógica é voltada principalmente para o desenvolvimento da mesma. Porém, com o cenário pandêmico e o isolamento social houve a necessidade de as escolas mudarem seu sistema de ensino para um ambiente de aulas remotas. Diante disso, os professores tiveram que reinventar suas práticas e esse processo de ressignificação e reinvenção da mediação

pedagógica exigiu o domínio de novas competências e habilidades mediadas pela tecnologia e o reconhecimento do novo papel das famílias na efetivação do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, a prática pedagógica, remete às novas configurações de escola, sala de aula e trabalho docente.

Nesse sentido, as professoras foram questionadas sobre as dificuldades do atual cenário no que tece a prática. A partir da análise das respostas dadas pelas professoras permite identificar alguns fatores que permeiam a prática deste profissional e que geram grandes desafios à mesma. Dentre os desafios, está o espaço escolar visto somente como espaço de cuidados. Assim, dificultando a visão de que a Educação Infantil se configura como um ambiente de ensino e aprendizagem.

De fato, o "cuidar e o educar" marcam a identidade desta etapa da educação, porém muitas famílias enxergam apenas como um espaço onde se deixa a criança para trabalhar. De modo que, não levam em consideração o preparo, o estudo e o conhecimento que o professor dedica para este indivíduo. Os professores dedicam boa parte de seus estudos a fomentar o conhecimento em prol do ensino e aprendizagem da criança. Para as professoras, a grande dificuldade se encontra na falta de interesse das famílias ao realizar as atividades, refletindo na precariedade da aprendizagem. A vista disso o professor desta etapa da educação demonstra-se fortemente frustrado como pouco reconhecimento de seu papel e o não retornodas atividades enviadas para as famílias, tecendo a dificuldade de sua prática, principalmente no atual cenário.

A fim de compreender sobre as demandas e exigências no atual cenário em que permeia a prática do professor da Educação Infantil as respostas das professoras evidenciaram a confusão que o atual cenário propiciou para a educação, diversas demandas novas surgiram, dentre elas aulas remotas foram a grande mudança, assim o âmbito presencial passou a ser configurado no seio familiar, intensificando as exigências ao professor. Assim as participantes da pesquisa, sentem-se afetadas por uma mudança repentina que exigiu uma nova reconfiguração do espaço, das práticas e metodologias. Neste sentido, adaptar-se a um novo contexto pode ocasionar o sofrimento emocional, ainda mais em contextos turbulentos como o advindo da pandemia que ocasionou uma grande mudança na vida das pessoas em todo mundo, principalmente a dos professores. (Costa et al., 2020). Outro aspecto que permeia o trabalho das professoras é a

questão de gênero, considerando que a profissão se configura predominantemente feminina. Diante do exposto, é a realidade de muitas professoras terem que conciliar as funções domésticas com o desempenho profissional, sendo que, neste período incomum é necessário lidar com os afazeres profissionais, domésticos e familiares simultaneamente.

Nesse sentido, com este afastamento e o modo de aula virtual e de outras muitas diferentes formas, de acordo com cada realidade, surge a dúvida referente à interação com os alunos nesta etapa da educação. Em vista disso, podemos afirmar que na realidade em foco, a interação se deu de maneira assíncrona por meio de vídeos que propiciassem a aprendizagem e o acolhimento das crianças. Diante do exposto é possível observar que as respostas das professoras entrevistadas remetem à extensão do trabalho, visto que muitas delas em suas respostas pontuaram a questão dos vídeos, a vista disso, Souza et al. (2021, p.6) salientam que:

> Para dar conta de todas as tarefas, é necessário realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno (a) s por aplicativos como o *Whatsapp*, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar.

Por outro lado, no atendimento por meio virtual existem aspectos que deixam o professor frustrado, dentre estes encontramos o planejamento, que por vezes pode não dar certo (SALAS, 2020), por motivos de acessibilidade ou falta de interesse derivado da família. Outro aspecto que emergeé a descentralização da instituição e do professor como fontes de saber, como pontuam Pachieta e Milani (2020).

Nesse sentido essa classe de profissionais se revela desvalorizada, fragilizada e descontente com a precariedade com que as relações institucionais se configuram dentro dessa etapa da educação. Assim, através das afirmativas das professoras é possível constatar que o mal-estar docente se faz presente em seu cotidiano. Por isso, as relações de atenção e atendimento ao professor buscando a promoção do bem-estar e qualidade de saúde mental e física, são decisivas para uma prática pedagógica qualificada.

ATENÇÃO E ATENDIMENTO À SAÚDE DO PROFESSOR

Os aspectos apresentados revelam uma estreita relação com as condições de trabalho docente.E, nesse contexto, o impacto da pandemia do coronavirusse constituiu em um novo fator que tem intensificado as relações que este profissional tem com o seu ofício.

Diante do exposto é importante e emergente tratar sobre a promoção do bem-estar docente, visto que a saúde é indispensável para qualquer indivíduo. Logo, para haver uma atuação pedagógica de qualidade e em benefício do desenvolvimento dos educandos é necessário o bem-estar doprofessor, pois essa condição refletirá na aprendizagem dos alunos e naprópria realização profissional.

De maneira a entender como está a promoção do bem-estar dos professores da Educação Infantil no atual cenário pandêmico, as profesoras foram questionadas sobre a organização dos tempos de descanço, lazer e trabalho. Através de suas respostas, as entrevistadas pontuaram que é importante organizar o tempo de maneira a disponibilizar momentos de descanso e lazer, de modo que as mesmas buscam fazer a organização de suas rotina. Considerando este aspecto, Rodrigues et al. (2020, p.11) que assinalam “Intervalos regulares entre as atividades permitem um distensionamento das preocupações laborais e um melhor gerenciamento do estresse.”

Neste contexto, a fim de entender mais sobre as possíveis estratégias para a prevenção do adoecimento mental, a diretora E respondeua um questionamento sobre a tematica.. Por meio da resposta é possível constatar que a gestora tenta priorizar momentos de alívio se afastando das coisas que lhe fazem mal. Desta forma, gerenciar as atividades é muito importante para o bem-estar e equilíbrio do indivíduo (PSICOVIDA, 2020).

Neste sentido, entender como a gestão escolar propicia momentos de promoção de bem-estar para professor é fundamental. A escola é um ambiente onde o professor exerce seu ofício e, no cenário pandêmico, esse ambiente precisou reconfigurar seus espaços e suas práticas pedagógicas considerando as novas exigências que o momento vivido descortinou. Neste sentido, o profissional de educação precisou reinventar sua atuação, havendo um aumento das exigências e demandas, que propiciam e intensificam o mal-estar docente, caracterizado por Pachieta e Milani (2020) como o adoecimento mental do professor.

Portanto, é importante entender como é o compromisso da escola com à saúde do professor. Partindo do exposto, as professoras foram questionadas se a instituição de ensino fornece subsídios a saúde mental. Assim, as respostas das professoras ratificam que a instituição de ensino, favorece o bem-estar dos profissionais, proporcionando palestras sobre autoestima e atendimento com psicólogas. A partir do contexto em foco, a diretora E expõe que as situações do atual cenário refletem na saúde dos profissionais que atuam no setor educacional, promovendo circunstâncias de mal-estar.

A diretora E ainda foi questionada a formação continuada para o cenário e através da resposta da gestora é possível afirmar que a escola disponibiliza momentos de formação continuada a seus profissionais, ação muito importante para o enriquecimento dos conhecimentos do professor. Nesse sentido a cartilha Psicovida (2020) aponta que este processo auxilia para o desenvolvimento do indivíduo tanto na área profissional quanto pessoal.

Ainda, é possível verificar que a gestão escolar movimenta-se promovendo o diálogo, interações e trocas entre os funcionários. As interações e trocas são intrínsecas ao ser humano, por isso uma instituição que prega essas relações, visa entender como está o sentimento do profissional que atua na mesma, como afirma Paz (2020, p. 23) “Pode-se dizer que as relações interpessoais são necessárias para entender o cuidado nas práticas profissionais quando o assunto é saúde, uma vez que são intrínsecas a estas.” Assim, a instituição em questão, proporciona em suas formações e em diálogos informais,este espaço de troca de conhecimentos, sentimento, incertezas e dúvidas que o atual cenário vem desencadeando no emocional das pessoas.

Para compreender se a escola proporciona estratégias para promoção do bem-estar além das mencionadas ao logo das entrevistas, a diretora E respondeu ao quetionamento das sugestões e estrategias disponíbilizadas na escola-campo de investigação.

A partir da afirmação, é possível identificar que um dos serviços disponibilizados pela instituição é o atendimento tanto em formação continuada, como em conversas individuais com uma profissional psicóloga, que promove essas trocas. Para tanto, Rodrigues et al. (2020, p. 13) pontuam que:

> Buscar ajuda psicológica é um ato de coragem e cuidado. Nem sempre conseguimos sozinhos compreender o que sentimos. Procure um profissional que o ajude a identificar o que está acontecendo e o auxilie a organizar seus pensamentos e sentimentos.

Assim, foi criada uma coletânea de sugestões de ações de promoção de bem-estar, compilada a partir de referenciais que constituem em alicerces teóricos do presente estudo. As sugestões apresentadas têm por objetivo propiciar a promoção do bem-estar e a saúde mental do professor da Educação Infantil, sendo que cito apenas seis sugestões das que compuseram a pesquisa e que foram aprofundandas na coletânea elaborada: **Sugestão 1 -** café on-line com gestor (PAZ, 2020); **Sugestão 2 -** cuidado com o físico, alimentação, sono, beber água regularmente e fazer atividade física (RODRIGUES et al., 2020);**Sugestão 3 -** falar sobre sentimentos e emoções e saber nomeá-los (RODRIGUES, 2020); **Sugestão 4:** exercitar as habilidades ou criar novas (PSICOVIDA, 2020); **Sugestão 5**: caixa do relaxamento (PAZ, 2020) e **Sugestão 6:**automassagem (PAZ, 2020).

Em síntese, a coletânea de sugestões foi apresentada com o objetivo de auxiliar o profissional da Educação Infantil a ter autoconhecimento, autocuidado e reconhecer quando é necessário procurar ajuda de um profissional para cuidar de sua saúde como um todo, em especial a saúde emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a presente pesquisa que compreende o relato da pesquisa intitulada "*Saúde mental do professor na pandemia: um olhar para o profissional da educação infantil*" apresento algumas apontamentos e conhecimentos construídos e mobilizados pela questão de pesquisa "*Que fatores podem contribuir para o adoecimento mental do professor da Educação Infantil durante a pandemia do novo coronavírus e quais as possíveis sugestões de intervenções para o melhoramento da saúde mental desse profissional?*"

É possível afirmar que os objetivos traçados pela investigação foram atingidos, constatando que a promoção do bem-estar e da saúde mental do professor da Educação Infantil é muito importante.

A partir da concretização desse estudo posso afirmar que o problema de pesquisa inicial foi respondido, pois esse tema possibilitou sanar minhas inquietudes em relação à temática, bem como, amplificação de meus conhecimentos e mobilizou-me a promover práticas pedagógicas pautadas na promoção do bem-estar do professor da Educação Infantil no cenário pandêmico.

Concluo a presente investigação afirmando que este profissional precisa ter um olhar para a saúde emocional. Destaco que continuo motivada pela temática, pois acredito que é por meio da promoção da saúde emocional do professor que o mesmo tece sua prática de maneira qualificada e criativa.

Referências bibliográficas:

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.

COSTA, Tatiana de Andrade et al. **A saúde emocional dos professores durante a pandemia em tempos de aulas remotas.** VII CONEDU: Congresso de Educação, Centro Cultural de Exposição Ruth Cardoso – Maceió, AL: Realize editora (edição online), 2020.

DA COSTA, Denise Kriedte; HÜLSENDEGER, Margarete**. FAZENDO A DIFERENÇA: REFLEXÕES SOBRE O TR ABALHO DO PROFESSOR.** VIDYA, v. 29, n. 2, p. 19-29, jul./dez., 2009 - Santa Maria, 2010.

DA SILVA, Ailton Souza. **Bem-estar na docência**: **estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente.** Cruz Alta, UNICUZ, 2017.

DEJOURS, Christophe; DESSORS, Dominique; DESRLAUX, François. **Por um trabalho, fator de equilíbrio.** Revista Administração de Empresas, são Paulo, [s. n.], 1993. Traduzido por: Maria Irene S. Betiol

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Saul Neves. **Psicologia da Saúde e Bem-Estar.** *Universidade do Algarve, Portugal,* Copyright: 2006.*Advances in Health Psychology, 14* (2) 126-135.

KAWAMURA, Eduardo Alessandro. **A saúde mental e a (re) organização do trabalho docente**: trabalho coletivo e o poder de agir / Alessandro Eduardo Kawamura. – Campinas: PUC-Campinas, 2015. 119 p.

LIBÂNEO**,** José Carlos**. Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998. Cap. III, p. 69-103.

MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: **pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência&Educação, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

PACHIEGA, Michel Douglas; MILANI, Débora Raquel da Costa. **Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica.** *Dialogia*, São Paulo set./dez. 2020, n. 36, p. 220-234.

PAZ, Cláudia terra do Nascimento**. Prevenindo o adoecimento na escola em tempos de pandemia [livro eletrônico]: reflexões e possibilidades** / Cláudia Terra do Nascimento Paz organizadora. Tubarão: [s.n.], 2020. E-book:il.color.

PSICOVIDA. **Bem-estar no trabalho em tempos de pandemia: um guia para profissionais em *Home Office***. [S. l.: s. n.], 2020.

REIS. Eduardo J. F. Borges dos et al. **Docência e exaustão emocional**. Educ. Soc., Campinas, [s. n.] jan. /Abr. 2006vol. 27, n. 94, p. 229-253.

RODRIGUES, Cybele Nogueira et. Al. **Saúde mental em tempos de pandemia: orientações psicológicas para a docência.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Coletivo de Psicólogas e Psicólogos do IFCE, layout e diagramação Ângelo Santos, revisão Caio Montenegro. – Ceará: IFCE, 2020.

SALAS, Paula. **Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores**. [S. l.], Nova escola, 2020.

SOUZA, Kátia R. et al. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia**. *Trabalho, Educação e Saúde*, [S. l.: s. n.], v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309.

VYGOTSKY, Lev Semenovich**. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento**

dos Processos Psicológicos Superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANOL, Karolaine Moreira; NEIS, André Takahashi Maçanário; NEIS, NatalliêMaçanário. **Cartilha de apoio a saúde mental do (a) professor (a) durante a pandemia de Covid – 19.** USP 2020.

PRÁTICAS DE PROFESSORES (AS) NA REDE MUNICIPAL DE CARUARU – PE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID -19

Joselha Ferreira da silva

Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC – CAA – UFPE. joselha.silva@ufpe.br

Samanta Gabriely Alves dos Santos

Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC – CAA –UFPE samsagasgb@gmail.com

Carla Patrícia Acioli Lins

Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC – CAA – UFPE aciolilins.carla@gmail.com

Resumo

Este trabalho se origina de inquietações originadas por discussões sobre práticas docentes em tempos de pandemia ao longo do curso de Mestrado em Educação Contemporânea/ CAA/ UFPE. Assim, neste artigo buscamos problematizar práticas de professores da rede de Ensino de Caruaru, cidade do Agreste de Pernambuco – Brasil, considerando o contexto da pandemia do Covid – 19. Nesse cenário, destacamos que as orientações da Secretaria de Educação - SEDUC de Caruaru objetivam possibilitar maior engajamento do professorado à realidade do ensino remoto. Como é sabido, a pandemia acelerou o uso das novas tecnologias e requereu o distanciamento social, de tal modo que os professores (as) foram obrigados (as) a se deslocarem da atuação presencial para as telas dos meios digitais – TIC's, assim como a alfabetização midiática e informacional. No entanto, o que nos chama a atenção é como os professores vem sendo orientados a atuarem, e quais propostas de atividades prescritas estão presentes nesse contexto. Dessa forma, buscamos apresentar as práticas adotadas na pandemia para a atuação

docente na respectiva rede de ensino, frente ao ensino remoto. Assim, propomos pensar as práticas docentes desenvolvidas no contexto da pandemia e a existência de parcerias do município com iniciativas privadas na elaboração dessas práticas e as dificuldades enfrentadas por docentes, discentes e seus familiares. Para apoiar nossa discussão tomamos DOURADO e SIQUEIRA (2020), KOHAN (2020), FERREIRA e BARBOSA (2020), MORGADO, SOUSA e PACHECO (2020) e CHARTIER (2021). O estudo aponta para uma personificação dos conteúdos e atividades via ferramentas digitais e midiáticas em toda rede de ensino, cabendo aos docentes domínio das ferramentas do g- suíte for Education para “aumentar a eficiência, a inovação e a personalização do ensino”, como posto pela SEDUC no site da prefeitura do município.

Palavra – Chaves: Práticas de Professores. Ensino Remoto. Parceria Público e Privado. Seduc.

Summary

This work stems from concerns arising from discussions on teaching practices in times of pandemic throughout the Master's course in Contemporary Education / CAA / UFPE. Thus, in this article we seek to problematize the practices of teachers in the Educational network of Caruaru, city in the Agreste region of Pernambuco – Brazil, considering the context of the Covid – 19 pandemic. enable greater teacher engagement to the reality of remote teaching. As is known, the pandemic accelerated the use of new technologies and required social distancing, in such a way that teachers were forced to move from face-to-face work to digital media screens - ICT's, as well as the media and information literacy. However, what calls our attention is how teachers have been guided to act, and which proposals for prescribed activities are present in this context. Thus, we seek to problematize the practices adopted in the pandemic for teaching activities in the respective teaching network, in relation to remote teaching. Thus, we propose to think about the teaching practices developed in the context of the pandemic and the existence of partnerships between the municipality and private initiatives in the elaboration of these practices. To support our

discussion we take DOURADO and SIQUEIRA (2020), KOHAN (2020), FERREIRA and BARBOSA (2020), MORGADO, SOUSA and PACHECO (2020) and CHARTIER (2021). The study points to a personification of content and activities via digital and media tools throughout the education network, with teachers having mastery of the g-suite for Education tools to “increase the efficiency, innovation and personalization of teaching”, as a post. by SEDUC on the municipality's website.

Word – Keys: Teacher Practices. Remote Teaching. Public and Private Partnership. Seduc.

.

Introdução

Diante do cenário pandêmico causado pelo Covid 19, as escolas no Brasil, bem como em todo o mundo, interromperam suas atividades presenciais, para cumprir quarentena, já que essa, junto com a vacina, é uma das principais medidas de proteção contra a disseminação do SarsCov-19. No Brasil, para controlar a disseminação do vírus, os governos dos estados e municípios, considerando sua autonomia em relação ao governo federal, estabeleceram, de imediato, medidas de distanciamento e isolamento social, bem como outras, relativas aos cuidados sanitários, tal como uso de máscaras e higiene frequente das mãos. Considerando esse contexto, como parte das medidads de enfrentamento da pandemia, as atividades presenciais das escolas passaram ser realizadas de forma remota emergencial. Dessa forma, as escolas se mantiveram fechadas por mais de uma ano. Em Caruaru municipio situado na região do Agreste pernambucano, as aulas foram suspensas em março de 2020[24], passando a se dar de forma remota emergencial até seu retorno presencial através do ensino hibrído em agosto de 2021[25],

[24] Com a suspensão das aulas presenciais os professores e professoras foram orientados a criarem grupos em WhatsApp com os alunos e alunas das turmas as quais lecionavam, a SEDUC começou a da orientação apenas em maio dia 08 para o funcionamento remoto. http://diario-oficial.caruaru.pe.gov.br/

[25] Retorno das aulas presenciais se deu de forma gradativa em três etapas, fase 1 – 16 de agosto aulas presenciais para alunos de 5ª ano e 9ª ano, retorno de 100 escolas. Fase 2.-30 de agosto retornaram os Centros Municipais de Ensino Infantil (CMEIs) com turmas do Pré I e II e turmas de EJA, retorno de 30 escolas. Fase 3 – 13 de setembro alunos do 1ª ao 4ª ano e do 6ª ano 8ª ano do Ensino Fundamental, bem como as Escolas em Tempo Integral (ETIs), totalizando 140 unidades de ensino da Rede Municipal. Atualmente com um total de 43 mil alunas e alunos matriculados. https://caruaru.pe.gov.br/prefeitura-de-caruaru-divulga-calendario-de-volta-as-aulas-presenciais/

Diante do contexto pandemico de tantas incertezas, que chegou a colapsar a rede de saúde publica e privada brasileira, ficou impossível o retorno dos (as) alunos (as) às escolas, principalmente, como já indicado, até o primeiro semestre do ano de 2021, pois, grande parte da população brasileira ainda se encontrava sem a primeira dose da vacina, e os altos índices de transmissão e contaminação ainda se faziam presentes.

Sendo assim, diversos setores, seja a Educação, Economia ou Saúde, todos foram impactados pela crise sanitária. Daí porque neste texto, buscamos centrar nossas discussões no campo da educação pública tomando como referência para pensa-la as práticas de professores e professoras que foram, em vários aspectos, desafiadas, atravessadas e afetadas pelo ensino remoto emergencial. A própria concepção de escola na perspectiva do ensino remoto, necessitou ser problematizada para tentar pensar de outros modos seus sentidos. Sentidos que priorizam eficiência e eficácia, padronização de processos e práticas curriculares, pedagógicas e de ensino, mercantilização e empresariamento da educação e que são predominantes, se sobrepoem ao sentido de escola como espaçotempo de acolhimento das diversidades e das diferenças, espaçotempo para pensar o próprio tempo que vivemos e as experiências que nos tomam e tomaram, especialmente durante o ensino remoto emergencial que nos fez pensar na escola sobretudo como lugar de encontro com outros, da amizade, das brincadeiras, de conversas e afetos. Pois, essa escola, esse sentido de escola não predominante, tem feito e fez tanta falta que reapareceu nas memórias de todos e todas que estavam e ainda estão vivendo o ensino remoto.

Cotidianamente, observamos que levar adiante a proposta de ensino remoto foi e tem sido bastante desafiador para professoras e professores no que tange ao ensinar e aprender considerando as diversas situações e dificuldades configuradas pela condição de ensino remoto. Desafios que se poem pela intensificação das desigualdades sociais e economicas que se refletem, por exemplo, na falta de espaço adequado para estudar, na precariedade dos equipamentos e internet para acompanhar as aulas, e realizar atividades, principalmente, quando se trata de alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais, período em que as crianças são mais dependentes de apoio para realizar as tarefas e, principalmente, precisam das trocas e interações com outros, das brincadeiras e de contato com o mundo e com outros. Considerando

a complexidade da educação no contexto da pandemia e as suas consequências, Morgado afirma

> Mais do que nunca a educação está a passar por um momento de grandes transformações. nos últimos meses, a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando. (2020, p. 02)

Especialmente, no caso brasileiro, além das mudanças impostas pela pandemia, observa-se que projetos que pretendem instituir reformas estão em curso no campo da educação, e até foram acelerados , a exemplo da Base Nacional Curricular Comum – BNCC e da BNC Formação. Neste texto, pretendemos apresentar os desafios das práticas de professores e professoras que estão em exercicio na rede municipal do município de Caruaru e que foram produzidos pela pandemia.

Gostaríamos de realçar que nas ações implementadas na rede de ensino municipal, se destaca a adesão da rede de ensino ao setor privado para implementação de ações pedagógicas e infraestrtura tecnológica a fim de viabilizar o ensino remoto. No entanto, é preciso dar enfase que a “parceria” com as empresas privadas se deu, conforme Dourado e Siqueira (2020, p. 844) “sem considerar o acúmulo e a experiência das universidades e dos órgãos públicos”. Quanto aos professores e professoras se viram obrigadas a se deslocarem da atuação presencial para o meio virtual, orientados a pesquisar e participar de formações oferecidas pela Secretaria de Educação do município, objetivando desenvolver e ampliar o conhecimento a respeito da alfabetização midiática e informacional. É nesse contexto, que os professores e as professoras vêm sendo orientados para o exercício de ensinar, aprender, avaliar, apenas. Dessa forma, buscamos problematizar as práticas de professores e professoras desenvolvidas no contexto da pandemia considerando que essas práticas se atravessaram pelo ensino remoto e pela intensificação da presença na rede da “parceria” público-privado no encaminhamento de ações e orientações acerca do ensino que se deu em meio virtual.

Práticas de professores e professoras, iniciativas privada e ensino remoto em escolas públicas municipais na região de PE

O cenário que se configurou com Covid- 19, arrebatou professores e professoras para contextos desafiadores e situações as quais não estavam familiarizados (as), porque até então eram impensáveis. A rede de ensino municipal da cidade de Caruaru, buscou alternativas que visaram diminuir os impactos educacionais causados pela crise sanitária, considerando que a região Agreste tem uma população diversa e um território extenso. Pois, o sistema municipal de ensino atende a estudantes de áreas campesinas, urbanas e periféricas que a depender de seu pertencimento a um desses territórios, possui singularidades e especificidades que precisariam ter sido consideradas ao se pensar o estabelecimento do ensino remoto, sobretudo a fim de garantir o acolhimento e alguma continuidade do processo de escolarização de todos os grupos de pertença existentes na rede.

É ponto de convergencia entre os estudos sobre a pandemia que, no Brasil, ela fortaleceu a desigualdade de acesso as escolas, e, entre as alternativas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação, destacou-se a visão gerencialista da educação pública, expandindo-se ainda mais a gestão empresarial no setor educacional, buscando "aumentar a eficiência, inovação e personalização do ensino"[26], centrando o debate "nos meios adequados para garantir a eficiência (e não a qualidade social) da educação. Nessa lógica gerencial discutindo os meios pelos quais a educa ção se realiza, e não os fins" (FERREIRA e BARBOSA 2020, p. 06).

Conforme Ferreira e Barbosa (2020, p. 06) "Esse contexto, quando analisado à luz da lógica gerencialista, mobiliza ações centradas nos meios: Como transpor o trabalho anteriormente realizado para o novo formato? Como ministrar as aulas de forma eficaz? Como realizar o controle da frequência dos alunos? Como avaliar"? Nesse contexto, a rede de ensino municipal caruaruense, criou e ampliou parcerias entre o setor público e privado, através de ações que enfatizaram os recursos digitais, indicações de videoaulas no canal do YouTube e aplicativos, apoiados por diversas instituições e fundações, a exemplo, Fundação Lemann, Programa

[26] https://caruaru.pe.gov.br/aula-em-casa-ensino-remoto-em-caruaru-atendeu-estudantes-atraves-de-diferentes-plataformas/

Simplifica, Vamos aprender, Plataforma da Escola Mais, Google G-suite. Nas ações desenvolvidas pela rede de ensino planilhas em excel, contendo dados diversos, foram compartilhadas no drive para com os docentes, formulários de preenchimento de frequência dos estudantes, assim como registro das aulas, portfólio e planos de ensino que, foram solicitadas aos professores e professoras a execução, e posteriormete seu respectivo arquivamento e compartilhamento no google sala de aula, possibilitando assim, tanto a rede de ensino fazer um acompanhamento burocrático do trabalho das escolas, como fazer um movimento que busca-se dar orientações aos professores e professoras, objetivando possibilitar maior engajamento do professorado à realidade do ensino remoto, bem como a aproximação da Secretaria de Educação municipal com as vivências e experiências educacionais remotas vividas pelos estudantes e os docentes.

O ensino remoto que depende sobretudo de equipamentos digitais, emergiu como meio capaz de transpor as experiências do ensino presencial para o meio virtual, e tentar manter, mesmo em tempos de pandemia, certa "normalidade" no que se refere ao exercicio e experiências que envolvem o ensino e aprendizagem, bem como as interações e convivências entre professores e professoras com os estudantes, além de, mesmo sem ser essa a intenção principal, acabou fortalecendo os vínculos com a escola e com o estudo, mesmo nas condições adversas do ensino remoto. As interações, de forma síncrona, acontecem a partir das tecnologias que são pensadas para minimizar os distanciamentos entre todos e todas que habitam a escola e ao mesmo tempo, garantir o isolamento social.

Porém, destacamos que em Caruaru nem todos estudantes das escolas públicas conseguiram se valer desses equipamentos para dar continuidade ás aulas nas plataformas digitais ou via outras tecnologias e meios virtuais disponíveis e oferecidos para possibilitar aproximação dos alunos e alunas com a escola, haja vista que as desigualdades sociais entre as famílias dos alunos e alunas não favoreceram para o enfrentamento dos desafios postos pelas aulas remotas. Pois, no municipio de Caruaru[27] a população está espalhada entre as áreas urbanas e campesinas, havendo assim enorme variação na qualidade da internet, pois enquanto a cidade

[27] O municipio possui extensão territorial de 920,611 km², sendo que 80,561 km² estão em perímetro urbano e os 840, 05 km² compoem a área campesina. Fonte https://pt.wikipedia.org/wiki/Caruaru

dispõe de maior qualidade no acesso a internet, devido a facilidade das operadoras telefonicas e de internet se instalarem nessas regiões, algumas áreas do campo sofrem com a falta desses recursos, assim sendo, a internet variou no território do município entre 4G, banda-larga até a lugares sem acesso a sinal telefônico. Além desse agravante, houve outros problemas que estiveram presentes no ensino remoto, a exemplo, as condições entre os alunos e alunas foram destintas socieconomicamente, enquanto uns tinham o privilégio de uma boa estrutura habitacional e estavam bem auxiliados por recursos digitais, sociais e economicos, outros eram penalizados por condições de escassez em todos ou em parte dos aspectos apontados. Considerando a realidade da rede, concordamos com a afirmação de KOHAN, (2020) de que o tempo da escola é único e as condições postas pelo remoto emergencial para o ensino e aprendizagem dos discentes no percurso formativo são diferentes e precárias.

Apesar de todas as dificuldades já apontadas sobre a realidade de acesso a internet em Caruaru, e na maioria da região do Agreste de Pernambuco, o municipio investiu nas ferramentas digitais, buscando ampliar as interações entre estudantes e a escola. Nesse sentido, sabemos que há uma gama de variedades das tecnologias de comunicação e informação circulando entre nós, pois muitas já são comuns e de uso diário, bem antes da pandemia para outros fins, a exemplo o *whatssap*, *e-mail, instagran*. No entanto, para criar ambientes virtuais escolares, outras tecnologias foram desenvolvidas e adaptadas principalmente pelas iniciativas de Instituições privadas em parceria com o município, a exemplo, a Escola Mais[28] que disponibilizou uma sala em sua plataforma, na qual, os estudantes, professores e professoras do Ensino Fundamental II (6° ao 9° Ano) podiam trocar informações e aprofundar os conhecimentos. O *Zoom* e *Meet* também foram recursos novos utilizados na rotina escolar, *podcasts*, *google jamboard*, bem como aplicativos de *Quiz, Gamefroot*, *pepi* jogo, entre outros, também ganharam destaque no assessoramento do trabalho dos professores e professoras durante o tempo pandêmico. Na medida em que a rede municipal estabeleceu ações a fim de garantir a continuidade da vida escolar durante a pandemia, pensamos que mais portas se abriram as empresas privadas que diziam dispor soluções educacionais para o momento de ensino remoto.

[28] https://www.escolamais.com/caruaru

As empresas encontraram uma oportunidade para ampliação de seus negócios nas redes de ensino públicas, tal como aponta Dourado e Siqueira,

> Em meios a crise sanitária, pacotes educativos, *softwares,* plataformas, apostilas, cursos aligeirados, equipamentos, *webinar*, assessorias e consultorias de empresas, dentre outros, foram contratados/comprados sem considerar o acúmulo e a experiência das universidades e órgãos públicos. (2020, p. 844).

Não temos dúvidas de que as tecnologias tem sido aliadas para darmos continuidade ao trabalho escolar frente aos desafios da educação escolarizada em tempos de pandemia. Porém, pensamos que é preciso atenção no debate sobre as ações, programas e politicas públicas no contexto de pandemia e no pós, para não reduzirmos os desafios que tivemos e ainda teremos pela frente a uma questão apenas de possuirmos ou não recursos tecnológicos. Pois, a relação de estudantes, professores e professoras com a escola é atravessada por outros sentidos e afetos que importam muito para suas existencias, e que escapam e estão para além de poder manter, apenas parte de suas atividades virtualmente. A escola, ou os vinculos estabelecidos com ela, permitiram acolhimento às crianças e adolescentes bem como a suas familias para atravessarem a imensidão de desafios de toda a ordem durante a pandemia, certamente foram esses vinculos de afetos que sustentaram outros modos de viver a experiencia escolar – professores e professoras que por conta própria se deslocaram até as residências de estudantes que não tinham acesso as redes de internet, levando tarefas, orientando as familias ou responsáveis, e voltando tempo depois para recolhe-las. Pensamos que esse modo escolar desconsiderados em ações e politicas educacionais com interesses de mercado é fundamental para (re)pensarmos outros mundos que sejam possiveis.

Para os profesosres e professoras ter contato com o ensino remoto foi desafiador, primeiro pela falta de experiências com as novas ferramentas, pois as práticas desses professores e professoras tiveram que se reorganizar para atender ao remoto emergencial e, segundo porque, como já dito, tem sido difícil chegar a todos estudantes, há uma grande defasagem dos discentes na interação com as ferramentas digitais.

Segundo o portal da prefeitura[29] de Caruaru - PE, os docentes e a equipe da gestão escolar da rede municipal foram apoiados por diversos canais, como recursos digitais, indicações de videoaulas, canal de TV, site aula em casa, redes sociais, além de materiais impressos. Os educadores também tiveram acesso aos links para acessar às apostilas e o site da Plataforma Escola Mais, dentre outras plataformas apoiadas por iniciativas privadas para o ensino remoto. Além dessas implementações, cursos de formação continuada sobre Ensino Híbrido, formação tecnológica em parceria com o Programa Ensina Brasil, também foram desenvolvidas para incentivar docentes nesse "novo normal" sustentado pelo ensino remoto.

Considerando o quantitativo de recursos disponibilizados, compreendemos que as práticas docentes foram orientadas por outros modos. Modos que favoreceram na maioria das vezes, que professores e professoras assumissem o papel de reproduzir conteúdos enviados e apoiados pelas plataformas digitais. Asssim, foram o principal alvo da racionalização simplificada, através de uma formação marcada pelo pragmatismo de plataformas bem estruturadas com currículo organizado por instituições e fundações privadas, a exemplo dos projetos pedagógicos: Vamos Aprender; Escola Mais, Simplifica. Tumolo *et al* (2008, p.164 *apud* DOURADO e SIQUEIRA, 2020, p. 846), nos diz que, "a padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professorado no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar". Assim sabemos que, houve uma diminuição da participação docente na construção das tarefas, até mesmo devido a falta de familiarização com práticas especificas para o ensino remoto, tais inovações tecnológicas chegaram usando a pandemia para intensificar relações de privatização bem como tentar controlar e homegeneizar as práticas de professores e professoras. No entanto, também vale salientar que mesmo diante dessa realidade, houve escapes nas práticas docentes, as quais, buscaram fugir as prescrições adotadas pela rede de ensino, de forma a promover maior aproveitamento do ensino e aprendizagem daqueles que imersos nessa realidade remota, sentiam-se afetados pelas dificuldades em participar das aulas.

Por fim, gostariamos de deixar claro que compreendemos e achamos necessário os avanços das novas tecnologias na educação, vemos como um caminho sem retrocessos na

[29] https://caruaru.pe.gov.br/aula-em-cas-portal-da-prefeitura-de-caruaru-disponibiliza-dicas-para-rotina-de-estudos-em-casa/

contemporaneidade pelas facilidades à vida cotidiana. Mas, não podemos confundi-la como possibilidade para ocupar o trabalho docente, pois segundo, Kohan (2020, p.05) “professoras não pode ser substituidos (as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis. E, portanto, tais inovações devem ser problematizadas. Para tanto, a ação docente não é uma reaplicação de projetos prescritos, programas prontos executáveis, não se trata de executar currículos, conforme Ferreira e Barbosa (2020) e sim, retomar o sentido do trabalho docente, evidenciando, sobretudo, a sua dimensão. E, que embora exista a tentativa de controle do trabalho docente, sendo intensificada no contexto pandêmico, ainda é possível encontrar margem para exercer autonomia.

Conclusões

A situação imposta pela pandemia de Covid - 19 impos a transição da educação escolar do ensino presencial, sem tempo para planejamentos, para o ensino remoto. Um ensino voltado a situações emergenciais para calamidades públicas. Em esfera nacional, o Brasil teve que reorganizar seu calendário escolar e seu tempo escolar. A Secretaria de Educação Municipal de Caruaru assim como as redes de ensino das demais cidades brasileiras também tiveram que se reorganizar na tentativa de dar continuidade ao trabalho educacional do município, sendo obrigada a se adaptar a lugares convencionalmente não propostos para a atuação docentes/discentes tal como os estudantes e professores e professoras passaram a lecionar e estudar dentro dos seus próprios lares. E, consequentemente, as condições de ensino e aprendizagem tornaram-se bem mais precárias diante do remoto emergencial.

Em busca de aproximar o ensino a essa nova realidade diversas ações foram implementadas pela Secretaria de Educação de Caruaru. Programas e projetos de iniciativas privadas, assessoraram a rede de ensino, levando para a educação uma gama de paradigmas educacionais, a exemplo criou-se parcerias através de instituições como a Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira, entre outras. Padronizando modelos de ensino pela visão gerencialista, e em consonância com o projeto de educação fomentado pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

O estudo aponta para uma personificação dos conteúdos e atividades na rede de ensino municipal de Caruaru, via ferramentas digitais e midiáticas para toda a rede de ensino, cabendo aos docentes domínio dessas ferramentas para "aumentar a eficiência, a inovação e a personalização do ensino". Também, apontamos para os desafios enfrentados por professores que tiveram que mudar o modo de trabalhar para atender ao ensino remoto emergencial que se apoiou em parcerias com plataformas digitais, canais de tv, canal youtube com aulas prontas, desenvolvidas através das parcerias firmadas pela rede de ensino. Quanto ao desafio discente, houve muitos enfrentamentos, bem como apoio familiar, estrutura de espaço físico propício para estudar e escassez de recursos digitais. Todas essas marcas, dificuldades e desafios revelam a precarização que a educação pública foi colocada diante do contexto da crise sanitária, a qual redirecionou as aulas presenciais para o ensino remoto emergencial.

Referências bibliográficas:

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14 n. 30, p.842857, set./dez. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em épocas de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, e20166212, p. 1-9, 2020 Disponível em https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

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, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA - PERCEÇÃO E PRÁTICAS POR ALUNOS, DOCENTES E FUTURAS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Isabel Cláudia Nogueira

(ESEPF-CIPAF/CIDTFF, icn@esepf.pt)

Paula Martins

(ESEPF-CIPAF, pauladaniela2508@gmail.com)

Resumo

Uma escola que pretenda dar resposta aos desafios que lhe são colocados necessita de se assumir como uma escola inclusiva e de equidade, promovendo o sucesso escolar de todos os seus alunos. (Cohen & Fradique, 2018). Com a autonomia de que atualmente usufruem a nível curricular e pedagógico (Cosme, 2018), escola e professores são decisores na definição e concretização de práticas que favoreçam a diferenciação pedagógica, medida universal de suporte à aprendizagem e à inclusão. O presente contributo, focado em conceções e práticas de diferenciação pedagógica em Matemática, decorre de um estudo desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de um mestrado de habilitação para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico ministrado por uma instituição de ensino superior do Porto. Com a sua realização, pretendeu-se identificar formas, potencialidades e constrangimentos decorrentes da sua aplicação, bem como caracterizar estratégias de diferenciação pedagógica que são utilizadas em sala de aula e seus principais destinatários. Com uma natureza essencialmente qualitativa (Flick, 2015) e com a colaboração de docentes, futuras docentes e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este estudo incluiu a sua auscultação por aplicação de inquéritos por questionário, a professores e futuros professores, e constituição de grupos focais, com alunos de 1º CEB, desejando-se com esta opção aportar visões complementares sobre a temática em foco. Como principais conclusões refiram-se uma razoável concordância nos resultados obtidos dos diferentes grupos de participantes, essencialmente ao nível

concetual e de práticas implementadas, e a deteção de necessidade de uma maior capacitação destes profissionais de educação que lhes permita uma ação pedagógica verdadeiramente ajustada a cada aluno para a promoção das aprendizagens de todos.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; Matemática; Ensino Básico; Formação de Professores.

Abstract

A school that intends to respond to the challenges it faces needs to assume itself as an inclusive and fair school, promoting the academic success of all its students (Cohen & Fradique, 2018). With the autonomy they currently enjoy at the curricular and pedagogical level (Cosme, 2018), schools and teachers are decision-makers in defining and implementing practices that favour pedagogical differentiation, a universal measure to support learning and inclusion. This contribution, focused on concepts and practices of pedagogical differentiation in Mathematics, stems from a study developed within the scope of Supervised Teaching Practice of a master's degree for teaching in the 1st cycle of Primary Education, taught by a higher education institution in Porto. We intended to identify ways, potentials and constraints resulting from its application, as well as to characterize pedagogical differentiation strategies that are used in the classroom and its main beneficiaries. With an essentially qualitative nature (Flick, 2015) and with the collaboration of teachers, future teachers and students of the 1st Cycle of Primary Education, this study included the application of questionnaire surveys, to teachers and future teachers, and constitution of focus groups, with 1st CEB students, aiming to provide complementary views on the topic in focus. The main conclusions refer to a reasonable agreement in the results obtained from the different groups of participants, essentially at the conceptual level and implemented practices, and the detection of the need for greater training of these education professionals that allows them a pedagogical action truly adjusted to each student to promote learning for all.

Keywords: *Pedagogical differentiation; Mathematics; Primary education; Teacher training*

Uma Escola para todos e para cada um

A mudança de paradigma que parece transparecer pela introdução de documentação oficial mais recente, sustentada na ideia de que a educação é um direito de todos e não um direito ou privilégio de alguns (DGE, 2018) propõe uma escola verdadeiramente inclusiva, que visa acolher/integrar todos os alunos, com a aceitação das suas diferenças e das suas potencialidades, fornecendo-lhes oportunidades para aprendizagens significativas e promotoras de sucesso escolar. Para tal, "as escolas e os docentes devem possuir a autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderado" (Cosme, 2018, pp. 10).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 aponta os princípios e as normas que devem "responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos" (DGE, 2018, pp. 11), de forma promover o aumento da sua participação nos processos de aprendizagens, visando garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo e de progressão no sistema educativo, determinando medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a três níveis: as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais (DGE, 2018). As medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que têm como finalidade promover a participação de todos os alunos e a melhoria das suas aprendizagens, incluem a diferenciação pedagógica, que entendemos pressuposto estruturante da ação educativa.

Sublinhando que a escola que temos e aquela que é desejável ainda se encontram bem longe no que concerne à capacidade de promoção de uma plena capacitação das crianças e jovens para se tornarem melhores cidadãos e, por consequência, melhores construtores do mundo, Cohen & Fradique (2018) propõem que uma escola que pretenda dar resposta aos desafios que lhe são colocados necessita de se assumir como uma escola inclusiva e de equidade,

promovendo o sucesso escolar dos seus alunos e apostando na diferenciação pedagógica com um duplo sentido, a diferenciação e a individualização das situações de aprendizagem que o docente dinamiza, competindo-lhe, em consonância com o Decreto-Lei nº 55/2018, estabelecer a relação das atividades de aprendizagem propostas com finalidades, objetivos, tempo, modo como as realiza, recursos, condições e apoios diferenciados (DGE, 2018).

A diferenciação pedagógica, de acordo com Tomlinson e Allan, é um processo guiado pela resposta do professor às necessidades dos alunos, embora orientada pelos seus princípios gerais (Gonçalves & Trindade, 2016). A diferenciação pedagógica envolve uma relação entre três entidades, o aluno, o professor e o saber, sendo este último partilhado por aluno e professor, que se assume como um mediador de aprendizagem. Para muitos docentes, desempenhar esta função constitui um enorme desafio quando pretendem gerir uma turma de modo diferenciado, encarando-o com algum receio, por considerarem não serem capazes de verdadeiramente atender a cada aluno, aos seus interesses, necessidades e especificidades. Tomlinson (2008) explicita várias estratégias a que os docentes podem recorrer face a esse desafio, de que destacamos:

a) utilizar a comunicação como fonte de aprendizagem e conhecimento; transmitir de forma clara os objetivos de cada atividade e facultar todo o material necessário à sua realização;

b) realizar uma distribuição flexível dos alunos, otimizando a sua organização;

c) preparar os alunos para que possam entreajudar-se, enquanto o professor se dedica a outro colega;

d) criar estratégias que minimizem o ruído em sala de aula;

e) valorizar o comportamento correto dos alunos, minimizando oportunidades de comportamento indesejável;

f) promover e incentivar a resiliência dos alunos na realização das atividades;

g) preparar atividades adicionais para alunos com ritmos de trabalho superior;

h) atribuir prazos para cumprir determinada tarefa e explicitá-lo;

i) responsabilizar os alunos pela própria aprendizagem e

j) dialogar com os alunos sobre os procedimentos a cumprir na sala e nos processos de trabalho em grupo.

A diferenciação pedagógica em Matemática no Ensino Básico

A Matemática é uma área disciplinar da escolaridade básica e encontramos muitas das suas marcas no dia-a-dia dos cidadãos, considerando-se que a sua aprendizagem permite que estes se tornem críticos, autónomos e preparados para enfrentar de modo mais eficaz situações problemáticas quotidianas.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais em Matemática, o professor do 1.º CEB deve orientar a sua intervenção a partir de quatro temas e conteúdos matemáticos – Números e Operações, para que os alunos desenvolvam o conceito de número, iniciado na etapa pré-escolar, e a compreensão dos números e das operações, com o uso do cálculo mental e escrito; Geometria e Medida, para que os alunos progridam na capacidade de visualizar e compreender as propriedades das figuras geométricas, também suportada na noção de grandeza e dos processos de medição e Organização e Tratamento de Dados, para que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender a informação recolhida num estudo estatístico representada em diferentes formas – que deverão ser explorados de modo articulado e integrador privilegiando atividades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação. Pretende-se, desse modo, estimular nos alunos capacidades de intervenção em situações que exijam a mobilização de aprendizagens de diversos domínios, bem como de análise e compreensão de resultados decorrentes de situações problemáticas, desenvolvendo em simultâneo o seu raciocínio e a sua comunicação matemática (Ministério da Educação, 2018).

Caberá então ao professor adaptar estas orientações curriculares aos seus alunos, adotando uma prática profissional que, segundo Tomlinson, permita a construção de uma comunidade de aprendizagem

> onde todos se sentem bem recebidos e contribuem para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda; o respeito mútuo não é algo negociável; os alunos sentem-se seguros na sala de aula; há uma expectativa generalizada de desenvolvimento; o professor ensina para o sucesso; há uma nova espécie de justiça evidente e o professor e alunos colaboram em prol do desenvolvimento e sucesso mútuos (Portugal, 2010, pp. 42).

Num estudo realizado por Gonçalves, as estratégias de diferenciação pedagógica mais apontadas por professores de Matemática dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico direcionam-se sobretudo a alunos com mais dificuldades e traduzem-se em:

- Adaptação dos materiais pedagógicos a utilizar;
- Insistência na resolução de exercícios práticos e marcação de tarefas diferenciadas na sala de aula e tarefas a resolver em casa;
- Propostas de tarefas onde seja percetível a aplicação da matemática no dia a dia;
- Organização dos alunos de forma intencional na sala de aula;
- Realização de atividades que não se resumam a resolução de exercícios no caderno, com o intuito de motivar os alunos para as aprendizagens;
- Explicação dos conteúdos com clareza, objetividade e de maneiras distintas;
- Explicitação de conteúdos ou tarefas individualmente, junto dos alunos com maiores dificuldades;
- Leitura dos enunciados das tarefas com os alunos, ajudando a desconstruir os problemas e traduzindo a informação fornecida, podendo ser necessário fasear as questões, estabelecendo etapas intermédias;

- Constituição de grupos de trabalho, incentivando o trabalho cooperativo dos alunos e permitindo que os alunos com maior facilidade de aprendizagem ajudem os alunos com mais dificuldades;
- Elaboração de sínteses dos conteúdos abordados, partindo de conhecimentos prévios e estabelecendo relações entre novas aprendizagens e aprendizagens anteriores;
- Colocação de questões a cada aluno, de modo a percecionar se acompanha ou não a aula;
- Reforço das atividades bem-sucedidas;
- Inclusão das famílias no processo de aprendizagem dos alunos. (Gonçalves, 2016)

A mesma autora explicita ainda algumas estratégias identificadas como adequadas a alunos de alto rendimento, tais como propor a resolução de tarefas por vários processos, incentivá-los a auxiliar os colegas com maiores dificuldades de aprendizagem, apresentar atividades diferentes que apresentem um grau de dificuldade mais elevado e desafiá-los com atividades distintas que podem implicar a mobilização de conteúdos que não estejam a ser explorados naquele momento. (Gonçalves, 2016).

Opções metodológicas

A investigação que aqui partilhamos partiu do interesse em compreender o entendimento de alunos e professores sobre a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que se estabeleceram duas questões-guia que acompanharam todo o processo de desenvolvimento da pesquisa:

a) Qual a visão dos docentes do 1.º CEB sobre a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica nas aulas de Matemática?

b) Como é percecionada a diferenciação pedagógica pelos alunos do 1.º CEB, em particular na Matemática?

A partir destas questões, formularam-se os seguintes objetivos: (i) identificar conceções de professores do 1.º CEB sobre o conceito e práticas de diferenciação pedagógica; (ii) identificar estratégias de diferenciação pedagógica aplicadas na disciplina de Matemática no 1.º CEB; (iii) identificar vantagens e constrangimentos emergentes de práticas de realização de diferenciação pedagógica no 1.º CEB.

Concretizou-se um estudo de base qualitativa, que para Flick "engloba diferentes perspetivas de investigação: diferentes nas hipóteses teóricas, no modo de entender o seu objetivo e na sua perspetiva metodológica" (2005, p.17), que sublinha ainda que essas perspetivas são contextualizadas através do modo como os sujeitos se relacionam nos seus contextos. Para Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem qualitativa exige a examinação do mundo com a noção de que a informação recolhida pode afirmar-se como uma pista para a compreensão do objeto de estudo; salientam ainda que um investigador que opte por uma abordagem de foro qualitativo encontra-se sobretudo interessado em percecionar as diferentes perspetivas dos inquiridos sobre esse objeto.

Neste estudo participaram docentes e alunos do 1.º CEB de uma escola pública da cidade do Porto – selecionados pelos docentes titulares das turmas com auxílio das professoras estagiárias e com autorização dos respetivos encarregados de educação para esse efeito – e estudantes, futuras docentes, em fase de realização da Prática de Ensino Supervisionada nesse ciclo de escolaridade, integrada no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Para a obtenção de dados procedeu-se à aplicação de inquérito por questionário e a constituição de dois grupos focais. Segundo Bell (2004), o inquérito serve para obter informações a partir de uma seleção representativa da população em estudo e permite ao inquirido proceder à escolha das respostas entre as opções que lhe são fornecidas (Quivy e Campenhoudt, 1998). A constituição de grupos focais é, para Silva, Veloso e Keating (2014), uma técnica de investigação que visa a recolha de dados e interpreta a discussão do grupo como fonte de informação: os

grupos focais são utilizados como meio de explicitar a interação de um grupo de indivíduos, de modo a produzirem dados e a conhecer perspetivas que, por norma, são menos acessíveis no caso de serem utilizadas outras técnicas de recolha de dados (Flick, 2005). Os elementos do grupo deverão ser selecionados de acordo com uma característica comum e revelante para o objeto de estudo (Silva, Veloso e Keating, 2014) para dialogar e debater os assuntos pretendidos, sob orientação de um participante externo.

O questionário foi aplicado aos professores e às futuras professoras do 1.º CEB e os grupos focais incluíram 16 alunos: um constituído por alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade e outro por alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Apresentação de resultados

Foi percetível que os docentes e as futuras docentes identificam potencialidades e constrangimentos na aplicação da diferenciação pedagógica em Matemática, que afirmam aplicar esta medida universal nas suas aulas de forma a cumprir as normas estabelecidas pela tutela e pela necessidade de aplicar esta estratégia inclusiva junto de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

Os docentes e as futuras professoras atribuem grande importância à aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica nas aulas de Matemática, sendo que a maioria dos docentes inquiridos afirma fazê-lo relativamente a todos os alunos por as reconhecerem potenciadoras de sucesso escolar de forma inclusiva e não segregadora. As futuras docentes de 1.º CEB, por sua vez, afirmam apenas utilizarem esta medida universal com alunos que manifestam um baixo rendimento escolar.

Nas suas salas de aula, os professores e as futuras professoras de 1º CEB reconhecem e aplicam algumas estratégias e práticas que favorecem a implementação da diferenciação pedagógica, nomeadamente a utilização de trabalhos de pares, a aplicação e o desenvolvimento de atividades multiníveis consoante os conteúdos e os objetivos propostos para determinada atividade, bem como realizarem apoio individualizado a cada aluno e atribuírem tempos distintos de realização do trabalho, sempre que se justifique. Já os alunos de 1.º CEB, quando

questionados como percecionavam a realização de diferenciação pedagógica, afirmaram de forma unânime que nas suas turmas existia diferenciação pedagógica centrada nos materiais e no tempo de realização das atividades.

Não obstante os professores afirmarem que propunham atividades de diferentes níveis às suas turmas, mais de metade dos alunos inquiridos revelaram sentir alguma diferenciação nas fichas de avaliação, referindo, no entanto, não existir qualquer tipo de diferenciação pedagógica nas fichas de trabalho utilizadas em contexto de sala de aula.

Quando questionados acerca de eventuais limitações e constrangimentos na aplicação desta medida universal, os docentes no ativo e as futuras docentes apontam os atuais modos de constituição das turmas, que resultam em muita heterogeneidade, o elevado número de alunos por sala, a falta de recursos e de materiais pedagógicos e a falta de recursos humanos em sala de aula face ao número de alunos. Em contexto de estágio profissionalizante, as estagiárias, na sua grande maioria, apontam como limitação e constrangimento a falta de cooperação e de disponibilidade por parte do professor cooperante. Foi igualmente possível detetar fragilidades na aplicação desta estratégia pedagógica neste nível da escolaridade obrigatória, atribuídas pelos participantes sobretudo à falta de formação académica e profissional e de recursos materiais e humanos nas instituições de ensino.

Considerações finais

O presente estudo permitiu identificar as estratégias de diferenciação pedagógica que são utilizadas em algumas salas de aula assim como quem são os seus destinatários. Foi possível compreender formas, potencialidades e constrangimentos decorrentes da sua aplicação, por se ter desenvolvido na componente empírica um trabalho de natureza essencialmente descritiva que contou com colaboração de docentes, futuras docentes e atuais alunos do 1.º CEB.

Como principais conclusões refiram-se alguma concordância nos resultados fornecidos pelos diferentes grupos de participantes, essencialmente ao nível concetual e de práticas implementadas, e a deteção de necessidade de maior capacitação dos profissionais da educação que lhes permita uma ação pedagógica verdadeiramente ajustada a cada aluno para

a promoção das aprendizagens de todos. Parece-nos, assim, ser ainda necessário um investimento formativo que permita uma intervenção docente verdadeiramente personalizada para cada aluno, independentemente do seu rendimento académico, que se traduza na implementação de práticas diferenciadas ajustadas a interesses, capacidades, dificuldades e potencialidades dos alunos, numa verdadeira promoção das aprendizagens de todos e, portanto, da sua inclusão.

Referências bibliográficas

Bell, J (2004*). Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor – Projetos e Edições, Lda.

Gonçalves, L. (2016). *A Diferenciação Pedagógica na sala de aula de Matemática – um estudo exploratório nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* [Trabalho de projeto para a obtenção do grau Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Supervisão Pedagógica]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Gonçalves, E. & Trindade, R. (2016). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar nos alunos com dificuldades de aprendizagem"*. Universidade Lusófona do Porto.

DGE (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à Prática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf .

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico.

Portugal, A. (2014). *Práticas de Diferenciação Pedagógica em Contexto de Jardim-de-Infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Santarém.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n26/n26a12.pdf.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E INCENTIVO À GAMIFICAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM: DESAFIOS EM MOMENTOS DE MUDANÇA NA MEDIAÇÃO DIGITAL EM EDUCAÇÃO

Anabela Lopes Rodrigues
Faculdade de Engenharia Universidade do Porto
Angélica Maria Reis Monteiro
CIIE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
João Carlos de Matos Paiva
FCUP / UEC (Unidade de Ensino das Ciências) e CIQUP (Centro de Investigação em Química da Universidade do Porto).

Resumo

O período pandémico, devido à COVID-19, acarretou mudanças abruptas em várias esferas da sociedade, com efeitos visíveis sobretudo nos processos e meios de ensino/aprendizagem. Este período, caraterizado pela necessidade de recurso a tecnologias digitais como meio privilegiado de comunicação não presencial, evidenciou dificuldades enfrentadas pelas escolas em termos de garantia de condições equitativas de aprendizagem e de preparação pedagógica e tecnológica do corpo docente. Fizeram-se ajustes curriculares, escolhas tecnológicas mais sensíveis ao contexto com a intenção de garantir condições para uma educação de qualidade e inclusiva.

Neste contexto, a formação contínua de professores teve um papel fundamental no sentido de lhes fornecer algum apoio e suporte para a implementação de metodologias ativas, tais como a gamificação na educação, que usa elementos dos jogos, indo ao encontro do interesse dos alunos, de forma a contribuir para o sucesso das aprendizagens.

Para isso, desenvolveu-se e implementou-se uma ação de formação sobre o uso de metodologias ativas em sala de aula e detetaram-se vantagens e constrangimentos associados à integração da gamificação na prática pedagógica, do ponto de vista dos professores que fizeram parte deste estudo. A formação foi avaliada em termos de satisfação, competências desenvolvidas e efeitos que os professores participantes atribuem à sua utilização antes e depois da formação, bem como a relevância e adequação da experiência formativa face aos desafios contemporâneos.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por um estudo de caso, com caráter revelador, sem a pretensão de generalização. Para a recolha de dados, recorreu-se à análise documental, revisão de literatura e três inquéritos por questionários, submetidos antes e depois do processo formativo.

Os resultados obtidos, através de análise estatística simples dos dados quantitativos e de análise de conteúdo das questões abertas, apontam para a satisfação da quase totalidade dos professores participantes, o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas e o reconhecimento de que a formação contribuiu para que repensassem as suas práticas pedagógicas e os efeitos futuros nas aprendizagens dos seus alunos.

The pandemic due to Covid 19 brought about dramatic changes in several social spheres, its effects were noticed mainly in the processes and means of teaching and learning. This period, which was characterized by the need to use digital technology as the means to establish distant communication, showed the difficulties that schools had to face to guarantee equitable learning conditions and both pedagogical and technological preparation of the teachers. The curricula was adjusted, technological choices more sensitive to the context were taken, in order to ensure the conditions for an inclusive and adequate education.

In this context, the continuous development of teachers had a fundamental role to provide some support to implement new active methods in education, such as gamification, which uses elements from games, something that students appreciate, to contribute to successful learning.

So, a development course about the use of active methods in the classroom was devised and implemented, advantages and obstacles associated to the integration of gamification in the teaching-learning process were characterized, from the point of view of the teacher who were part of this study. The course was assessed in terms of satisfaction, knowledge/skills acquired and the effect those teachers recognize to its use before and after the course, as well as the pertinence and adjustment of that learning experience on what the modern challenges and the profile students are expected to have when they leave secondary education.

From a methodological point of view, it was chosen a case study, with a revealing character, without the intention to generalize. To collect the data, it was used documental analysis, literature adjustment and three questionnaires, submitted before and after the course.

The results obtained through simple statistical analysis of the quantitative data and the analysis of the content of the open questions show the satisfaction of almost all the teachers who participated, the development of their digital and pedagogical skills and the acknowledgement that the course contributed to the self-questioning of their teaching practice, and that it would have a future impact on their students' learning process.

Palavras-chave: formação contínua de professores, metodologias ativas, gamificação, aprendizagem baseada em jogos.

Introdução

O estudo a que este texto se refere situou-se num contexto atípico motivado pela pandemia da COVID-19 que evidenciou problemas que implicou a necessidade de aulas a distância, usando para isso meios como a televisão, mas principalmente a internet, os professores tiveram de se adaptar à nova realidade. Cada um produziu novos conteúdos, adaptou as suas aulas, usou novas plataformas e procurou formação para os ajudar com novas competências e metodologias de ensino/aprendizagem.

> "Os professores devem ser apoiados sobre como encontrar soluções para desafios comuns, tais como apoiar os estudantes a superar a distância e o não envolvimento, ajustar o projeto pedagógico para motivar os estudantes e manter seu envolvimento, e desenvolver e compartilhar recursos de ensino/aprendizagem, bem como melhores práticas de ensino" (UNESCO - organização das Nações Unidas para Educação, 2020).

Neste contexto, o setor da educação da UNESCO recomenda que ajuste os objetivos curriculares de forma a dar prioridade à assistência humanitária social; se examine a prontidão e escolha as soluções tecnológicas mais relevantes e sensíveis ao contexto; aumente a preparação tecnológica e de conteúdo para garantir a continuidade da educação e da aprendizagem por forma a garantir a equidade e a inclusão (UNESCO, 2020).

Ursula von der Leyen, presidente da Comissão Europeia, numa mensagem que abriu a III Cimeira Europeia da Educação em 2020, em formato de videoconferência refere que "A Comissão Europeia vai apoiar professores e alunos a aumentar competências a nível digital", e ainda que "É admirável como professores, alunos e escolas cooperaram nestes tempos de coronavírus, é a resiliência no seu melhor, é um exemplo a seguir".

Em Portugal, o Programa do XXII Governo Constitucional considera a transição digital um dos instrumentos essenciais da estratégia de desenvolvimento do país, em alinhamento com os objetivos políticos que irão nortear os investimentos da União Europeia no período de

programação 2021 -2027, de acordo com o novo quadro da Política de Coesão. A construção de uma sociedade digital é assim identificada como uma oportunidade para reinventar o funcionamento e organização do Estado, orientando-o mais para o cidadão, para reforçar a competitividade económica e para desenvolver um clima favorável à inovação e ao conhecimento.

Face a toda a esta conjuntura, surge o plano de capacitação digital da educação que pretende desmistificar o uso de tecnologias pela classe docente, de forma a minimizar o fosso de conhecimento (digital) e de interesses entre os alunos e os professores.

Esta geração de alunos vive rodeada de estímulos provenientes dos meios tecnológicos que a rodeia. Então, como pode um professor captar a atenção de um aluno se este está habituado a meios interativos que apelam a sua concentração e despertam a sua curiosidade? Como pode um professor corresponder às expectativas dos seus alunos se a média das idades da classe docente anda acima dos 50 anos, quando esses professores fizeram a sua formação inicial, o tipo de ensino era totalmente centrado no professor, ao contrário do que se espera presentemente. A formação contínua de professores assume um importante papel para lhes fornecer algum apoio e suporte para a implementação de metodologias ativas, em particular a “gamificação” ou “aprendizagem baseada em jogos” na educação, que usam elementos dos jogos na educação, indo ao encontro do gosto dos seus alunos, de forma a contribuir para o sucesso das aprendizagens.

No mesmo sentido, e como referem tanto Karalar e Sidekli (2017) como Del Moral Pérez (2018) é necessário que os docentes sejam envolvidos no processo de inovação tecnológica em contexto educativo. E indo, ainda, ao encontro do que foi referido por Girman (2019) quando sustenta que os alunos aprendem e se divertem simultaneamente, pelo que as melhorias no desempenho escolar demonstradas no seu estudo estão diretamente relacionadas com as metodologias de aprendizagem e com a aprendizagem baseada em jogos.

Assim, surge a questão que motivou o estudo aqui em foco: "De que forma é possível contribuir para que os professores reflitam sobre as práticas e adotem metodologias ativas, particularmente a aprendizagem baseada em jogos, em linha com os desafios contemporâneos e o perfil que se espera dos alunos à saída da escolaridade obrigatória?" Esta questão foi desdobrada nos seguintes objetivos de estudo.

- Identificar conceções de um grupo de professores que participaram de uma ação de formação sobre as metodologias ativas, com particular foco na gamificação e na aprendizagem baseada em jogos;

- Caracterizar vantagens e constrangimentos associados à integração da gamificação na prática pedagógica do ponto de vista destes professores;

- Analisar o processo de desenvolvimento e implementação de uma ação de formação contínua de professores sobre o uso de metodologias ativas em sala de aula;

- Avaliar a formação dos professores em termos de satisfação, conhecimentos e possíveis efeitos na prática;

- Caraterizar práticas de gamificação e efeitos que os professores participantes atribuem à sua utilização antes e depois da formação;

- Avaliar a relevância e adequação da experiência formativa face aos desafios contemporâneos e ao perfil que se espera dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Métodos

O procedimento de recolha de dados pelo qual se optou depois de analisar as particularidades desta investigação foi: "estudo de caso exploratório e descritivo" seguido de um processo de intervenção.

Tendo por referência (Stake, 2005, p. 11) que diz que o estudo de caso consiste no "estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade" e ainda (Yin, 2005, p. 3) que define estudo de caso como "uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes" e acrescenta que para tal se podem usar múltiplas fontes para recolher evidências e informações. Assim se adequa a escolha deste método, pois será alvo de estudo um pequeno grupo de professores para tentar ir ao encontro dos objetivos em estudo.

O grupo escolhido é válido, segundo a opinião de Serrano (2004) que diz é possível que o estudo de caso tenha como objeto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade, neste caso, um grupo de formandos.

Esta modalidade possui ainda uma dupla vertente: por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias segundo (Serrano, 2004). Mas, por outro lado, permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada de decisões convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objetivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004). É que, de acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1999, p. 92), esta abordagem possui características que a tornam muito útil "para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano".

Assim serão tidos em conta as respostas, comportamentos e reflexões de um pequeno grupo de professores confrontados no seu dia a dia com a necessidade de fazerem formação, para progressão na carreira e/ou por quererem saber mais sobre o tema da formação, neste caso particular sobre gamificação na educação.

O estudo de caso implica um conhecimento profundo da realidade investigada e, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa. Como afirma Serrano (2004) o estudo de caso tem como eleição descobrir, compreender ou interpretar o significado de uma realidade, mais do que comprovar hipóteses, a sua lógica enquadra-se melhor numa perspetiva de investigação qualitativa, embora isso não signifique que se excluam os métodos e técnicas de cariz quantitativo. Assim, o estudo de caso é uma abordagem abrangente que pode incluir técnicas como observação, entrevistas, questionários, análise de documentos e outras, podendo os dados ser tanto qualitativos como quantitativos.

Indo ao encontro da análise anterior, o estudo teve um cariz mais qualitativo, no entanto, tanto quanto possível houve recolha de alguns resultados quantitativos provenientes da aplicação de questionários em diferentes momentos da formação aos formandos, estudo de reflexões individuais dos formandos, com objetivo não de generalizar, mas para expressar a relevância de certos parâmetros, fundamentando a analise de conteúdo. Teve ainda em conta um inquérito ao diretor do CFAE.

De acordo com esta classificação de Yin (2005), podemos caracterizar este estudo como descritivo, porque se pretende fazer uma descrição da situação estudada e explicativo, pois pretende relacionar ações e efeitos em situações reais vivenciadas por estes formandos.

Quanto à generalização dos dados obtidos, tanto Yin, Serrano como Stake tecem algumas salvaguardas: O estudo de caso é efetuado com unidades particulares ou pequenas unidades sociais, não sendo, por isso, possível efetuar generalizações estatísticas (Yin, 2005).

Serrano (2004) menciona, ainda, que generalizar resultados não é uma questão indispensável no estudo de caso. No entanto, sendo possível destacar algumas generalizações, estas podem servir para, de algum modo, ser aplicadas noutras realidades. O sentido dado ao carácter revelador do estudo de caso está bem definido por Serrano (2004, p. 95) ao dizer que a revelação

se produz quando "um investigador tem a oportunidade de observar e analisar um fenómeno, situação, sujeito ou facto que antes era inacessível para a investigação científica" constituindo assim um fim da investigação, e deste modo, sugerindo pistas para investigações futuras (Serrano, 2004; Stake, 2005).

Assim, como referiu Gómez, Flores, e Jiménez (1999, p. 98) "o estudo de casos coaduna-se com a finalidade de chegar a gerar hipóteses, a partir de um estabelecimento sólido de relações descobertas, aventurando-se a alcançar níveis explicativos de supostas relações causais que aparecem num contexto natural concreto e dentro de um dado processo".

Tratando-se de uma investigação na área da educação, em que se pretende uma análise quantitativa e qualitativa, usaram-se variados métodos e técnicas de recolha de informação. Começou-se este estudo por uma revisão da literatura sobre formação de docentes, metodologias ativas e em específico gamificação, a qual esteve na base do estado da arte, e alicerçou com teorias, a formação a ser ministrada "Gamificação na Educação e no Ensino".

Fez-se um levantamento do que se tem produzido até à atualidade sobre o tema em estudo para poder "introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado, tomando como original o que já outros descobriram." (Carmo & Ferreira, 1998, p. 59).

Fez-se uma análise documental dos principais documentos orientadores do sistema educativo e do funcionamento da escola em causa (Projeto Educativo, Regulamento Interno e relatórios): a análise ao relatório da avaliação externa 2012/13, teve uma maior incidência nos itens pontos fortes, áreas de melhoria e práticas de ensino.

Quanto ao relatório de autoavaliação 2019/2020, foi usado para caracterizar o contexto profissional dos formandos e respetiva escola.

Do Relatório Anual de Progresso (contrato de autonomia) foi analisado, "Evolução dos resultados escolares e do abandono escolar" do qual saliento a preocupação apontada: desenvolvimento de metodologias que concorram para a mudança da gramática escolar.

Fez-se ainda a análise Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho que apresenta o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

A avaliação da formação ministrada, foi efetuada segundo o modelo de Donald Kirkpatrick, modelo criado em 1959, muito utilizado na avaliação da formação a nível empresarial.

Resultados

Foi criada a formação "gamificação na educação e no ensino", projetada para professores de qualquer área de ensino, com conhecimento básico de informática, foi enviada para o (CCPFC), após o que foi certificada. Desta forma, os formandos depois de a concluírem, obtêm acreditação de 25 horas de formação, na componente geral, a qual podem usar para a progressão de carreira.

Procedeu-se à divulgação da formação através do email institucional da respetiva escola, a seleção foi feita pela ordem de inscrição pelo CFAE do qual faz parte a escola.

Sendo uma formação no formato b-learning, isto é, com sessões presenciais e outras online. A plataforma utilizada foi o Teams do respetivo centro de formação, com duas das sessões presenciais e as restantes online, algumas sessões síncronas e outras assíncronas. Todos os trabalhos e documentos usados e criados tanto por mim como pelos formandos estão na posse deste centro. Quando os formandos terminam, recebem um diploma que lhes garanta a acreditação das horas de formação e onde está registada a sua avaliação.

Esta formação faz parte do plano de formação da respetiva escola, foi apresentada no conselho pedagógico e validada a sua pertinência, pois este plano visa ir ao encontro dos interesses e necessidades dos docentes dessa instituição. Em simultâneo, consta do plano de formação do CFAE e, por isso pode ser lecionada a outros formandos doutras escolas.

Para a elaboração da análise quantitativa foram inquiridos os formandos, estes em dois momentos distintos, um no início e outro no fim da formação. Foi também inquirido o diretor do CFAE sobre o processo de capacitação digital dos docentes. Por fim os formandos responderam a um questionário aplicado pelo centro de formação, da sua responsabilidade, com o objetivo de avaliar a formação ministrada.

Fez-se uma triangulação dos resultados empíricos com os objetivos do estudo chegando aos seguintes resultados:

Objetivo geral

✓ Contribuir para a capacitação digital destes docentes e solidificar estratégias baseadas no enquadramento legal vigente.

Quanto a este objetivo geral do estudo, foi em grande parte alcançado, pois os próprios formandos autoavaliaram os seus materiais didáticos produzidos, em formato digital, o feedback dos seus alunos de bom quase muito bom, visível no gráfico 1. Todos eles obtiveram aprovação na formação por terem atingidos os objetivos da formação. A generalidade dos formandos avaliou a formação de excelente e muito boa, nas sugestões de melhoria pedem mais ações deste género com exploração de outras aplicações e que se criem grupos de formandos que lecionem a mesma disciplina para assim se explorarem aplicações mais direcionadas para esse grupo de docência.

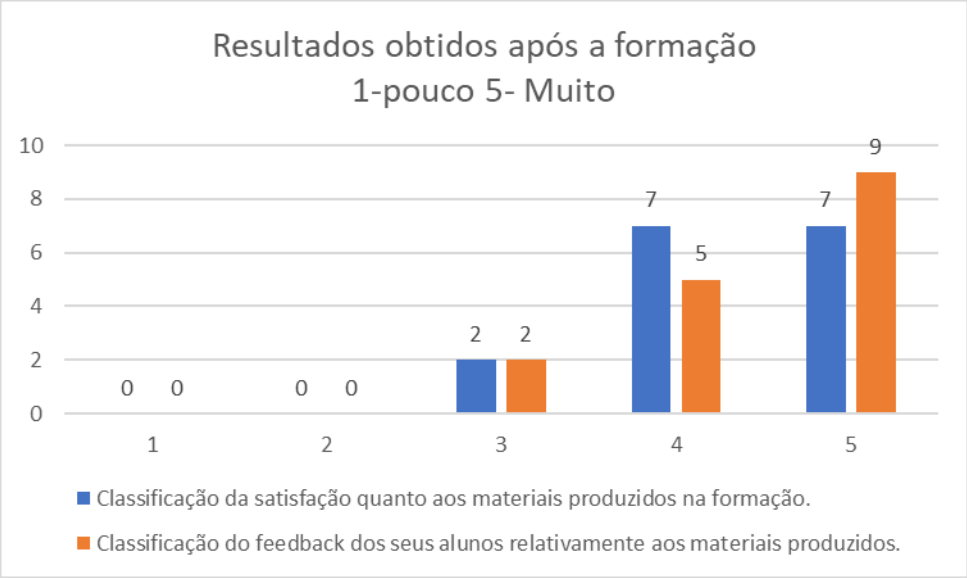


Gráfico 1- Classificação do feedback dos alunos, feita pelos formandos

Objetivos específicos

✓ - Identificar conceções de um grupo de professores que participou da ação de formação sobre as metodologias ativas, com particular foco na gamificação e na aprendizagem baseada em jogos;

Quanto à conceção de metodologias ativas, no caso particular da gamificação e a aprendizagem baseada em jogos, poucos formandos a tinham, mas, no final, a totalidade deles termina a formação, afirmando que já conhece estas metodologias, que estas podem contribuir para o sucesso educativo dos seus alunos e que as podem usar, para motivar e consolidar aprendizagens nas suas salas de aula.

Dos seis formandos que afirmam ter usado esta metodologia de ensino, três usaram-na para consolidar aprendizagens "Consolidar conhecimentos, revisão matéria dada." (FF5) e três para motivar os alunos para a própria disciplina ou para determinados conteúdos," Tornar as aulas mais apelativas, mais dinâmicas, desenvolver o espírito critico dos alunos com vista a uma aprendizagem mais ativa e consequentemente mais duradoura" (FF3).

✓ Caraterizar vantagens e constrangimentos associados à integração da gamificação na prática pedagógica do ponto de vista destes professores;

Durante a formação foram feitas várias vezes reflexões pessoais e depois discutidas em grupo sobre os constrangimentos e dificuldades do uso de metodologias ativas, tendo sido referido: o numero excessivo de alunos por turma, o tempo excessivo passado pelos professores na escola, a necessidade de preparar os alunos para exames nacionais que obriga ao cumprimento de programas extensos, que coloca dúvidas sobre a autonomia curricular das escolas, pois fica-se com a ideia de que isso não passa do papel, as burocracias existentes nas escolas que retiram ao professor muito tempo, o qual deveria ser utilizado na sua principal atividade que é lecionar, porém, este está sempre rodeado de formalismos e quase todos em suporte digital e em papel. Foi também apontada como dificuldade a displicência de alguns alunos que podem levar um professor a pôr em questão o uso de tais atividades, o medo dos professores de integrar tais práticas por comodismo ou mesmo por serem contra a mudança e, por fim, a falta de condições de trabalho, isto é, existência de equipamentos obsoletos ou inexistentes e débeis infraestruturas de dados.

Como vantagens, referiram um ganho de autoestima por parte dos professores, confiança e autonomia por parte dos alunos, que estes últimos ficam sujeitos a um estímulo cognitivo e motivacional, obtenção de um trabalho mais produtivo por parte do aluno e no final o alcance de um conhecimento mais efetivo, a gamificação é facilitadora de aprendizagens.

✓ Analisar o processo de desenvolvimento e implementação de uma ação de formação contínua de professores sobre o uso de metodologias ativas em sala de aula;

O objetivo foi alcançado, a formação obteve a acreditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), concedendo aos formandos 25 horas de formação contínua que estes poderão usar nas respetivas progressões de carreira. A formação foi um sucesso, já existem mais formandos à espera de nova sessão e, como foi referido pelo diretor do CFAE, esta formação pode contribuir para a capacitação digital dos professores e que este considera uma área como uma das vertentes mais eficazes no desenvolvimento de atividades letivas com os alunos e pouco conhecida pelos docentes.

✓ Avaliar a formação dos professores em termos de satisfação, conhecimentos e possíveis efeitos na prática;

A generalidade dos professores ficou satisfeita com a formação, referindo que, esta irá ajudar a tornar as suas aulas mais interessantes e com isto desempenharem melhor o seu papel de educadores. A totalidade dos formandos referiu, nas suas reflexões, que a formação contribuiu para que repensassem as suas práticas pedagógicas e que iria ter um impacto nas aprendizagens dos seus alunos.

✓ Caraterizar práticas de aprendizagem baseada em jogos e efeitos que os professores participantes atribuem à sua utilização antes e depois da formação;

Depois da formação, todos passaram a utilizar uma das ferramentas (KAHOOT), vivenciando a dinâmica da aprendizagem baseada em jogos, nas suas salas de aula.

✓ Avaliar a relevância e adequação da experiência formativa face aos desafios contemporâneos e o perfil que se espera dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;

Como referido pelo diretor do centro esta formação, esta contribui para a capacitação digital dos professores e implicitamente para capacitação dos alunos, pois se um professor se sentir à vontade para usar determinadas ferramentas (tecnologia), os seus alunos irão ter tendência voluntária ou involuntariamente a reproduzir o que veem fazer, o que aprenderam a fazer e, desta forma, estaremos todos a contribuir para cidadãos menos infoexcluídos.

Podemos concluir que a formação "gamificação na educação e no ensino" contribuiu para a capacitação digital dos docentes, pois a generalidade dos formandos criou jogos para explorar em sala de aula com os seus alunos, usando para isso as aplicações digitais exploradas na formação. Ao usarem tais materiais didáticos foram ao encontro da legislação em vigor que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão do aluno no sistema educativo português.

Em síntese conclusiva, podemos afirmar que:

Na formação, os professores foram confrontados com a noção e possibilidade de usarem metodologias ativas, em particular a gamificação, o que, para alguns deles, põe em causa métodos adquiridos há muitos anos. Não creio que irão usar muitas vezes este método, principalmente os mais resistentes à mudança, mas haverá outros mais aventureiros que irão explorar estas metodologias. Creio que este processo terá de ser gradual e esta formação pode ser um princípio para a mudança.

Apesar de todos os formandos terem consciência dos diferentes constrangimentos e da necessidade de os ultrapassar para gamificar as suas aulas, diria que todos ou quase todos reconhecem as suas vantagens, associadas ao processo ensino/aprendizagem.

Quanto à ação, esta foi implementada e desenvolvida e todos os formandos concluíram com sucesso.

No decorrer da formação, foi exemplificada a gamificação em que os professores (formandos) assumiram o papel de alunos, assim puderam sentir o entusiasmo, a vontade de ganhar … todas as emoções associadas ao jogo, o que provocou neles a necessidade de refletirem sobre as suas práticas e lhes criou vontade de reproduzir estas emoções. A generalidade dos formandos ficou satisfeita com a formação e contribuiu com sugestão para a melhoria desta: exploração de mais aplicações, formação a grupos de professores com gostos e conhecimentos mais homogéneos, formação presencial.

Quanto aos efeitos que os professores participantes atribuem à sua utilização antes e depois da formação, verificou-se uma mudança de atitude dos formandos, principalmente daqueles que nem sabiam o significado de gamificação, pois todos tiveram oportunidade de experimentar tal metodologia, usando os jogos didáticos produzidos nas sessões de formação, receber o retorno dos seus alunos e observar as reações a esta estratégia.

Tendo em conta o perfil do aluno que é apresentado por um quadro de referência que valoriza a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária, a participação na sociedade e onde se indicam características intrínsecas aos alunos para que estes consigam, perante a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Para atingir tal perfil, os professores terão que inovar a nível pedagógico e centrar o processo de ensino/aprendizagem no aluno, para isso, terão de usar as metodologias ativas, e por exemplo, a gamificação ou melhor a aprendizagem baseada em jogos.

Porém, foram constatadas várias dificuldades ao longo deste estudo:

- A situação de pandemia introduziu novas dificuldades, a incerteza quanto ao modo como iriam decorrer as aulas e consequentemente a formação, se esta seria presencial ou online. Por isso, foi necessário planificar de forma a conseguirem adaptar-se à nova realidade.

- O ensino à distância tornou a formação mais centrada no formador, dificultando o trabalho colaborativo entre colegas formandos.

- Apesar deste estudo se ter realizado com um grupo de 16 participantes, e este número de professores ser insignificante relativamente ao número total de professores em Portugal, isto é, a amostra selecionada relativamente ao universo total não dá para tirar quaisquer conclusões, no entanto este será encarado como um estudo de caso exploratório e descritivo que poderá contribuir para reafirmar ou não estudos mais abrangentes ou apenas para chegar à conclusão de que nada de novo trouxe para a discussão em causa.

- Este ano foi muito atípico, a generalidade dos docentes está muito cansada pois o ensino à distância exige muita disponibilidade da sua parte para os alunos. O professor recebe solicitações dos alunos a qualquer hora do dia e em qualquer dia da semana, tendo, por isso, de aprender a gerir tempo e meios.

- A desmotivação generalizada dos docentes, a carreira docente que não valoriza a formação, apenas são exigidas 25h de formação por ano, para progressão e, neste caso, de estudo, foram aceites as 16 primeiras pessoas sem qualquer pré-requisito, creio que poderia ser mais produtivo com colegas que quisessem fazer a formação apenas para conhecerem mais sobre o tema, pois alguns apenas o fizeram pela necessidade de formação para progressão na carreira. Assim sendo, os resultados retratam um pouco esta realidade da desvalorização da formação continua.

- Outra dificuldade prende-se com o facto de neste grupo de estudo estarem professores com graus de competências digitais distintas, o que produzia alguma discrepância na evolução da formação, algo que a DGE já se tinha apercebido que acontecia na formação contínua e, por isso, criou o *check-In* para agrupar os docentes com o mesmo nível de competências digitais e assim criar grupos de formação por nível.

Como mais-valia deste trabalho, será possível alterar e reajustar a formação desenvolvida, implementando-a em função dos resultados obtidos e assim enriquecê-la com os pontos fortes

encontrados e minimizando os menos bons, isto é, a oferta formativa deve levar em consideração as caraterísticas dos professores e contemplar questões tecnológicas e pedagógicas. Como sugestão de trabalhos futuros, seria interessante estender este estudo a um grupo maior de docentes, se possível todos do mesmo grupo disciplinar ou grupos afins e ainda acompanhar o trabalho de alguns destes docentes na implementação desta metodologia, verificar quais os constrangimentos da sua aplicação e avaliar os resultados escolares dos respetivos alunos.

Referências bibliográficas:

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Del Moral Pérez, M. E. (2018). Game-based learning: Increasing the logical-mathematical, naturalistic, and linguistic learning levels of primary school students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *7*(1), 31–39. https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.248

Girman, P. (2019). Skills and enriching activities: Digital stories and games. *International Journal of Instruction* , *12*(1), 555-572.

Gómez, R., Flores, G., & Jiménez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Karalar, H. & Sidekli, S. (2017). *How do second grade students in primary schools use and perceive tablets? Universal Journal of Educational Research, 5*(6), 965-971.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos.* Madrid: La Muralla.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research.* London: Sage Publications.

UNESCO (2020). Nota informativa nº2.1, UNESCO- COVID-19 Resposta educacional. Obtido de unesdoc.unesco.org: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por

III Seminário Internacional



Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas

MESA REDONDA

PERFIL DOS PROFESSORES, DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DO HUAMBO, QUE LECIONAM UNIDADES CURRICULARES ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Albertina Lussinga
Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED - Huambo)
alussinga@yahoo.com.br
Bartolomeu Chindumbo Delfino
delfinomano27@gmail.com
Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED - Huambo)

Resumo:

As universidades públicas e as privadas exigem docentes com experiência e competência profissional. A investigação a que se refere este artigo objetivou caracterizar o estado atual do perfil dos professores, das universidades públicas e das privadas do Huambo, que, nos cursos de formação de professores, lecionam unidades curriculares especificamente orientadas para o exercício da docência. Os fundamentos teóricos que suportam a análise recorrem a Marcelo (2009), Rico (2010), Lussinga (2016), Coutinho (2018), entre outros, e no Decreto Presidencial 193/18. Do ponto dfe vista metodológico, segue-se uma abordagem descritiva, de natureza qualitativa, com um alcance temporal longitudinal. Para a recolha de dados empíricos, aplicou-se o inquérito por questionário a professores de diferentes universidades públicas e privadas, através do Google drive, com indicadores de análise: categoria docente, grau académico, unidades curriculares lecionadas, equipas e projetos de investigação nacional e internacional, publicação de artigos científicos/texto/atas/E-BOOKS, participação em eventos académicos, orientação de

trabalhos de investigação, revisão de artigos científicos, participação em algum órgão de direção, colaboração com grupos da comunidade, experiência no ensino não superior. A amostra alvo de investigação é composta por 61 professores que lecionam unidades curriculares fortemente relacionadas com o exercício da docência. Como resultado verificou-se que 37,7% dos professores têm a categoria de Professor Auxiliar, 19,7% com o grau de Doutor sem publicação em revistas de alto impacto como a SCOPUS/ Web Sciencie, 60,7% não pertence a nenhuma equipa de investigação e nenhum orientou trabalhos de investigação de doutoramento. Foi possível também saber que 49,2% destes professores desenvolve atividades em outras áreas não docentes e 32,8%, tem colaboração com a comunidade. No entanto, professores das universidades públicas e privadas no Huambo possuem um perfil regular quanto as condições necessárias exigidas.

Palavras-chave: Perfil dos professores; Unidades curricular especificas; Formação de Professores.

Notas de introdução

Ao longo dos vários períodos da história da profissão docente tem-se procurado traçar um perfil de professor de acordo com os desafios temporais e paradigmáticos da sociedade (Rico, 2010, p. 27). Este perfil do professor que se estabelece em função de diferentes indicadores, tem-se centrado na capacidade e na qualidade que possuem os professores para desenvolverem as suas atividades profissionais.

Nos últimos tempos, o executivo angolano tem trazido ao debate a qualidade de ensino e a qualidade de professores das instituições superiores, em particular as instituições de formação de professores, e o alerta para que os estudantes finalistas da formação de professores e os profissionais de educação existentes no mercado tenham a qualidade exigida para o exercício

da docência. De forma subjetiva tem sido feita uma avaliação negativa, pondo em dúvida as qualidades e capacidades dos professores que asseguram a formação de professores.

Tendo esta situação por referência, foi realizada uma investigação que pretendeu conhecer o perfil académico e de investigação de professores que, nos cursos de formação de professores, lecionam as unidades relacionadas com o exercício docente. Nessa caracterização do perfil destes professores do ensino superior, foram tidas em consideração as seguintes características: formação académica dos docentes na sua relação com as unidades curriculares lecionadas; atividades de investigação e divulgação (publicações na área dos cursos; projetos de investigação); pertença a Centros de Investigação na área dos cursos; atividades de desenvolvimento profissional de alto nível na área da formação assegurada no curso (atividades de extensão à comunidade, orientações de estágios e trabalhos de investigação, formação contínua de professores, etc.); experiência de docência no ensino não superior; categoria profissional e tipo de colaboração na IES (tempo integral, tempo parcial) (Leite & Sousa-Pereira, 2019, p.6).

Com estes indicadores, neste texto, são apresentados os dados da investigação e que permitem fazer uma caracterização dos professores que lecionam unidades curriculares na formação inicial de professores em Instituições públicas e em Instituições privadas na província do Huambo, em Angola. Para justificarmos a importância de ser dada atenção a esta temática e para a contextualizar relativamente a Angola, começamos por fazer uma breve sistematização sobre o que é esperado e exigido dos professores angolanos a que se segue a apresentação da metodologia seguida e que permitiu construir o conhecimento apresentado no final do texto.

Exigências aos docentes nas universidades públicas e nas privadas em Angola

De acordo com o Relatório de Delors (1999), a importância do papel do professor enquanto agente de transformação, traduz um conjunto cada vez mais amplo e diversificado de funções e nunca foi tão patente essa responsabilidade que se espera do professor, como hoje em dia, sendo, por isso, ainda mais decisivo neste século XXI. Em consonância com esse relatório, o

Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior angolano, quer das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, define que, para o exercício da sua atividade profissional, é exigido o nível académico e demais requisitos estabelecidos para cada categoria da Carreira Docente do Ensino Superior. (Decreto Presidencial 191, 2018: 5). Estas categorias de Docentes, classificam-se em duas classes, a Classe de Professores e a Classe de Assistentes. Estas categorias exigem um perfil para a materialização integral dos objetivos gerais do Ensino Superior com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos, bem como o aperfeiçoamento permanente dos professores. Conforme o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior angolano (Decreto Presidencial 191/18), os deveres estabelecidos são:

a) Estudar, investigar, analisar e aplicar de modo coerente e realista os resultados da ciência, da tecnologia e da inovação relacionados com a disciplina que leciona, de acordo com a realidade e as necessidades do desenvolvimento harmonioso e sustentável.

b) Produzir e publicar periodicamente livros e artigos científicos e outros materiais de suporte bibliográfico, fundamentalmente sobre a disciplina que leciona, e disponibilizar exemplares para a Biblioteca da Instituição.

c) Produzir e publicar periodicamente os resultados da produção académica e científica em conferências, seminários, *workshop* ou entrevistas, em revistas de carácter científico, técnico ou cultural, interna ou internacional, e disponibilizar exemplares para a Biblioteca da Instituição.

d) Melhorar e modernizar progressivamente a sua capacidade docente e o seu desempenho profissional, através do aprofundamento e da atualização dos seus conhecimentos e habilidades pessoais nos domínios técnico, científico, cultural e ético-profissional;

e) Participar em reuniões, conferências, congressos, colóquios, *workshops* de caráter interno ou internacional e partilhar os seus resultados com os seus pares, colaboradores e estudantes;

f) Promover a partilha de conhecimentos técnicos e científicos no seio da comunidade académica e entre esta e a comunidade envolvente, no âmbito da extensão;

g) Promover e participar em grupos de estudos, investigações e debates sobre assuntos académicos, técnicos, científicos, sociais, culturais e artísticos apoiando a formação científica, técnica e cultural dos seus pares colaboradores *(ibidem:* 4120).

Estas exigências e o seu cumprimento condicionam a mudança de categoria profissional e define o perfil de qualidade dos professores das universidades angolanas.

Perfil do professor

O perfil do professor, segundo o decreto presidencial 193/18 de 10 de Agosto, é o conjunto de capacidades ou qualidades que os indivíduos devem possuir no início e final de um processo de formação. Nesta definição é estabelecida uma configuração dinâmica das características existentes (perfil inicial) ou desejáveis (perfil final) dos indivíduos sujeitos à formação, tidas como indispensáveis para o exercício de uma determinada atividade ou profissão (Decreto Presidencial 193, 2018: 4138).

No campo metodológico exige-se professores, com um elevado nível de experiência profissional, que estudem, desenvolvam e apliquem permanentemente os métodos mais modernos da pedagogia e da didática do ensino superior cujos resultados contribuam positivamente para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e empreendedor dos estudantes (Decreto Presidencial 191, 2018: 6).

Nesta investigação, atendendo a exigências gerais para a qualificação docente, científica, metodológica e profissional constata-se, nos deveres dos docentes, anteriormente realçados, duas particularidades fundamentais: a Carreira Docente, e a Categoria Docente. A Carreira Docente é a trajetória do docente, caraterizada pela sucessão de categorias ocupacionais de níveis de complexidade ou responsabilidade crescente, de tal modo que o desempenho profissional de uma delas possa ser considerado base formativa para o desempenho de outra de nível superior e geralmente melhor remunerada. A Categoria Docente é a posição que o docente ocupa no quadro da carreira, de acordo com o seu grau académico e experiência como docente e investigador e que estabelece um conjunto de atividades ou funções (*ibidem*). Assim

em todas as categorias é fundamental exercer atividades de investigação e divulgação como publicações de artigos, projetos de investigação, atividades de desenvolvimento profissional de alto nível como a de extensão à comunidade, orientações de trabalhos de investigação, bem como realizar uma formação contínua. Por outro lado, é fundamental a experiência na docência, o tipo de colaboração, o seu desempenho profissional, a participação em conferências, congressos, colóquios, workshops de caráter interno ou internacional, bem como a participação em grupos de estudos. Estes indicadores permitem adquirir e desenvolver as qualidades profissionais que enriquecem o perfil dos professores que lecionam unidades curriculares da formação inicial de professores e favorecem, em certa medida, o desenvolvimento do perfil do profissional docente.

Desenvolvimento do perfil do profissional docente

O conceito de desenvolvimento profissional docente, segundo Marcelo (2009), é um processo que se adquire preferencialmente no local de trabalho docente, na escola, e que influencia as competências profissionais. Esta perspetiva é também reiterada por Villegas-Reimers (2003: 10) que considera que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, e produto de diferentes oportunidades e de experiências vividas.

Na visão destes autores é preciso uma planificação sistemática para provocar o crescimento e o desenvolvimento profissional dos docentes que consiste em processo de construtivismo, a longo prazo, porque o docente aprende ao longo do tempo, em contextos concretos e com as experiências e as atividades diárias *(ibidem).* Salientam também estes autores que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, isto é, requer a interação com os outros profissionais aproveitando as experiências dos outros docentes. Outro aspeto que vale a pena ter em consideração é o que nos é dito por Marcelo (2009: 73) quando afirma que, quando se aborda a temática do desenvolvimento profissional, uma das questões que se coloca está relacionada com os conhecimentos necessários para a docência. A este propósito, o autor distingue:

O conhecimento para a prática que está relacionado com a aplicação do conhecimento às situações práticas do ensino.

O conhecimento na prática que é adquirido na ação, ou seja, o conhecimento que se adquire através da experiência e da reflexão sobre essa experiência.

O conhecimento da prática, que está associado ao modelo de desenvolvimento profissional em que o professor é concebido como um investigador.

Dito de outra maneira, o desenvolvimento do perfil do profissional docente que influencia as competências profissionais permite o melhoramento, do conhecimento docente, relativo às unidades curriculares que o professor leciona.

As unidades curriculares específicas na formação de professores

Em diferentes países do mundo as unidades curriculares, designam-se por disciplinas entendidas como […] a estrutura organizativa do plano de estudo em que, a fim de alcançar algum ou alguns dos objetivos declarados no perfil profissional, organizam em forma de sistemática e ordenada, lógica e pedagogicamente, os conteúdos. A disciplina constitui um subsistema que abrange um subconjunto de conhecimentos, habilidades, procedimentos e métodos da mesma (Hernández, 2003: 116). Neste texto assume-se a unidade curricular como a unidade básica de organização do currículo que sistematiza, de forma científica, lógica e pedagógica, os conteúdos e métodos de um ramo do saber, com o propósito de alcançar os objetivos gerais do curso (Decreto Presidencial 191, 2018: 5). As unidades curriculares, neste decreto, classificam-se em unidade curricular de opção, específica, geral e transversal. No caso particular, a unidade curricular específica "é aquela que integra o domínio dos conhecimentos específicos que concorrem diretamente para a realização do perfil do curso" *(ibidem:* 4139). As unidades curriculares específicas da formação de professores, nas diferentes Instituições de Ensino Superior público e privado, estão integradas especialmente algumas das seguintes: Didática Geral, Didática Específica (Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, História,

entre outras), Psicologia Geral e do Desenvolvimento, Prática Pedagógica, Desenvolvimento Curricular, Inspecção e Organização Escolar, Metodologia de Investigação Científica e em Educação, Estágio curricular.

Procedimentos metodológicos de investigação

Para o presente estudo optou-se por uma abordagem descritiva, de natureza qualitativa, com um alcance temporal longitudinal (estuda os sujeitos em diferentes momentos), onde se pretendeu determinar o perfil dos professores das universidades públicas e das privadas da província do Huambo/Angola, que leccionam unidades curriculares específicas do exercíco da profissão professor.

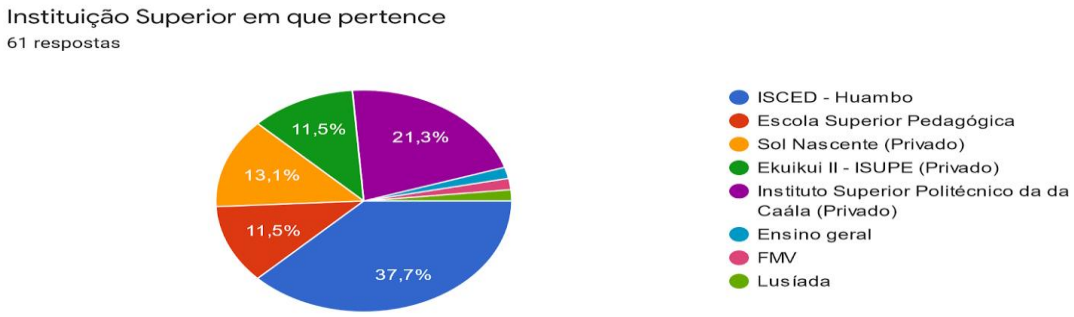
A técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário (Coutinho, 2018, p.139), considerando, tal como esta autora, que neste tipo de técnica de recolha de dados a informação é obtida inquerindo os sujeitos, podem ser por entrevista e/ou questionário. Nesta investigação, aplicou-se o questionário a professores de diferentes universidades públicas e privadas, através do Google drive no endereço eletrónico https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2nfgQneka2OZYztygN6bMSAwSkYTvcdh1k5zVWuv1SNGr1g/viewform, tendo em conta os seguintes indicadores: Instituição a que pertence; categoria profissional do docente; grau académico; vínculo de colaboração com as instituições; unidades curriculares que lecionam os professores; pertença ou não a uma equipa de investigação; tipo de investigação que produz na equipa; envolvimento em algum projeto de investigação nacional ou internacional; publicação de artigos científicos; publicação de textos em actas/E-BOOKS; participação em eventos académicos com e sem participação; orientação de trabalhos de investigação; revisão de artigos científicos; função em revistas nacionais e internacionais; participação em algum órgão de direção; colaboração com grupos da comunidade; participação em eventos académicos sem comunicação; experiência no ensino não superior; atividades noutras áreas não docente.

A população alvo de investigação foi composta por 61 professores que leccionam diferentes unidades curriculares. Destes, através das direcções, chefes departamentos, grupos de whatsap e facebook foi possível obter o retorno dos 61 questionários. Os inqueridos pertencem a universidades públicas e universidades privadas e leccionam unidades curriculares específicas para a formação de professores e provalvemente lecionam outras também específicas.

Análise dos dados

Como já foi referido, a recolha de dados foi feita por inquérito por questionário. As razões desta opção têm a ver com o período em que se encontra o mundo, e Angola não é excepção, e com o facto de se tratar de um instrumento que mais se adequa ao momento e à investigação, se tivermos em conta, a facilidade da aplicação deste instrumento no Google drive. Fácil e rapidamente os inqueridos, pelo seu telemóvel ou computador com internet, podem acessar e responder ao questionário economizando custos. Por este motivo, concorda-se com Teddlie & Tashakorri (2009) citado por Coutinho (2018, p. 140) quando afirmam que "constitui um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação" ainda mais quando se vive a dificuldade de contacto físico pelo momento da pandemia da COVID – 19 que se atravessa. Por outro lado, outra das vantagens desta ferramenta Google drive tem a ver com os dados serem imediatamente tratados. assim que o inquerido responde as questões. O tratamento desses dados permitiu sistematizar a informação nos 23 gráficos que a seguir são apresentados.

Gráfico 1 – **Sobre os docentes por instituições a que pertencem**

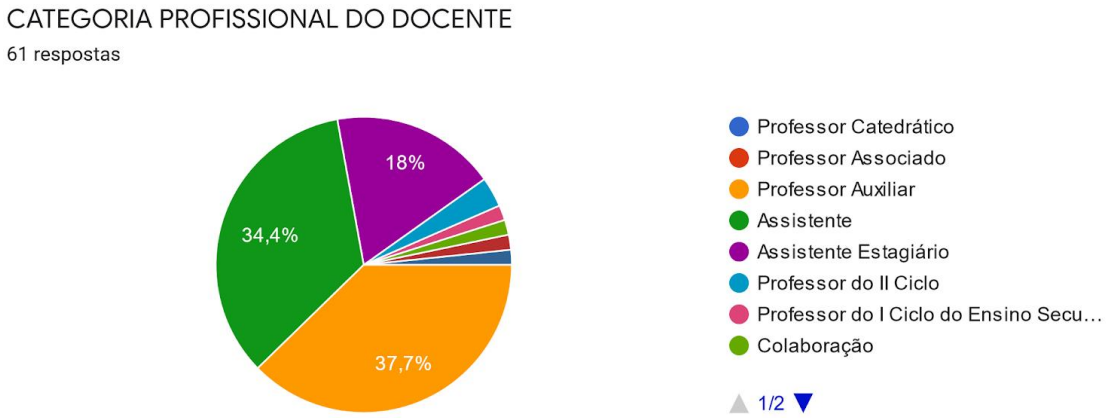


Fonte: os autores.

O gráfico 1 apresenta as instituições de ensino superior públicas e as privadas, do Huambo, que têm cursos de formação de professores. Apresenta também a distribuição, em percentagem, dos professores de cada instituição que participaram da investigação. Uma análise desse gráfico mostra que 37,7% dos professores respondentes são do Instituto Superior de Ciências de Educação, 21,3% do Instituto Superior Politécnico da Caála, 13,1% do Instituto Superior Sol Nascente, 11,5% do Instituto Superior Ekuikui II e também 11,5% da Escola Superior Pedagógica. Destas Instituições duas são públicas, Instituto Superior de Ciências de Educação e a Escola Superior Pedagógica, e as restantes são privadas.

O gráfico 2 dá a conhecer a categoria profissional destes professores

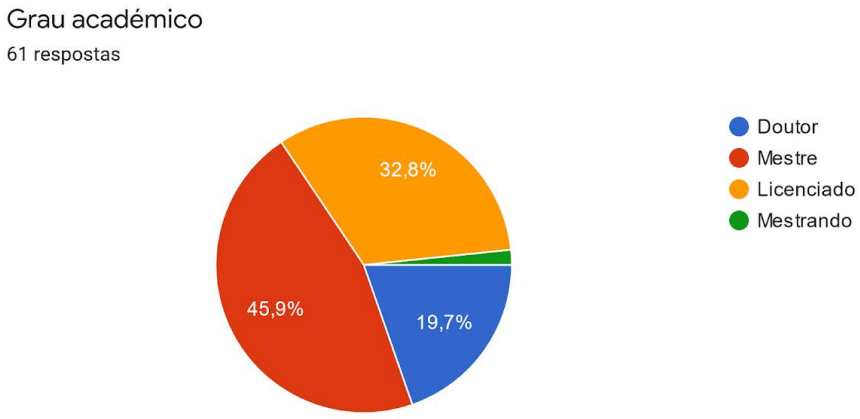
Gráfico 2 – **Categoria profissional dos docentes**



Como o gráfico 2 mostra, 37,7% dos docentes que lecionam unidades curriculares específicas para a formação de professores têm a categoria de Professor Auxiliar, 34,4% são Assistentes e 18% são Assistentes Estagiários, havendo 9,9% que são apresentados como colaboradores sem especificarem a sua categoria. O grau académico da categoria de Professor Auxiliar é doutoramento, correspondendo á designação Professor Doutor. Se for Mestre em Ciências, são-lhe exigidas algumas condições, como publicações de artigos científicos e um longo período de trabalho docente na universidade pública. Apesar de existirem professores com a categoria de Professores Catedráticos e Professores Associados, dos inqueridos não se constatou ninguém com essas categorias profissionais.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Gráfico 3 – **Grau académico dos docentes que lecionam as unidades curriculares específicas**

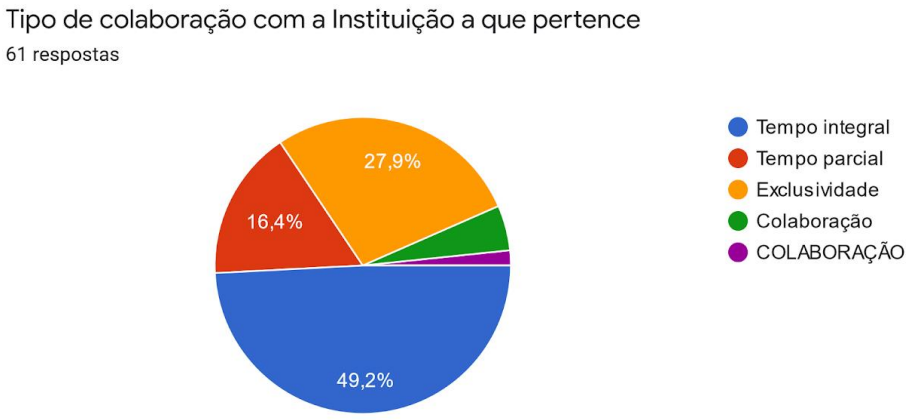


Uma análise do gráfico 3 permite saber que, dos 61 docentes que responderam ao inquerito, 19,7% possuem o grau de Doutor, 45,9% o grau académico de Mestres e 32,8% Licenciados. A instituição pública em que mais Doutores responderam ao inquérito é o ISCED – Huambo. Esta afirmação encontra sustentabilidade no gráfico 1 que mostra que foi também nesta instituição ter havido a maior percentagem de professores que responderam ao inquérito.

Uma análise do gráfico 4 permite saber que dos 61 professores que lecionam unidades curriculares específicas para a formação de professores que responderam ao inquérito, 49,2% possui uma colaboração com as instituições de tempo integral, 27,9% exclusividade e 16,4% de tempo parcial. Segundo o Decreto Presidencial 191/18, do Estatuto da Carreira docente do Ensino Superior, o regime de dedicação exclusiva é uma modalidade de prestação de serviço em que o docente está vinculado a uma única Instituição e não desenvolve nenhum outro tipo de atividade profissional. Dito de outra maneira, são docentes somente das Universidades públicas.

O regime de tempo integral é a modalidade de prestação de serviço em que o docente exerce a sua atividade profissional durante o período normal de trabalho estabelecido na função pública. enquanto que no regime de tempo parcial o docente exerce a sua atividade profissional em *part-time*, sendo definido pela direção da instituição o número de horas semanais para a devida prestação de serviço. Este regime é muito comum nas instituições privadas na província do Huambo.

Gráfico 4 **– Relação de colaboração com a instituição de trabalho**



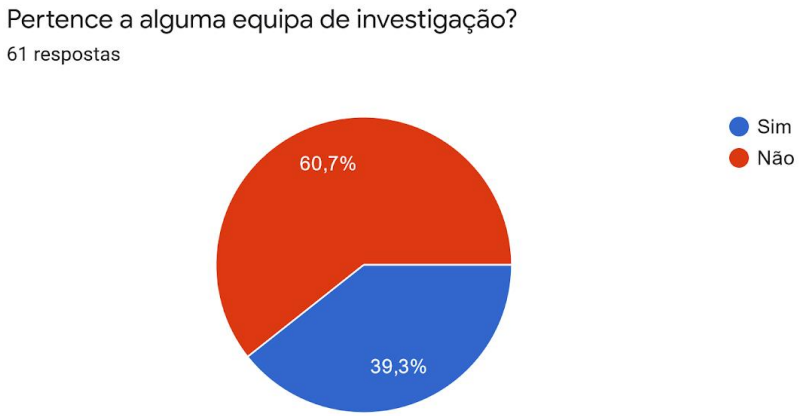
Fonte: os autores

Quanto às unidades curriculares asseguradas por estes docentes, a maior parte deles leciona as unidades curriculares de Didática Geral e Psicologia Geral, lecionadas no segundo semestre. Quanto às unidades curriculares ministradas no quinto semestre, Desenvolvimento Curricular, Inspeção e Organização Escolar, somente 11% dos inquiridos lecionam estas unidades

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

curriculares. Metodologia de Investigação Científica e em Educação é lecionada por 65% dos inquerido. Outra particularidade a ser destacada é que a unidade curricular de Didática Específica não é lecionada em todas as Instituições de Ensino Superior. Porém todas lecionam a Prática Pedagógica, Estágio curricular.

Gráfico 5 – **Pertença a alguma equipa de investigação e o tipo de investigação que produzem**



Como o gráfico 5 mostra, dos 61 docentes inquiridos, 39,3% pertence a alguma equipa de investigação, embora, maioritariamente, 60,7% não pertença. Os que pertencem a uma equipa de investigação, no total de 25 respostas, destacaram as seguintes equipas: Associação de Investigação Multidisciplinar de Investigação Científica AMIC; Centro de Estudos da ESP-Bié; Herbário ISCED-Huíla; Grupo de investigadores; Instituto politécnico da Caála; Equipa de docentes do Ensino Primário; Metodologias de Ensino das Ciências da Natureza; Grupo de investigação da província do Bié; Centro de investigação da Institucional; Equipa de ensino e

instrução de carreira. Destas equipas a com mais professores é a equipa de docentes do Ensino Primário.

Sobre a investigação que produzem nas suas equipas

Os 39,3% que pertencem a um grupo de investigação, destacaram nas investigações que produzem nas suas equipas:

- Formação de Profissionais para o nível primário
- Publicação de artigos
- Revisão e Publicação de Artigos
- Sobre a vegetação do Miombo
- O uso de espaços não-formais no processo de ensino-aprendizagem da Biologia
- Material de apoio
- Projetos
- Investigação sobre o ensino, a produção científica
- Multidisciplinaridade
- Na área de aconselhamento no desenvolvimento de carreira
- Área de metodologias

Gráfico 6 – **Envolvimento em algum projeto e o tipo de investigação**



O gráfico 6, que dá conta do envolvimento dos docentes em algum projeto de investigação, permite saber que 32,8% dos docentes inquiridos estão envolvidos em algum projeto de investigação e 67,2% não está envolvido em qualquer projeto. Dos 32,8% dos docentes que afirmaram pertencer em algum projeto, 19 indicaram:

- Redação de um livro de Didática da Matemática;
- Projeto de ativação dos conhecimentos matemáticos da nova geração do Bié;
- Técnicas de implementação do Ensino e Desenvolvimento no primeiro Ciclo de estudos;
- Intervenção nas atividades de prevenção sobre a Covid-19;
- Como cumprir com os planos curriculares em tempo da pandemia;
- Estudos de Aula;
- Livro didático;
- Elaboração do Manual didático de plantas da cidade do Huambo;
- Projeto de investigação para a elaboração de um Manual;
- De visitas e avaliação da estufa fria;
- Orientação profissional;

- Pesquisa de analise qualitativa;
- Elaboração de livro didático;
- Doutoramento;
- Psicologia comunitária;
- Elaboração de artigo e manual didático;
- Reintegração de reclusos;

Destes projetos, 85,7% são nacionais conforme mostra o gráfico 7.

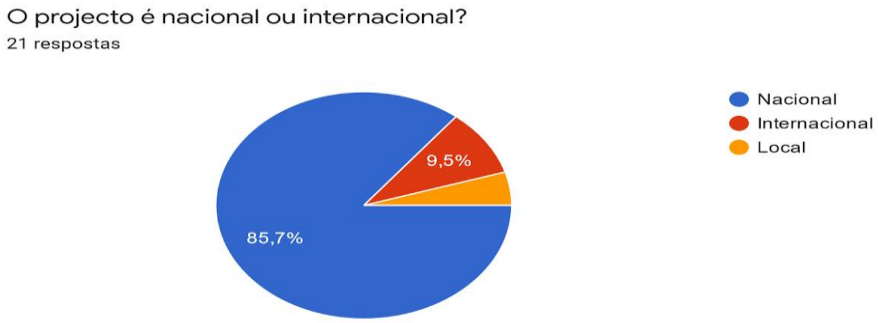


Gráfico 8 – **Publicação de artigos científicos e de textos e actas/E-BOOKS**

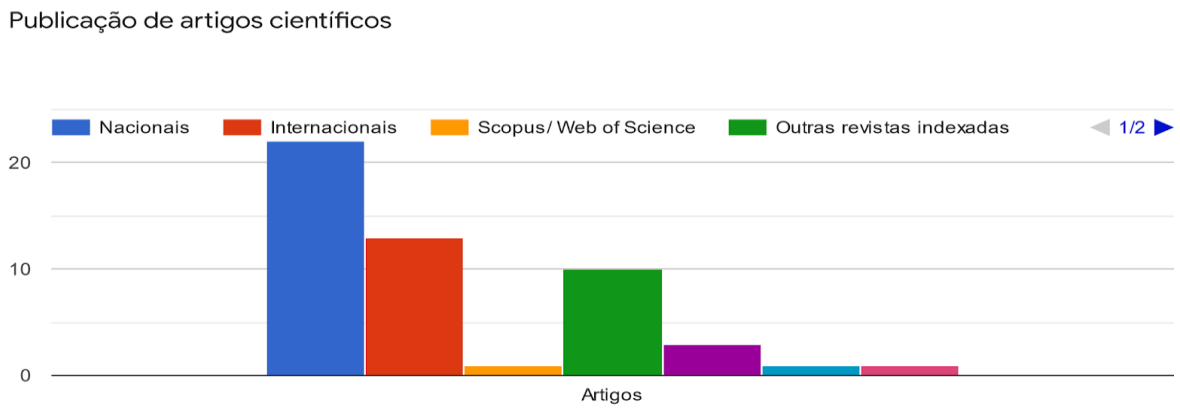
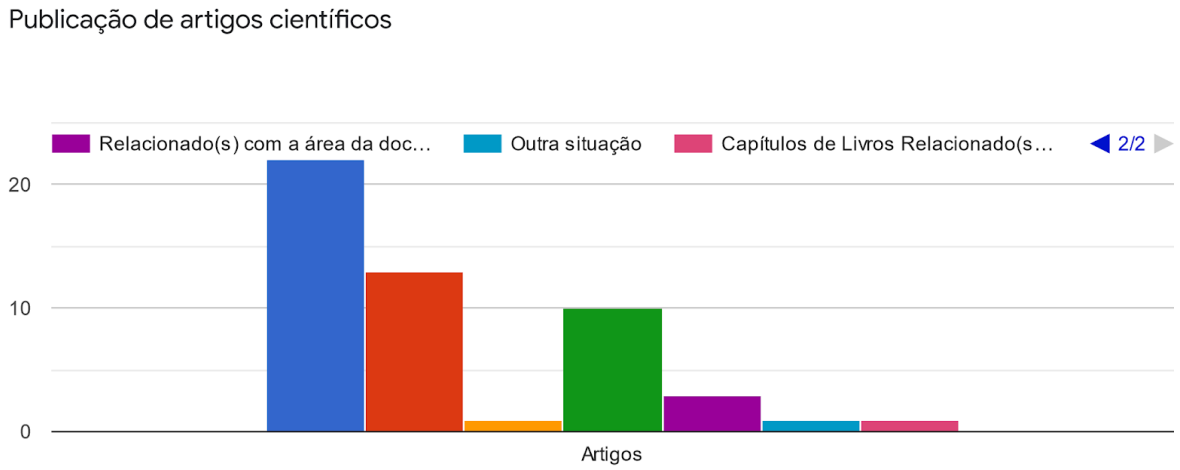


Gráfico 9 – **Relação entre as publicações e as unidades curriculares que os docentes lecionam**



Os gráficos, 8 e 9 mostra que, dos 61 docentes inquiridos, somente pouco mais de 20 publicam artigos científicos em revistas nacionais, um pouco acima de 10 docentes publicam em revistas internacionais e 10 noutras revistas indexadas. Dessas publicações, as relacionadas com a área da docência estão abaixo de 5 docentes. Pouco acima dos 20 docentes publicam em outras situações e quase nenhuns publicam capítulos de livros relacionados. Nenhum docente publica em revistas indexadas na SCOPUS.

Como mostra o gráfico 10, sobre publicação de textos e actas/E-BOOKS, dos 61 docentes, 30 responderam afirmativamente. Desses 30, 73,3% tem publicações deste tipo relacionados com a área da docência e 26,7% relacionada com outras áreas.

Gráfico 10

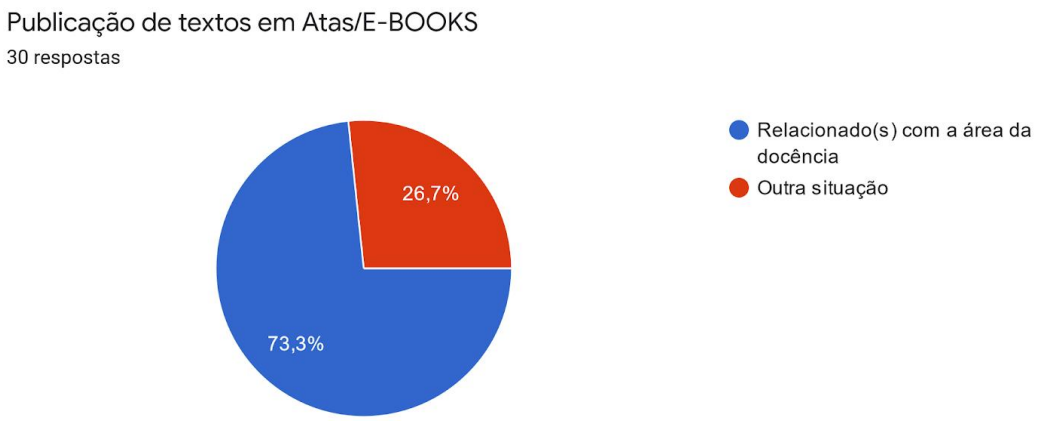
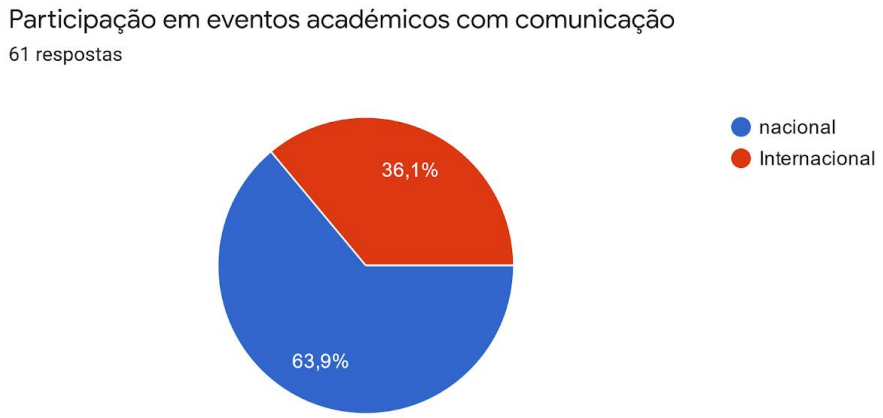
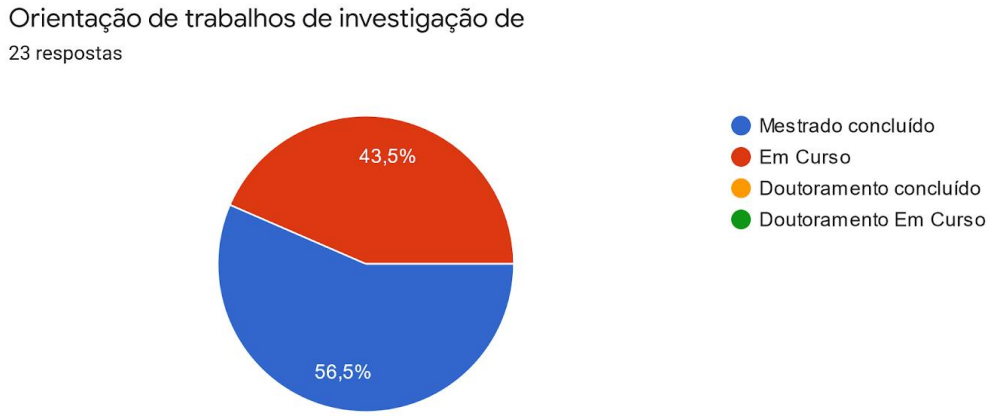


Gráfico 11 – **Participação em eventos académicos com comunicação**



Sobre a participação em eventos académicos com comunicação, e como mostra o gráfico 11, dos 61 docentes, 63,9% participam em eventos académicos nacionais com comunicação e 36,1% participaram em eventos internacionais com comunicação.

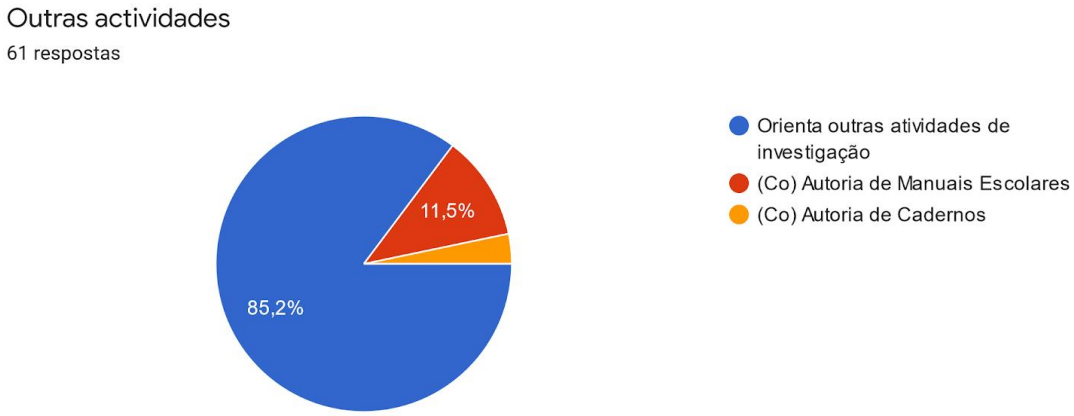
Gráfico 12 – **Orientação de trabalhos de investigação de Mestrado e de Doutoramento em curso ou concluídos**



O gráfico 12 mostra que, dos 61 docentes inquiridos, somente 23 responderam a essa questão. Esses 23 docentes orientam trabalhos de mestrado, correspondendo 56,5% a trabalhos já concluídos e 43,5% a investigação em curso. Nenhum docente orienta trabalhos de investigação de Doutoramento.

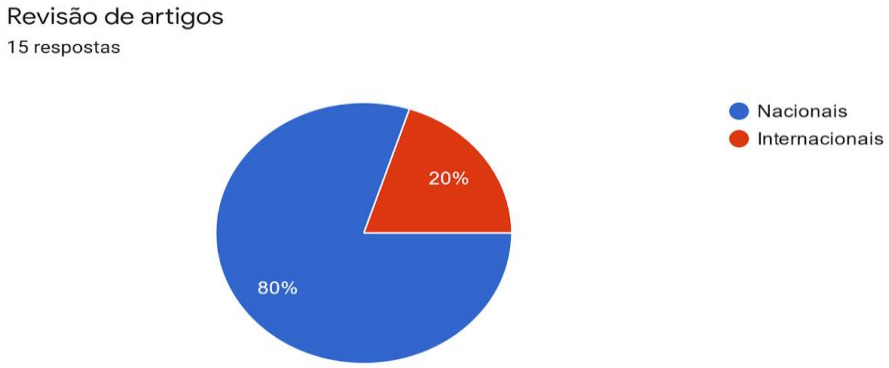
Gráfico 13 – **Orientação de outras atividades, (Co)Autoria de Manuais Escolares e Cadernos**

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia



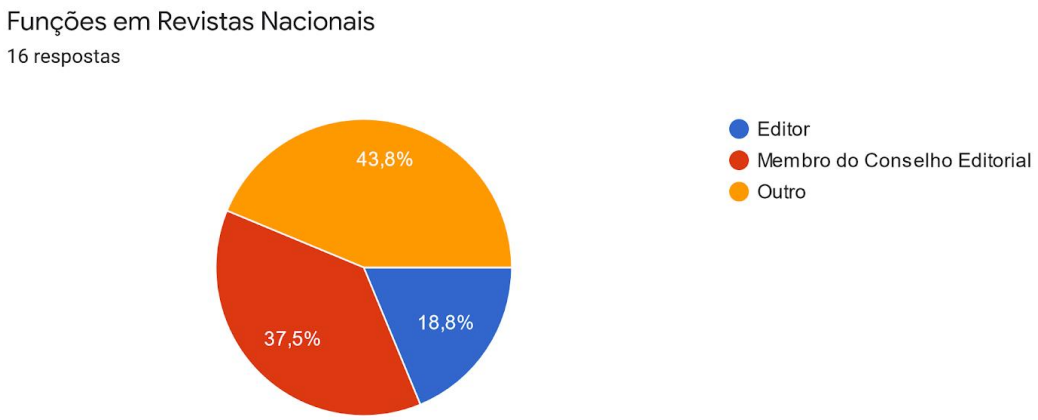
O gráfico 13, sobre a orientação de outras atividades, mostra que 85,2% dos docentes orienta outras atividades de investigação, tais como monografia e relatório de fim de curso, e 11,5% tem (Co)Autoria de Manuais Escolares e 3,3% (Co)Autoria de Cadernos.

Gráfico 14 – **Revisão de artigos científicos**



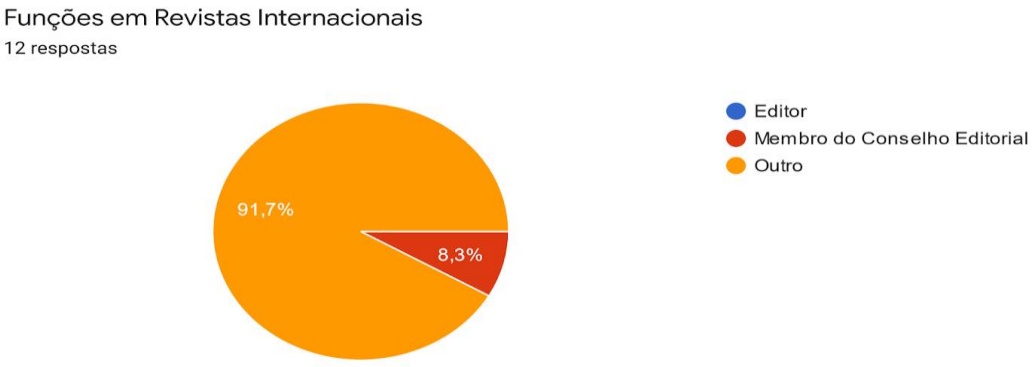
Sobre a revisão de artigos científicos, nacionais e internacionais, o gráfico 14 mostra que, dos 61 inquiridos, somente 15 responderam a essa questão. Das 15 respostas, 80% revisaram artigos nacionais e 20% artigos internacionais.

Gráfico 15 - **Funções em revistas nacionais e internacionais**



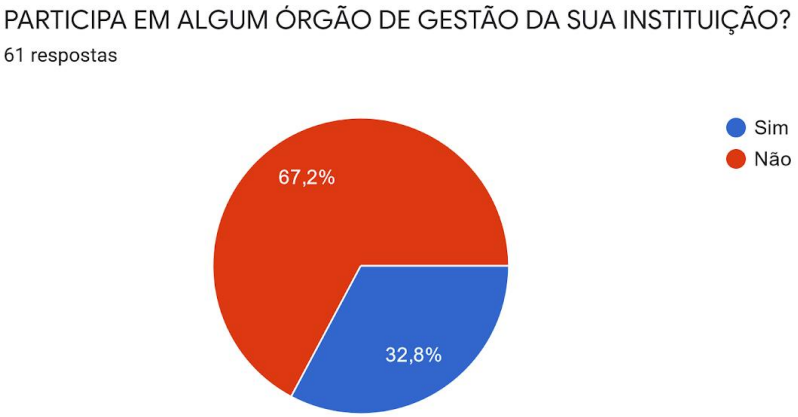
À pergunta sobre o exercício de funções em revistas nacionais, apenas responderam 16 dos 61 professores inquiridos responderam que exercem funções em revistas nacionais. Destes, e como mostra o gráfico 15, 18,8% exercem a função de Editores, 37,5% têm a função de Membro do Conselho Editorial e 43,8% desempenham outras funções.

Gráfico 16 – **Funções em revistas internacionais**



Quanto a funções em revistas internacionais, dos 61 inquiridos, somente 12 responderam. Desses 12, 8,3% exercem a função de Membro do Conselho Editorial e 91,7% desempenham outras funções.

Gráfico 17 - **Participação em algum órgão de gestão da instituição a que pertence**

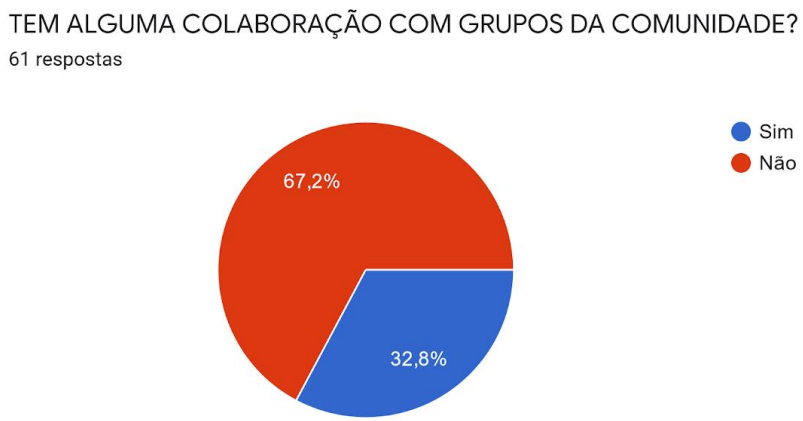


FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Sobre a participação em algum órgão de gestão da instituição a que pertence, e como mostra o gráfico 17, 67,2% dos inquiridos não participam em qualquer órgão de gestão da sua instituição. Afirmaram que pertencem a um órgão da sua Instituição 32,8%. Destes, 32,8%, e que correspondem a 20 docentes, foram destacadas as seguintes:

- Chefe de Departamento
- Conselho de direção
- Conselho Pedagógico
- Coordenador do Curso
- Departamento de investigação científica
- Chefe de secção

Gráfico 19 – **Colaboração com grupos da comunidade**



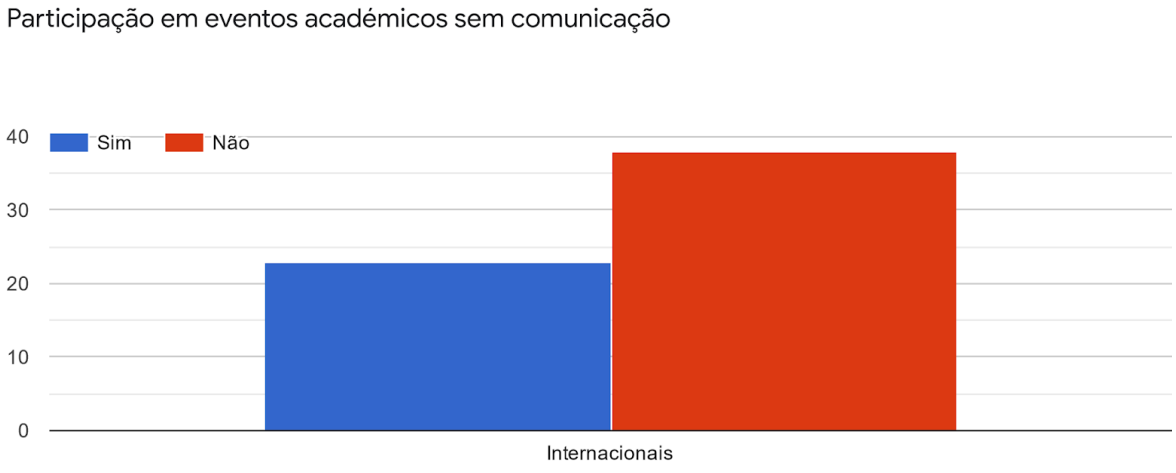
Como mostra o gráfico 19, 67,2% dos docentes inquiridos não tem colaboração com grupos da comunidade. Dos 11 que responderam sim, e que corresponde a uma percentagem de 32,8%, foi destacado:

- Projeto de conservação da floresta
- Trabalho voluntários de apoio a comunidade
- Igreja
- Preservação do Ambiente
- Religioso
- Jango Cultural
- Na área de Psicologia
- Extensão universitária
- Assistência a reclusos

Gráfico 20 – **Participação em eventos académicos nacionais e internacionais sem comunicação**

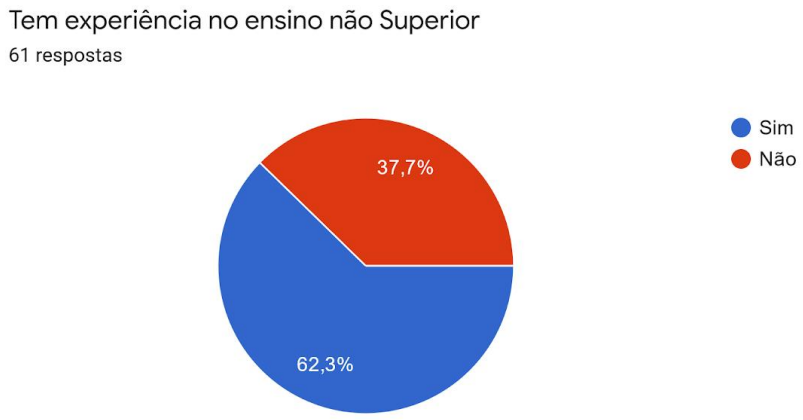

Participação em eventos académicos sem comunicação
Sim
Não
40
20
0
Nacionais

Gráfico 21


Participação em eventos académicos sem comunicação
40
Sim
Não
30
20
10
0
Internacionais

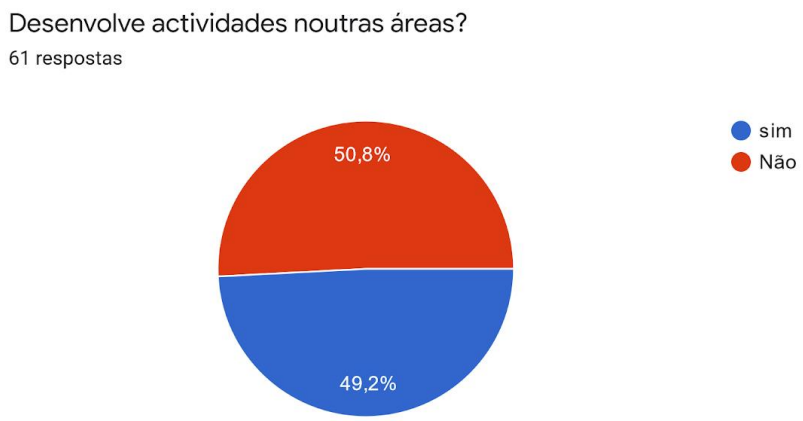
Os gráficos 20 e 21 realçam a informação sobre participação em eventos académicos, nacionais e internacionais, sem comunicação e permitem saber que acima de 52 dos 61 docentes participam em eventos nacionais sem comunicação e 9 não participam em eventos nacionais sem comunicação. Quanto à participação em eventos internacionais sem comunicação, 38 inquiridos referem que não participam e 23 referem que participam em eventos internacionais sem comunicação.

Gráfico 22 – **Experiência no ensino não superior**



O gráfico 22 mostra que dos 61 docentes inquiridos, 62,3% tem experiência no ensino não superior e 37,3% não tem.

Gráfico 23 – **Desenvolvimento de atividades em outras áreas não docentes**



A análise do gráfico 23 mostra que 49,2% dos docentes desenvolve atividades em outras áreas não docentes e 50,8% não desenvolve outras atividades. Os docentes que desenvolvem atividades em outras áreas destacaram: atividades de agronomia, consultoria, empreendedorismo, enfermagem, informática, assistência psicológica, religião, saúde e desporto.

Considerações finais

O estudo realizado para caracterizar o perfil dos professores, das universidades públicas e das privadas do Huambo, que lecionam em cursos de formação de professores unidades curriculares específicas do exercício da docência, permitiram concluir o seguinte:

As principais exigências que são feitas aos docentes das universidades públicas e das privadas em Angola são: conhecer os resultados da ciência, da tecnologia e da inovação relacionados com a unidade curricular que lecionam, produzir e publicar livros e artigos científicos, envolver-se no melhoramento e na modernização progressiva da capacidade docente e do seu desempenho profissional, participar em conferências, congressos, colóquios, *workshops* de

caráter nacional ou internacional e trabalhar com a comunidade no âmbito da extensão universitária. Estas exigências determinam a qualidade do perfil académico e profissional dos professores universitários em Angola e em particular no Huambo.

Como a investigação realizada mostrou, os docentes que nas instituições de ensino superior público e privado do Huambo que asseguram, em cursos de formação de professores, unidades curriculares relacionadas com o exercício da docência, pertencem, predominantemente à categoria de Professor Auxiliar (37,7%) a que se segue a categoria de Assistentes (34,4%), Assistentes Estagiários (18%), e colaboradores (9,9%). Desses 61 docentes, 19,7% possuem o grau académico de Doutor, 45,9% de Mestres e 32,8% de Licenciados. E 49,2% possui uma colaboração com as instituições de tempo integral.

Relativamente à investigação (perfil profissional), 60,7% não pertence a nenhuma equipa de investigação, 67,2% não está envolvido em nenhum projeto, nenhum professor publica em revistas indexadas na SCOPUS, 73,3% publica artigos relacionados com a área da docência, 63,9% participam em eventos académicos nacionais com comunicação e 36,1% participam em eventos internacionais com comunicação. Nenhum docente orienta trabalhos de investigação de Doutoramento e 18,8% exerce a função de Editores. Por outro lado, 67,2%, não participam em qualquer órgão de gestão da sua instituição e 67,2% não tem colaboração com grupos da comunidade. No entanto, 62,3% tem experiência no ensino não superior e 50,8% não desenvolve atividades em outras áreas não docentes. Em síntese, pode concluir-se que os professores das universidades públicas e de universidades privadas no Huambo possuem um perfil que se aproxima das condições necessárias exigidas para o desempenho das suas funções. A existência de condições que favoreçam o envolvimento destes docentes em redes de investigação internacional pode vir a constituir uma oportunidade de desenvolvimento da investigação em redes de partilha que tenham efeitos positivos ao nível da formação de professores

Referências bibliográficas

Coutinho, Clara Pereira (2018). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas.* Coimbra: Almedina.

Leite, Carlinda. Sousa-Pereira, Fátima. (2019). Projecto: *Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto: Portugal.

Hernández, Herminia (2003). *Diseño de Planes y Programas de Estudio. Curriculum y formación profesional.* CEPES. La Habana. ISBN 959-261-106-8.

Lussinga, Albertina. (2016). *Formação de professores no sistema educativo de angola uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo*. (Tese doutoramento). Universidade do Porto. Porto. Portugal.

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo Revista de Ciências de Educação, 8, 7-22.

Rico, Ana Maria Ruiz Filipe. (2010). *PERFIL DO PROFESSOR A (in)sustentável diferença de Ser Professor, Hoje*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. Portugal.

Veiga, Ilma (1994). *A prática pedagógica do professor de Didáctica*. Campinas: Papirus.

Villegas-Reimers, Eleonora (2003). Teacher Profissional Development: an International Review of Literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planming.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Diário da República de Angola – Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior: Nº 191/18, de 8 de Agosto de 2018, Angola: Luanda.

Diário da República de Angola – Normas Curriculares gerais do subsistema do Ensino Superior: Nº 193/18 de 10 de Agosto de 2018, Angola: Luanda.

Diário da República de Angola – Lei de base do sistema de Educação e Ensino: Nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, Angola: Luanda.

A Educação Em Prisões E A Formação Docente: Embates E Possibilidades

Conceição Valença

Universidade Federal de Alagoas - UFAL

conceicao.valenca@yahoo.com.br

Resumo:

Relato de experiências do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que tem como objetivo apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido por este grupo por meio de estudos, pesquisas e ações extensionistas em unidades prisionais do estado de Alagoas, no Nordeste do Brasil. Trata-se de um grupo multidisciplinar que integra docentes da educação superior e da educação básica, estudantes da graduação e da pós-graduação de diferentes cursos e servidores do sistema prisional para estudos e ações interventivas no âmbito carcerário. Nesta exposição, o destaque é para a formação de professores que exercem a docência em unidades prisionais. O GPEP/UFAL, com abordagem dialética (FREIRE, 1987; 1996) considera o caráter relacional dos processos educacionais e nega a dicotomização de elementos de uma mesma totalidade; ainda reconhece que no contexto da educação escolar e/ou não escolar emergem situações e desafios das variadas relações entre a educação e a sociedade. No que concerne à formação de professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, ressalta a carência de políticas públicas e a desatenção das instâncias governamentais para com a formação docente, fator que só dificulta e aumenta os desafios para os profissionais da educação (SILVA, 2001; 2020), agravada ainda mais pelo *locus* de atuação: unidade prisional, caracterizada pela violência, medo, opressão, isolamento, além das contradições desse contexto para os processos educacionais numa perspectiva

de educação ao longo da vida (IRELAND, 2010). Nesse sentido, o GPEP tem realizado estudos, pesquisas e ações extensionistas permeados por interlocuções dialógicas com professores e gestores escolares, bem como com profissionais de outras áreas de conhecimento que atuam no sistema prisional do estado de Alagoas, com o propósito de viabilizar reflexões, discussões e intervenções, por meio de parcerias entre a UFAL e o sistema prisional, que possam vislumbrar possibilidades que favoreçam a formação e, consequentemente, a prática docente.

Palavras-chave: Educação; Prisão; Formação Docente; Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões/UFAL.

Abstract

Experience report of the CNPq Research and Extension Group Education in Prisons (GPEP) of the Federal University of Alagoas (UFAL), which aims to present the work that has been developed by this group through studies, research and extension actions in prisons in the state of Alagoas, in Northeastern Brazil. It is a multidisciplinary group that integrates higher education and basic education teachers, undergraduate and graduate students from different courses and prison system employees for studies and interventional actions in the prison field. In this exhibition, the highlight is for the formation of teachers who teach in prison units. GPEP/UFAL, with a dialectic approach (FREIRE, 1987; 1996) considers the relational character of the educational processes and denies the dichotomization of elements of a same totality; it also recognizes that in the context of school and/or non-school education, situations and challenges emerge from the varied relations between education and society. Regarding the training of teachers who work in the modality of Youth and Adult Education in the prison system, it highlights the lack of public policies and the lack of attention of governmental instances to teacher training, a factor that only hinders and increases the challenges for education professionals (SILVA, 2001; 2020), aggravated even more by the locus of action: prison unit, characterized by violence, fear, oppression, isolation, in addition to the contradictions of this context for educational processes in a lifelong education perspective (IRELAND, 2010). In this

sense, the GPEP has conducted studies, research and extension actions permeated by dialogic dialogues with teachers and school managers, as well as with professionals from other areas of knowledge who work in the prison system in the state of Alagoas, in order to enable reflections, discussions and interventions, through partnerships between UFAL and the prison system, that may glimpse possibilities that favor the training and, consequently, the teaching practice.

Keywords: Education; Prison; Teacher Training; Research and Extension Group Education in Prisons/UFAL.

Introdução

O cenário e contexto de encarceramento no Brasil evidenciam o processo de degradação do sistema prisional, inclusive, de desrespeito a direitos já estabelecidos na Constituição Federativa Brasileira (1988), a exemplo do direito à educação, que de acordo com o seu Art. 205 dispõe que:

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Cabe salientar que o direito à educação é também direito das pessoas em privação de liberdade. Corroborando o direito da população carcerária à educação, o Plano Nacional de Educação estabelece em sua Meta 9, estratégia 9.8:

> assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014, p. 18)

A desatenção das instâncias governamentais, a quem compete o cumprimento da legislação brasileira vigente, se expressa não só com relação ao direito à educação para a população carcerária, mas também no que diz respeito às ações de formação e condições de trabalho dos profissionais de diferentes áreas que atuam nos presídios brasileiros.

Não obstante, cabe também às instituições de educação superior realizar estudos, pesquisas e ações extensionistas que contribuam para a melhoria das pessoas em privação de liberdade, bem como para os profissionais que atuam nos estabelecimentos penais. Com efeito, dentre as finalidades da instituição de educação superior brasileira está a da responsabilidade social que, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação Institucional Externa:

> refere-se às ações da instituição (com ou sem parceria) que contribuem para uma sociedade mais justa e sustentável, considerando trabalhos, ações, atividades, projetos e programas desenvolvidos voltados à comunidade, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida e da infraestrutura local (BRASIL, 2017, p.41).

Nessa perspectiva, é importante considerar que a relação da universidade com as instâncias sociais requer uma especial atenção às ações de responsabilidade social, sobretudo no que diz respeito às políticas institucionais para melhoria das condições de vida da população e ações de inclusão articuladas aos objetivos e valores da instituição de educação superior. Entretanto, cabe uma atenção particular para a formação docente dos que atuam nos estabelecimentos penais, consideradas as especificidades desse ambiente, como destaca Silva (2001) ao evidenciar que:

> As diferentes condições de escolarização e desigualdade social que o professor enfrenta face a seus alunos têm tornado a ação docente muito mais complexa. Isto nos remete à compreensão da necessidade de um repensar da formação de professores por parte das instâncias formadoras, dos próprios professores e alunos, bem como das políticas voltadas para a formação dos profissionais da educação (SILVA, 2001, p. 105-106).

Situado, brevemente, o cenário e contexto do sistema prisional brasileiro destaco que este artigo tem o objetivo de apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP), do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com destaque para a formação de professores que atuam no sistema prisional.

Para tanto, o artigo está assim organizado: na primeira seção, destaca os principais aspectos da proposta do Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP); na segunda seção, evidencia ações realizadas pelo GPEP; na terceira seção discute aspectos inerentes à formação docente, seguida das considerações finais e das referências que subsidiaram a construção deste artigo.

O Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP): aspectos da proposta em destaque

O Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) tem como finalidade realizar estudos, pesquisas e ações extensionistas, cujos objetos emergem do contexto penitenciário e são relacionados ao processo educacional desenvolvido nas unidades prisionais do estado de Alagoas, bem como aos processos de socialização de pessoas privadas de liberdade, respaldados pelo campo das narrativas e das interações transdisciplinares entre os diversos campos do conhecimento. Trata-se de um grupo multidisciplinar que tem como propósito integrar professores, estudantes e profissionais de diferentes áreas e cursos, tanto da UFAL, como de outras universidades, no sentido de contar com significativas contribuições para estudos, pesquisas e ações extensionistas para socialização junto às unidades acadêmicas da UFAL e às unidades prisionais alagoanas[30].

Criado em 2017, certificado pela UFAL e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o GPEP conta em sua composição com professores e estudantes da educação superior, tanto da graduação, quanto da pós-graduação, também com docentes da

[30] Proposta do GPEP/Ufal (2017).

educação básica vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Alagoas e com policiais penais da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social de estado de Alagoas.

A criação do GPEP foi justificada por razões que se complementam, sobretudo, pela importância de estudos e pesquisas acerca da oferta da educação nos estabelecimentos penais no Brasil – considerada a violência, a exclusão perversa, os problemas sociais presentes nas realidades brasileira e alagoana; pela necessidade de compreensão das políticas públicas para a educação nas prisões do estado de Alagoas e sua relação com a legislação nacional; pela relevância de desenvolvimento sistematizado de pesquisas no Centro de Educação da UFAL, que considerem aspectos inerentes à educação em unidades penais como objetos de investigação, reconhecendo os estudantes (privados de liberdade) como sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); pela necessidade de aproximação de estudantes de cursos de licenciatura da UFAL com o cenário da oferta de educação em prisões, inclusive, pela possibilidade de aprovação dos futuros profissionais em concursos, e consequente convocação para atuarem nas salas de aula nas unidades prisionais; pela possibilidade de estudos e pesquisas acerca da formação de professores que atuam nos estabelecimentos penais; também pelas oportunidades de discussão e reflexão inerentes à educação escolar e não escolar, à educação profissional e superior, além de projetos de remição de pena, dentre outras possibilidades de estudo, investigação e ações extensionistas[31].

2.1 Das ações do GPEP

* *Da Pesquisa e da Extensão*

O GPEP conta com duas linhas de pesquisa, a saber: 1) Educação em prisões: políticas públicas e formação docente – que tem como objetivo estudar diferentes aspectos das políticas públicas para a educação em prisões, sobretudo os que se referem à formação de professores, aos processos educativos e aos estudantes enquanto sujeitos aprendizes da EJA; 2) O direito fundamental à educação de pessoas em situação de privação de liberdade – que tem por objetivo

[31] Proposta do GPEP (2017)

desenvolver estudos sobre o papel da educação nos processos de reintegração social e na redução dos índices de reincidência criminal[32].

Os estudos/ações do GPEP são fundamentados, dentre outros fatores e referências, pelas relações entre a educação e a sociedade (FREIRE, 1987; 1996); considerado o caráter complexo dos processos educacionais; pela perspectiva de educação ao longo da vida (IRELAND, 2010); e emergem das problemáticas do contexto prisional, da situação de pessoas em privação de liberdade, das políticas públicas de formação de professores e da atuação docente em prisões (SILVA, 2001; 2020).

O GPEP, com abordagem dialética (FREIRE, 1987; 1996), nega a dicotomização de elementos de uma mesma totalidade; também reconhece que no âmbito da educação escolar e/ou não escolar emergem situações e desafios das mais variadas relações entre a educação e o contexto dos problemas de ordem política, econômica, social, cultural, dentre outros.

No que concerne à pesquisa, o GPEP tem contado com a participação de estudantes cujos estudos e investigações correspondem ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL, de modo que já foram concluídas 07 (sete) pesquisas e outras 05 estão em construção.

O GPEP também integra a pesquisa vinculada ao Grupo de Investigação Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe), do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), da Universidade do Porto (UP), em Portugal, que tem como pesquisadoras responsáveis: Rita Barros, Angélica Monteiro e está sob a supervisão de Carlinda Leite. O referido projeto de pesquisa, após revisão e adequação à realidade prisional do estado de Alagoas, no Brasil, foi intitulado: *Formação continuada em contexto prisional: aprendizagens ao longo da vida em ambientes digitais*[33], com

[32] Idem.

[33] Projeto de pesquisa: Parceria GPEP/Ufal/BRASIL – CAFTe/UP/PORTUGAL - Projeto Piloto - Formação continuada em contexto prisional: aprendizagens ao longo da vida em ambientes digitais (CAFTe/UP-GPEP/UFAL, 2020)

coordenação de Conceição Valença, e conta, ainda, com a importante participação de pesquisadoras/res da UFAL: Elaine Pimentel, Débora Massetto, Marinaide Freitas e Cézar Nonato, além de colaboradores da pesquisa: João Torres, Maria Martins, Leilson do Nascimento, Kátia Regina, Marcela Jatobá, Carlos Eduardo, Victor Gomes e João Marcelo.

Quanto às ações extensionistas do GPEP, estão sendo realizados dois cursos: 1) Curso de Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre a docência em contextos de privação de liberdade [34] e 2) Curso de Formação Continuada de Policiais Penais da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social de Alagoas[35]. Embora os referidos cursos ainda estejam em andamento, o *feedback* dos cursistas tem sido significativo, muito positivo, com expectativas de continuidade dos respectivos cursos em outras edições.

Tais ações extensionistas e de pesquisa estão em sintonia com os estudos realizados na disciplina eletiva do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL – Políticas Públicas para Educação em Prisões (PPEP), considerado um avanço significativo como contributo para a

[34] Que tem como objetivo promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, a fim de possibilitar que professores possam construir conhecimentos sobre a docência em contextos de privação e restrição de liberdade. O referencial teórico pauta-se na literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, base de conhecimento para o ensino, tecnologias da informação e comunicação e metodologias ativas de aprendizagem. Adota-se uma abordagem metodológica pautada na reflexão dos professores sobre a própria prática, compreendidos como investigadores e produtores de conhecimento profissional. A participação docente acontece por meio de encontros quinzenais síncronos (por meio da plataforma *Google Meet*) e assíncronos (por meio da plataforma *Moodle* - ambiente virtual de aprendizagem da UFAL), sob coordenação de Débora Massetto e Conceição Valença (GPEP, UFAL, 2021).

[35] Tem como objetivo oportunizar, aos/as policiais penais da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social do estado de Alagoas, a participação numa iniciativa de estudos sobre a atuação profissional em sua área de trabalho a partir de enfoques críticos nos âmbitos educacional, jurisdicional e socioemocional, considerando a diversidade humana. Trata-se de uma ação multidisciplinar, coordenada pelo Centro de Educação (representado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões-GPEP) e pela Faculdade de Direito, com participação de docentes, de um técnico-administrativo e de estudantes de diversas Unidades Acadêmicas da UFAL. A partir desse processo de formação continuada, o curso visa provocar reflexões sobre os elementos empíricos, teóricos e metodológicos que sustentam a prática de policiais penais de Alagoas, buscando oportunizar aos/às profissionais experiências de formação que possibilitem ampliar conhecimentos e refletir, de forma crítica, seus processos de trabalho. A coordenação do curso é composta por Jeane Félix, Conceição Valença e Elaine Pimentel (GPEP, UFAL, 2021).

formação de professores e gestores, ainda que com uma carga horária restrita de apenas 40 horas.

** Outras ações do GPEP*

O GPEP já realizou dois Seminários de Educação em Prisões de Alagoas (SEPAL), cujo objetivo é viabilizar a socialização de estudos, pesquisas e ações extensionistas em contextos de privação e restrição de liberdade. Os seminários foram realizados, respectivamente, em 2018 e 2021. Também ao longo dos seus 04 (quatro) anos, o GPEP produziu dois livros: 1) *Educação em prisões: princípios, políticas públicas e práticas*. Silva, Maria da Conceição Valença da; Elaine Pimentel (Orgs.), Curitiba: CRV, 2018; 2) *Educação em contextos de privação e restrição de liberdade: abordagens e ações interdisciplinares*, organizado também pelas referidas professoras (Editora EDUFAL/UFAL), a ser lançado em dezembro de 2021.

O Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões também integra a Rede REMIR - Estudos e Extensão em Contextos de Privação de Liberdade (Regional Nordeste) e o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA). Tais ações têm desafiado o GPEP a prosseguir, sobretudo, no enfrentamento dos desafios desse cenário e contexto do sistema prisional.

A Formação Docente em questão: embates e possibilidades

A realidade educacional no Brasil impõe a necessidade de permanentes reflexões e discussões diante dos impactos e desafios que emergem das políticas públicas, dos interesses econômicos governamentais, do contexto sociocultural e suas implicações para a educação, não só no que diz respeito à perspectiva mais geral da formação do povo brasileiro, mas também ao papel da escola, à formação de professores e suas intersecções com a construção da identidade profissional docente. Não obstante, cabe ressaltar que tais impactos e desafios requerem uma atenção particular diante das exigências circunstanciadas, sobretudo quando estão vinculados à educação de pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade.

A respeito dessa temática, Marc De Maeyer (2013, p. 34) afirma que a "demanda por educação na prisão é paradoxal: ela vem frequentemente da administração que tendo, sem dúvida, medo do ócio, realiza atividades que permitirão aos detentos suportar o menos mal possível a perda de sua liberdade".

Nessa perspectiva, João Francisco de Souza (In: SILVA, 2006. Prefácio, p.11) atesta que "Os problemas do sistema prisional estão longe de ser equacionados no âmbito da compreensão social e jurídica e mais difícil ainda de fazê-lo funcionar de acordo com as declarações e legislações de que são 'vítimas'". Esse autor também chama atenção para o descaso com a preparação dos professores e que ao serem enviados para o local de trabalho, a escola, que 'lá se virem' e façam o 'milagre' de realizar o que as instituições propõem em documentos que, muitas vezes, não são nem do conhecimento desses professores.

Com efeito, no que concerne às questões da educação no âmbito prisional, um dos aspectos a serem considerados são os desafios da formação de professores que atuam nas unidades carcerárias, dadas as discrepâncias entre a formação inicial em cursos de licenciatura na educação superior e a realidade na qual exercem a docência.

Alguns fatores são evidenciados nas discussões e embates acerca da formação e atuação de professores no sistema prisional, tais como: nos projetos de cursos de licenciatura praticamente inexiste conteúdo e discussão sobre a educação no sistema prisional; os professores, ao iniciarem a docência nas penitenciárias, geralmente, desconhecem o ambiente e a dinâmica dos processos na prisão; nas escolas e/ou secretarias de educação responsáveis pelos processos educacionais no sistema prisional, em sua maioria, não integram os docentes na construção e atualização do projeto pedagógico da escola, cujas especificidades relacionadas ao ambiente prisional precisam ser considerados – ao meu ver; ainda acrescento às questões referidas a desvalorização do professor e da profissão docente, reforçada nos contratos temporários de docentes, derivada das políticas estaduais de formação de professores que atuam em prisões.

Vale ressaltar que, no processo de formação e atuação docentes, é importante reconhecer também a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada, sobretudo, se a atuação dos professores é numa instituição prisional, cujo cenário, contexto e cultura são

desconhecidos da maioria dos docentes, trata-se de um 'outro ambiente', com peculiaridades não conhecidas anteriormente, como relata Onofre (2012) ao destacar que quando um docente chega no espaço prisional, ao ser informado das normas institucionais e ao iniciar a docência na prisão, "percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares (ONOFRE, 2012, p. 211).

Nesse 'outro ambiente', no cotidiano da docência, o professor vai se deparar com realidades distintas daquelas até então vivenciadas em outras escolas da Educação Básica e/ou Superior, fora dos muros da instituição prisional. Essas novas experiências da docência poderão implicar também na construção da identidade profissional do professor, diante das diferentes e circunstanciadas situações com as quais os professores se deparam (ou vão se deparar), bem como pelas transformações que vão acontecendo, concomitantemente, na sociedade e no mundo. Cabe destacar que na arena discursiva de construção de identidades, há o entendimento de que estas vão se modificando, uma vez que a identidade não está dada para sempre, ao contrário, vai se efetivando num processo permanente de inconclusão e reconstrução identitárias, como afirma Bauman (2005).

Embora na legislação vigente para a educação no sistema prisional brasileiro e alagoano sejam contemplados dispositivos inerentes à formação de professores nas penitenciárias, é evidente a efetiva implementação das políticas públicas que, por sua vez, denunciam a desatenção das instâncias governamentais para com a formação de docente que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, fator que só dificulta e aumenta os desafios para o profissional da educação (SILVA, 2001; 2020). Essa questão é agravada ainda mais por se tratar de unidade prisional que tem como características: violência, medo, opressão, isolamento, além das contradições desse contexto para os processos educacionais numa perspectiva de educação ao longo da vida (IRELAND, 2010).

Considerado o contexto dessa realidade, o GPEP tem buscado uma maior aproximação com as instituições diretamente ligadas aos processos de formação e atuação docentes no sistema prisional, no sentido de dialogar, de favorecer uma maior integração entre a universidade e o sistema penitenciário, de realizar estudos, pesquisas e ações extensionistas que contribuam com

o enfrentamento dos desafios que emergem desse cenário, numa relação dialógica com professores e gestores escolares, bem como com profissionais de outras áreas de conhecimento que atuam no complexo prisional do estado de Alagoas.

Algumas possibilidades são perceptíveis de concretização, a saber: uma maior integração das instituições de educação superior e o sistema prisional; atenção à necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada de professores, considerada nesse processo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; vontade política dos governantes no processo de valorização dos professores e da profissão docente.

Considerações finais

Compartilhar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão CNPq Educação em Prisões (GPEP) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, localizada no Nordeste do Brasil, contribui para uma maior compreensão da responsabilidade da universidade como instância formadora de professores que atuam nos processos educacionais no âmbito prisional.

São vários os fatores e situações a serem enfrentadas e discutidas acerca da educação em prisões, de modo a evidenciar e denunciar responsabilidades que precisam ser assumidas, seja pelos órgãos públicos, seja pelas universidades, seja ainda pelas escolas e profissionais da educação da Educação Básica envolvidos nas ações educativas na prisão. Tais situações exigem providências imediatas, haja vista os problemas escancarados que perpassam o sistema prisional e, nele, as questões relacionadas aos processos educacionais, à formação de professores, à garantia de direitos das pessoas em situação de liberdade e dos profissionais que atuam nesse sistema, de modo a concretizar, pelo menos, o que já está estabelecido na legislação brasileira e alagoana, que muito contribuirá, mas é preciso querer fazer acontecer! Eis a questão.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. *Lei n. 9394***,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, *Lei no 13.005*. Senado Federal. Brasília: 2014

BRASIL. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* – SINAES. Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância, Brasília/DF, 2017.

DE MAEYER, Marc. Educação na prisão não é mera atividade. In: *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação em Prisões. 38.1, p. 33-49, jan./mar. 2013. (Organização de Elionaldo F. Julião e Elenice Onofre).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

IRELAND, Timothy. Anotações sobre a educação em prisões. In: CRAIDY, Carmem Maria. *Educação em prisões*: direitos e desafios. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

ONOFRE, Elenice. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia?. Campinas, *Revista HISTERDBR On-line*, n. 47, p. 205-219. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048 > Acesso em: 16 mar. 2017.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. *A prática docente de EJA*: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. Recife: Centro Paulo Freire/Bagaço, 2006.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. *EJA em penitenciária e a formação de professores*: desafios de uma experiência. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira. SILVA, Alexandre Magno Tavares da. (Org.). Educação como Diálogo e Produção de Saberes. João Pessoa: Ideia, 2001.

SILVA, A. K. L.; SILVA, M. C. V. Formação de professores/as no sistema prisional do Estado de Alagoas: avanços, limites e possibilidades. Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos. *Revista Eletrônica de Educação,* Reveduc. v.15, 1-19, e4757031, jan./dez. 2021.

III Seminário Internacional



Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas

POSTERS

TEMPOS DE APRENDER: A INTERFACE ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, O (RE)FAZER PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO PARA O PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz

(UFRJ – brandtluz57@gmail.com)

Resumo

O presente trabalho visa socializar o primeiro movimento em torno da pesquisa em doutorado em educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado Tempos de Aprender e a interface entre a formação do(a) professor (a)e seu (re) fazer pedagógico frente à formação curricular para as turmas de correção de fluxo na rede municipal de Juiz de Fora/MG. Tal projeto tem como ponto de inspiração as discussões teóricos-epistemológicas ligadas aos cotidianos escolares, onde procuraremos entender como a história de vida e a formação do educador (a) interfere nessa construção curricular. Como metodologia, pretendemos utilizar as histórias de vida entendendo que ela permite compreender os fenômenos sociais através de relatos de experiências. Como uma pesquisa inicial, as discussões trazidas ainda estarão pautadas em um levantamento bibliográfico e à uma adequação metodológica.

Palavras-chave : Currículo; Correção de Fluxo; Políticas Públicas; Tempos de Aprender.

Abstract

This paper aims to socialize the first movement around doctoral research in education at the State University of Rio de Janeiro (UERJ), entitled Times of Learning and the interface between teacher and teacher education do pedagogical front of the

curricular training for flow correction classes in the municipal network of Juiz de Fora/MG. This project has as its point of inspiration theoretical-epistemological discussions linked to everyday school life, where we will seek to understand how the life story and education of the educator (a) interfere in this curricular construction. As a methodology, we intend to use life stories, understanding that it allows us to understand social phenomena through experience reports. As an initial research, the discussions brought will still be based on a bibliographic survey and a methodological adequacy.

Keywords : Curriculum; Flow Correction; Public policy; Times to Learn.

Introduçao

> "É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz até que, num dado momento a tua fala seja a tua prática". (Paulo Freire – 1996)

É com essa fala recheada de significados que começo esse texto refletindo os diferentes lugares que ocupamos em nossas pesquisas e como elas também se dão nos encontros, com os outros sujeitos, com outras histórias e com os inúmeros desvios em nossas rotas que, por vezes, são duramente organizadas, alinhadas e sedimentadas.

Segundo Certau (2014), a pesquisa é um caminhar; é sair de um espaço confortável e estar imerso no seu objeto de estudo. Ou seja, para o autor o (re)criar descontínuo que se constitui uma "[...] apropriação presente do espaço por "eu "(que) tem por função o outro relativo a esse "eu" e instaurar assim uma articulação conjuntiva e disjuntiva de lugares" (CERTEAU, 2014, p.178). Desta forma, tomo emprestado essa ideia e parto para a escrita deste texto a partir da minha própria narrativa de vida.

Sou uma educadora negra que vem de uma família onde os pais tiveram pouco estudo. Por causa disso, a educação/ escola sempre foi algo muito importante. No ensino médio, optei por fazer magistério e, já naquela época, mesmo sem consciência disso, procurava estudar a relação da escola com as diferentes culturas e o porquê tratarem as pessoas que não se "enquadravam"

naquele contexto pré-estabelecido de forma tão diferente, que faziam que até desistissem da escola.

Caminhando neste mesmo pensamento, já no campo profissional, comecei a trabalhar com alunos da 1ª série, hoje 2º ano do Ensino Fundamental em distorção idade-série, em turmas de aceleração de aprendizagem. Foi algo fácil? De forma alguma! Foi desafiador e ao mesmo tempo apaixonante, pois a cada passo, fui percebendo e solidificando a minha ideia de que todos nós somos capazes de aprender e que "a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que pensam donos da verdade e do saber articulado". (Paulo Freire, 1996, p.19)

Portanto, podemos dizer que o tema desta pesquisa surgiu desse emaranhado de vivências e experimentações, enquanto educadora da rede municipal; da observação, enquanto formadora da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e também das inquietações pulsantes durante o percurso da pesquisa de mestrado em educação, desenvolvido entre os anos de 2018 a 2020, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Procuro entender como as histórias de vida e a formação do (a) educador (a) interfere nesta construção curricular para as turmas de correção de fluxo nas escolas municipais.

Partindo-se do princípio que a construção curricular pode ser discutida de formas diferentes, encaminho minhas reflexões entendendo que a construção de uma matriz curricular não é neutra e deve ser vista como uma construção cultural. Ou seja:

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas especificas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1994, p.8)

Como já anunciado, utilizaremos as narrativas/ histórias de vida como metodologia desta pesquisa. Segundo autores deste campo, as narrativas são resultados da interrelação entre as ideias e crenças do professor (a) e os desafios encontrados no seu cotidiano familiar, social e escolar. O acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a construção da identidade docente ao contar sua história para apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria. seu potencial coloca os professores no centro do processo, podendo também promover mudanças nas práticas pedagógicas da escola. Outro ponto já elencado na pesquisa é que tanto as narrativas quanto a construção curricular não é algo neutro. Elas partem de concepções, ideias e formas de pensar o cotidiano escolar e que, as escolas são produtoras de políticas, na medida em que as reconfiguram.

Neste percurso, proponho, na parte seguinte, expor alguns aspectos referentes ao projeto de correção de fluxo - Tempos de Aprender- para que os leitores possam ter conhecimento sobre o meu objeto de pesquisa. Na terceira parte, tentaremos discutir a questão curricular alinhada às das narrativas/ histórias de vida, procurando entender como que os diferentes atravessamentos que perpassam a formação, a vida dos docentes e sua relação com os estudantes da EJA e do Tempos de Aprender, podem produzir um fazer pedagógico e um currículo que promovam práticas diferenciadas para o público escolar em questão.

Caminhando pelo Projeto Tempos de Aprender

Nessa seção, discuto um pouco da história da construção e "execução" da política de correção de fluxo Tempos de Aprender. Ao trazer esse breve relato histórico, procuro mostrar como e porque se deu a construção dessa "política pública", entendendo ainda que através dele está sendo (ou poderá ser) garantido a esses alunos (as) seu direito à aprendizagem.

Além disso, acredito que seja importante, para o leitor, entender as finalidades e as características desse projeto como forma também de compreender meus objetivos enquanto pesquisadora. Sendo ele, uma ação pensada para uma situação específica, acredito que o entendimento de sua dinâmica é essencial para toda a discussão teórica e prática que virá no decorrer desse trabalho.

Em uma relação histórica, a década de 1980 foi marcada pela redemocratização da sociedade e a democratização do ensino. Como consequência desses marcos, encontramos a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e apoiada nela, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB). Ambas trazem em seu conteúdo a ideia da escolarização como direito de todo cidadão.

Assim, encontramos no artigo 24 da CF/88, a "*possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar*", permitindo que aquele, cuja trajetória escolar tenha sofrido algum problema, possa ter direito a escolarização, dita pelo documento de qualidade.

O quadro nacional do fracasso escolar se reproduz no sistema municipal de educação de Juiz de Fora. Em meados de 2014, com a divulgação dos resultados da Prova Brasil de 2013, os dados do município expõem, dentre outros, os números de uma trajetória escolar acidentada, onde uma grande parte dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental encontrava-se em distorção idade-série. Quase a metade dos alunos estava fora do fluxo regular de escolarização. Esse dado, além de expor as mazelas do sistema, impingiu a ele a premência da definição de uma política de correção do fluxo escolar.

No entanto, apesar de toda a gravidade desse panorama, é preciso antes de tudo entendermos que Tempos de Aprender é um projeto e por isso, não há garantias de continuidade no decorrer dos anos letivos e nem há vagas para professores efetivos. Aqueles professores que tinham interesse em trabalhar no projeto poderão fazê-lo, desde que estejam cientes que, ao terminar um ano letivo e se não houver mais o projeto na escola em que atuam, voltarão para as turmas correspondentes à sua vaga.

Desta forma, os profissionais que atuavam nessas turmas, na maioria das vezes, eram professores e coordenadores contratados, o que dificultava a construção e solidificação de um trabalho pedagógico para as turmas de correção de fluxo.

Dentro deste contexto, apesar da política pública de correção de fluxo ter sido colocada em prática no início de 2015, somente entre o final deste mesmo ano e o início do ano subsequente (2016) é que a Secretaria de Educação publicou as diretrizes e orientações para organizar e estruturar o projeto. Segundo as diretrizes, a aceleração dos alunos em distorção seria de no

máximo dois anos, em relação ao ano de escolaridade de cada participante e o projeto tinha como objetivo:

> Resgatar a trajetória dos alunos em situação de defasagem idade/ano de escolaridade (2 anos a mais) por meio de reorganização dos tempos e espaços escolares que possibilitem a (re)construção e a consolidação de competências e o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram alcançadas. (SE/JF, 2016, p. 01).

Pontua-se ainda que "deve-se ter como ponto de partida o entendimento de que todos são sujeitos capazes de aprender, em diferentes ritmos e temos, e que em um determinado momento, por diferentes razões em sua trajetória escolar, encontraram empecilhos no processo de aprendizagem". (Orientações/SE/ 2015/ p.03).

Em relação à parte pedagógica, os dois documentos da Secretaria de Educação (SE) que orientam o projeto, pontuam que devem ser organizados de forma a priorizar os saberes e as experiências dos alunos, baseando-se nas Propostas Curriculares da Rede Municipal para as turmas regulares ou para a EJA. Ou seja, cada escola pode optar por seguir a Proposta Curricular da Rede Municipal para as turmas regulares (Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II), seguir a Proposta Curricular destinada às turmas da EJA ou a equipe gestora poderia elaborar junto aos profissionais da escola que atendiam às turmas do projeto o seu próprio desenho curricular. No entanto, tal elaboração deveria dialogar com os conhecimentos prévios, saberes e experiências desses alunos, garantindo os direitos estabelecidos nas legislações vigentes. Independente da escolha, é pertinente o acesso desses alunos aos demais projetos e programas desenvolvidos na escola.

Além disso, pontuam ser importante que metodologias diferenciadas sejam utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica, como forma de atender a diferentes percursos de aprendizagem. É necessário ainda que haja um mapeamento dos conhecimentos prévios dos educandos, com a finalidade de propor conteúdos que façam sentido nas suas práticas sociais e colaborem na compreensão da avaliação como um processo contínuo de diagnóstico,

permitindo (re)planejar as ações/situações de aprendizagem em todo momento que se fizer necessário.

As diretrizes preveem que para a organização das turmas, as etapas de escolaridade terão a periodicidade anual, ou seja, 200 dias letivos e 800 horas/aula, como prevê a LDB 9394/96. A carga horária deve ser igual ou superior às previstas para as outras turmas da unidade escolar.

Em síntese, o Projeto “Tempos de Aprender” tem uma orientação e uma diretriz flexíveis em relação à organização curricular, já que a escola tem a possibilidade de escolher entre os currículos prescritos da Rede ou na estruturação de seu próprio currículo, com a participação da equipe escolar.

Percebemos que tanto os objetivos gerais quanto os objetivos específicos que norteiam a proposta, apontam para a importância do acesso do aluno participante aos conhecimentos científicos e estes em consonância com o conhecimento trazido por eles, numa prática pedagógica diversificada.

Essa breve contextualização histórica da evolução do projeto na rede municipal de Juiz de Fora e alguns dos princípios pedagógicos que dão sustentação à proposta de trabalho, sugerem alguns questionamentos que serão enfrentados no decorrer da pesquisa: Quais desenhos curriculares são adotados pelas escolas e como são ressignificados para atender a realidade concreta de cada turma? Qual o papel do (a) professor (a) no processo de construção dos currículos na turma dos tempos? Quais foram as principais estratégias mobilizadas pela coordenação pedagógica para lidar e/ou superar as restrições e obstáculos para a construção da proposta curricular norteadora das práticas educacionais do projeto “Tempo de Aprender”?

Encontros e reencontros com a construção curricular

No cenário mundial e brasileiro, ao longo dos anos, encontramos inúmeras discussões, estudos e provocações em torno das possibilidades e dos entraves que ocorrem na educação. Dentro dessas discussões, encontramos algumas sobre o currículo escolar. Ao pensarmos neste

campo, podemos dizer que ele é um lugar de constantes disputas. Sejam elas curriculares, sociais ou profissionais e por isso, não é algo pronto e nem estático.

Segundo Silva (2011):

> (...) o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo e trajetória, viagem, percurso (...). No currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011,pág. 150)

Nessa mesma perspetiva, Goodson aponta que o currículo pode ser visto como uma reprodução social e, por isso, reflete diferentes interesses, estratégias e relações de poder. Dessa forma, é "produzido, negociado e reproduzido" (GOODSON, 1995, p. 22). Assim, podemos dizer que o currículo é uma práxis, com uma função socializadora e cultural que traz para o interior das escolas diferentes práticas pedagógicas.

Portanto, o currículo, sendo um processo que "pretende" organizar a ação educativa, não deve apenas considerar como conhecimentos válidos só aqueles que são socialmente aceitos ou ditos científicos, mas também, reconhecer os conhecimentos que são produzidos por educandos (as) e por professores (as). Ao elaborá-lo, devem-se compreender os conflitos e as disputas que se dão nesse campo. Esses conflitos são ainda mais visíveis na construção curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e porque não dizer que também são explícitos nos currículos destinados às turmas de correção de fluxo.

Numa educação emancipadora, é importante que as relações entre os educadores e educandos sejam pautadas pelas narrativas e com a participação efetiva de todos os atores do cotidiano escolar. Além disso, deve proporcionar aos educandos condições para o avanço de seu conhecimento a partir de sua própria realidade, desenvolvendo o poder criativo de cada um.

Podemos então entender que:

> A educação como prática da liberdade ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1987, pág. 10)

Dentro desta perspectiva, é importante a construção de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, onde se reconheça e compreendam-se as diferenças de identidades culturais existentes na escola.

Se um currículo é uma prática, ele deve ser desenvolvido através de diversos processos interligados, onde o professor deverá ser o mediador do processo de conhecimento do aluno e a escola deve ultrapassar a dimensão meramente do treinamento e atingir o desenvolvimento de práticas curriculares em que os sujeitos sejam construtores de sua própria aprendizagem.

Seguindo esse raciocínio, para se pensar as práticas curriculares, precisamos não só compreender a teoria, mas entendê-lo dentro do cotidiano de suas relações estabelecidas com o espaço e o tempo de cada turma, de cada escola e de cada comunidade. Assim, o importante é entender que o espaço pedagógico é onde se encontra alunos para compartilhar a prática educativa.

Dentro destes percursos, encontramos a figura do educador (a) como sendo um elo entre o fazer pedagógico e as aprendizagens dos alunos e, por isso, se faz necessário pensar em sua formação inicial e continuada, bem como na formulação de suas/nossas identidades como docentes.

Colaborando com essa ideia, encontramos o pensamento de Freire (1986) afirma a que a escola não é apenas local de transmissão de uma cultura incontestada, acabada; mas um terreno de luta e de possibilidades.Este mesmo autor acrescenta, ainda, que o professor tem o dever de respeitar e discutir com seus alunos os saberes socialmente construídos por eles.

> É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1986, p.12).

Portanto, podemos entender, a partir dessas formulações, que o ato de educar deve ser organizado a partir da aprendizagem do professor e do aluno, apontando para a construção de um currículo teórico/prático.

Seguindo esse raciocínio, para se pensar as práticas curriculares precisamos não só compreender a teoria de cada escola e de cada comunidade. Assim, o importante é entender que o espaço pedagógico é onde se encontra alunos para compartilhar a prática educativa.

Dentro desta perspectiva, a formação de professores deve/deveria estar centrada em uma concepção humana e contínua, em um “processo formativo docente” e, ao pensarmos na construção da identidade e na prática educacional, pensamos também na questão da formação desses profissionais.

É possível, a partir dessas discussões, pensar que a formação dos (as) professores (as) e a reflexão sobre a prática é um ponto central na ação de construção curricular de forma que elas possam fornecer subsídios para um aperfeiçoamento profissional para os atores da escola. Porém, acreditamos que este trabalho deva ser pensado coletivamente, onde todos os atores do espaço escolar busquem desenvolver projetos autônomos, emancipadores e, principalmente, de acordo com a realidade da comunidade onde está inserida.Partindo desta ideia, é possível pensarmos: quais são as possíveis contribuições das narrativas em nossas pesquisas?

Para Certeau (2014), ao trabalharmos com as narrativas se faz importante pensarmos, inicialmente, no lugar que estamos e nos colocamos dentro da pesquisa, pois ela é um caminhar; sair de um espaço confortável e estar imerso no seu objeto de estudo, privilegiando-se um novo olhar sobre o "objeto", tornando-se um caminhante e um participante da pesquisa. Para o autor, é preciso compreendê-la não como um artefato/ficção, mas como uma composição metodológica em nossas pesquisas.

Tal mudança de olhar é difícil. Muito difícil! Isso, porque muitos de nós, pesquisadores, estamos acostumados a acreditar que o único saber científico é o conhecimento produzido segundo uma certa concepção de ser, da natureza, do próprio conhecimento que é individual, mas não uma construção científica. Assim, essa mudança exige reconhecer a existência e a validade de conhecimentos não científicos, entendendo que a ciência é um saber válido, mas não é o único válido. Ou seja, que os "conhecimentos nascem na luta e enquanto se luta" (SANTOS, 2020). E, não vou mentir, para mim está sendo uma luta! Uma luta para sair deste distanciamento em que me foi estabelecido desde a infância e adentrar nesse novo campo de conhecimento. Como diz o próprio autor, essa mudança de olhar é "um exercício de autoaprendizagem significa assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo" (SANTOS, 2019, p. 79).

Nesse sentido, ao narrar suas histórias, os professores envolvidos fazem uma reflexão sobre suas próprias ações pedagógicas, contam suas experiências e falam de si. Portanto: "é um "convite" para parar e mergulhar em relatos em primeira pessoa que narram experiências escolares e que confessam as percepções sutis daqueles que vivem e as contam". (SUÁREZ, 2016, p. 195).

Um ponto importante dentro desse caminhar, é entender que as narrativas sofrem interferência de diferentes contextos. É preciso que haja uma ligação estreita entre o entrevistador e o entrevistado. Ou seja, "Respeitamos os participantes como pessoas, não só como meios para a pesquisa obter esclarecimentos, de modo que muitas vezes nós mesmos ficamos expostos, apresentando nossos relatos de vida aos participantes" (GODSON; GILL 2015, p. 219).

Ao pensar nas narrativas, podemos afirmar ainda que ela pode ser vista como um processo formativo e solidário de formação entre os pares, onde o ponto de partida são os indivíduos,

valorizando-se os significados simbólicos de suas experiências. Nesta perspectiva, podemos dizer que as narrativas possibilitam as trajetórias de vida e como influenciam no nosso (re)fazer pedagógico. Isso se dá, porque diferentes significações às experiências que temos a partir dos nossos encontros com o mundo. Ou seja, "a vida é cheia de significados, mas o significado é implícito e só fica explícito em nossas narrativas e histórias. (GODSON, GILL, 2015, p. 216).

Para Nóvoa (1995), esse movimento produz um olhar aperfeiçoado para as práticas de ensino e a vida do (a) educador (a), fazendo com que se pense também no processo identitário da profissão, em um movimento de sublinhar inquietações, interesses e atitudes que contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que ele tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Considerações não tão finais

O presente projeto de pesquisa nasceu de inúmeras inquietações que foram construídas a partir de experiências pessoais e profissionais. Tais questionamentos fizeram-me pensar em como o planejamento curricular era e ainda é construído ao longo do tempo e neste contexto. Outra questão que o projeto suscita é buscar compreender qual o papel do professor nesta construção.

Durante meus recentes estudos, passei a compreender que o currículo é uma construção social à medida que está ligada a uma prática cultural. Por isso mesmo, exerce uma função social a partir do momento que pode possibilitar um processo de transformação dos indivíduos e da própria sociedade.

Neste sentido, partindo da ideia de Paulo Freire (1921-1997), podemos dizer que a educação popular não deveria ter viés tecnicista e mercantilista, mas sim, uma prática pedagógica que

pudesse contemplar as reais necessidades desses educandos (as). Sua proposta de educação emancipadora traz uma nova visão e proposta curricular ligada a uma proposta social.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Cleyton. **Epistemologias do Sul**: entrevista com Boaventura de Sousa Santos. 2020

Disponível em: https://www.ebp.org.br/epistemologias-do-sul/. Acesso em: 20 jul. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**; Experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ª edição, Uberlândia, EDUFU, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** 1. Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. RJ, Ed. Paz e Terra S/A, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, 1992, Rio de Janeiro, 15ª edição

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** SP, Autores Associados, Cortez, 1989.

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. **Métodos de história de vida.** In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação – Prefeitura de Juiz de Fora - **Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem "Tempos de Aprender**". SE/JF, 2015.

_____. **Orientações para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem "Tempos de Aprender"**. SE/JF, 2016.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de Professores**, Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente**.** In: **Os professores e a sua formação. Lisboa**, D. Quixote, 1992, p. 13 -33

_____. **Antônio Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba**. Fundação CAPES, 06/12/2013. https://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. 2ª edição, Paz e Terra, São Paulo, 1988

EIXO 4 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

COMUNICAÇÃO

UNIVERSIDADES DA AMAZÔNIA: DESAFIOS NO ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Walter Lopes de Sousa

Universidade Federal do Oeste do Pará: *walter.sousa@ufopa.edu.br*

Carlinda Leite

Universidade do Porto: *carlinda@fpce.up.pt*

RESUMO

O artigo apresenta situações das duas universidades públicas de uma cidade do interior da Amazônia brasileira no enfrentamento da pandemia do SARS-CoV-2 e nos efeitos que ela teve no funcionamento dessas instituições de ensino superior. Do ponto de vista metodológico, o estudo recorreu a legislação brasileira publicada no período da pandemia e a entrevistas aos reitores e coordenadores dessas universidades. Esses discursos, interpretados por análise de conteúdo, permitiram identificar como cada instituição encontrou a sua maneira de lidar com as adversidades, face às realidades que as caracterizam. Permitiu ainda reconhecer a importância de planos alternativos, para médio e longo prazos, como os definidos no âmbito da União Europeia, que visam alfabetizar digitalmente as pessoas, para que o uso das tecnologias digitais passe a fazer parte da vida pessoal e educacional de cada um e não apenas para serem utilizados como paliativo emergencial, tal como aconteceu quando foram necessários nessa pandemia.

Palavras chave: educação superior pública, instituições de educação superior, universidades públicas, papel da universidade, educação digital.

INTRODUÇÃO

O estudo a que se reporta este artigo teve como objetivo debater sobre os impactos da pandemia da Covid-19 nas instituições de ensino superior situadas na Amazônia brasileira. Em 2020, o ensino presencial teve de ser suspenso por razões de segurança sanitária, para conter a propagação do coronavírus e evitar o colapso nos sistemas de saúde pelo mundo. Medidas de isolamento social foram recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e adotadas

pelos países que seguem orientações científicas. Assim, algumas instituições de ensino superior iniciaram aulas remotas, mediadas por tecnologias digitais, e a internet passou a ser essencial para esse modo de trabalho online, que alterou a forma como a educação havia sido administrada até àquele momento.

Desafios surgiram neste cenário que impactaram diferentemente as instituições, tendo em conta, quer as características que possuíam, quer as realidades com que conviviam e essa passagem do ensino presencial para o ensino remoto oportunizou muitas reflexões, de onde é possível extrair lições que podem ser úteis na avaliação das políticas educacionais e no modo como as universidades enfrentaram essas situações não previstas.

Tendo esta situação como ponto de partida, foi realizado o estudo a que este artigo se reporta e que se orientou pelos seguintes objetivos:

- Conhecer como as duas Universidades públicas, situadas no contexto amazônico, enfrentaram as medidas sanitárias impostas pela pandemia da Covid-19;

- Analisar as consequências das medidas sanitárias de prevenção à propagação da Covid-19 nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes dessas instituições de ensino superior;

- Inferir a importância de planos alternativos, para médio e longo prazos, como os definidos no âmbito da União Europeia, que visam alfabetizar digitalmente as pessoas.

METODOLOGIA

Procedimentos de obtenção de dados

Para a obtenção de dados sobre efeitos das medidas sanitárias nas duas universidades públicas situadas em uma cidade da Amazônia brasileira foram realizadas entrevistas com os seus

gestores em busca de informações sobre suas concepções, expectativas e percepções sobre os efeitos da pandemia. Foi realizada, além disso, uma pesquisa sobre a legislação educacional emanada pelas autoridades brasileiras no período da pandemia, que alterou o ordenamento jurídico e regulamentou a própria forma como a educação passou a acontecer em território brasileiro. No total, encontramos: três portarias ministeriais do Ministério da Educação; seis pareceres do Conselho Pleno (CP), do Conselho Nacional de Educação (CNE); uma lei ordinária; e um despacho ministerial. Todos os itens elencados possuem relação direta com as modificações que impeliram as instituições, os profissionais de educação e os estudantes a se adaptarem à nova realidade do ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Procedimento de análise de dados

Os dados oriundos dessa pesquisa foram submetidos a análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin (1977). As categorias criadas ajudaram a compreender melhor o texto ou o que foi dito e a estabelecer analogias ao contexto social de forma objetiva. A análise categorial é a técnica utilizada para o tratamento dos dados e consiste em realizar uma classificação a partir das unidades de sentido presentes nos discursos, permitindo elencar os elementos de significação que constituem a mensagem (Bardin, 1977: 36). Os passos seguidos tiveram a seguinte sequência: pré-análise, em que a sistematização dos dados é necessária, com transcrições de entrevistas, leitura de legislação para perceber se servem ao escopo da pesquisa; fase exploratória, com leitura do material permitindo a elaboração das categorias gerais de análise; o tratamento dos resultados, em que se depreende do material analisado mensagens implícitas que sejam relevantes para a investigação (Bardin, 1977: 95-118).

A escolha dos entrevistados foi determinada pelo fato da investigação ter relação com a área de Políticas Públicas Educacionais, que envolve a análise dos documentos produzidos pela legislação, que irá determinar a prática no contexto de cada uma das universidades, e por se reconhecer que os gestores são os atores que instrumentalizam tais medidas na vida real dos

ambientes organizacionais das instituição de ensino superior e são os que estão à frente dessas universidades no enfrentamento da pandemia.

A interpretação dos discursos produzidos pelos gestores é acompanhada por dados de discursos dos gestores das universidades e acompanhada pelo que foi produzido na área de legislação educacional. As entrevistas foram semiestruturadas (Boni e Quaresma, 2005; Batista et al., 2017), antecedidas da elaboração de um guião. Nele, foram elencadas categorias gerais para a obtenção de informação na sua relação com os objetivos do estudo. A essas categorias prévias foram acrescentadas as que emergiram da análise dos discursos dos entrevistados relativamente a impactos da pandemia e como essas universidades reagiram.

A lista dessas categorias de análise que ajudaram a classificar os temas nessa investigação é:

- Impactos da pandemia na educação;
- Como as universidades reagiram na pandemia;
- Papel social da universidade
- Aulas remotas/ensino híbrido;
- Legislação educacional/o que se vislumbra para o futuro da educação;

É em função dessas categorias que, depois das referências à legislação brasileira, diante da pandemia, os dados obtidos por entrevistas são apresentados.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DIANTE DA PANDEMIA

De entre as mudanças que ocorreram no sistema educacional brasileiro, no enfrentamento emergencial da pandemia, uma das principais fio a passagem das aulas presenciais para os ambientes virtuais, online, isto é, as aulas remotas. No campo dos eventos acadêmicos, os

seminários de debate passaram a ser webnários, tendo a internet um papel de protagonista fundamental, passando a ser usada par a o desenvolvimento das atividades acadêmicas. No Brasil, a inclusão do uso da tecnologia, era até então pouco aceite por parte de alguns educadores, que depositavam sua confiança apenas no método presencial de ensino e viam o ensino à distância com desconfiança. Todavia, foi no meio digital que a solução para o prosseguimento das atividades educacionais aconteceu.

Quando as primeiras vítimas fatais por Covid-19 apareceram, no Brasil, as autoridades exararam legislação para se adequar à nova realidade. Em 18 de março de 2020, a Portaria nº 343/2020 publicada no Diário Oficial da União (DOU), regularizou a "substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus", autorizando, em seu artigo 1º, as instituições a utilizarem as Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC), tornando aptas as instituições públicas e privadas a modificar seus modelos de ensino e desenhos curriculares para se adequar à nova situação.

Em 19 de março de 2020, segundo matéria do portal jornalístico G1, havia 647 (seiscentos e quarenta e sete) infectados, de acordo com dados oriundos das Secretarias de Saúde dos Estados, e 621 (seiscentos e vinte e um), de acordo com o Ministério da Saúde, espalhados por vinte e um Estados, dos quais sete pessoas tinham morrido de COVID-19, sendo cinco em São Paulo e duas no Rio de Janeiro. Assim, no dia 20 de março, o Decreto Legislativo nº 6/2020 foi publicado e reconheceu o "estado de calamidade pública", solicitado pela presidência da República, por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Com o estado de calamidade, os gastos públicos podem ser aumentados e foi possível investir mais em saúde pública, além de pagar auxílio emergencial e ampliar o Bolsa Família, que é um programa de transferência de renda do governo federal, para pessoas em situação de vulnerabilidade social. O estado de calamidade agilizou também a elaboração de legislação educacional.

No dia 16 de junho de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria MEC nº 544/2020 que traz em sua redação a autorização para a substituição das aulas presenciais por

aulas realizadas em meios digitais, a vigorar pelo período da pandemia. Essa Portaria revogou Portarias anteriores que tratavam sobre a mesma temática. Em 7 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que contém orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, já adequando a legislação para o retorno paulatino a aulas presenciais.

A Lei 14.040/2020 trouxe a percepção que a pandemia iria durar mais tempo do que se supunha anteriormente e assim regulamentou a excepcionalidade no ordenamento jurídico brasileiro. Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 15/2020 visou a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/200, que disciplina todos os níveis e modalidades de educação e, a partir da página 60, trata da educação superior. No entanto, neste movimento oscilatório de decisões e de diplomas legais, a Portaria MEC nº 1.030/2020 determina que as atividades letivas realizadas por instituição de educação superior (IES) deverão ocorrer de forma presencial e é "recomendada a observância de protocolos de biossegurança para o enfrentamento da pandemia de Covid-19". Nela, está expresso o uso dos meios "digitais de forma complementar e em caráter excepcional", mas, por outro lado, reconhece que, se não se conseguir controlar a pandemia, como de fato aconteceu, os sistemas de ensino ficam autorizados a utilizar desses meios digitais de forma integral, quando houver a suspensão das atividades presenciais por autoridades sanitárias locais.

Convém mencionar que, no Brasil, o que está sendo avocado na legislação de "educação por meios digitais" tem sido chamado de modo recorrente de "ensino remoto" e como já havia, antes da pandemia, uma modalidade de educação que utilizava a internet para se desenvolver, convém fazer uma distinção conceitual entre os termos "educação a distância – EaD" e "ensino remoto".

No site oficial da Universidade Federal de Goiás, por exemplo, há uma nota explicativa que expõe essa diferenciação. A nota esclarece que Educação a Distância (EaD) é diferenciada da modalidade presencial em razão de suas especificidades. Trata-se de um processo educacional planejado, em que as atividades de ensino e aprendizagem ocorrem em lugares e momentos

diferentes tanto para os professores quanto para os discentes. A concepção didático-pedagógica da EaD encontra-se alicerçada na mediação pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação. A diferença entre a EaD e o "ensino remoto" ocorre porque o segundo está sendo utilizado em razão de uma situação emergencial e não é fruto de uma vontade deliberada de realizar uma educação nesse formato. O ensino remoto pode receber outros termos como "educação remota", "ensino virtual", "educação virtual", "educação online", etc., mas nenhum deles é sinônimo de "educação a distância" (UFG, 2020), ainda que possuam processos organizacionais cujos planejamentos são voltados para o uso dos meios digitais (Charczuk, 2020).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As duas universidades que constituem o *lócus* da investigação que aqui se apresenta têm características distintas: uma é estadual e oferece majoritariamente cursos da área da saúde; a outra, é federal e possui estrutura maior, oferecendo cursos desde a área de educação a áreas de tecnologia, saúde, ciências agrárias, naturais e ambiental. Para se compreender a especificidade de cada uma delas, sistematizamos as suas características.

A UNIVERSIDADE ESTADUAL

Trata-se de uma Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES) pública e gratuita, encravada no interior da Amazônia, que realiza formação principalmente na área de ciências da saúde. De acordo com o site oficial da instituição, ela foi criada em 1993, decorrente da fusão das faculdades estaduais de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação. De lá para cá, vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas da Saúde, da Educação e da Tecnologia, sendo esta última área não era ofertada na região pesquisada. Essa instituição chega ao interior da Amazônia a partir de um processo de interiorização e está presente em dez regiões (de doze) do Estado do Pará. No total, possui cinco campi na capital e outros distribuídos em 16 municípios.

UNIVERSIDADE FEDERAL

É uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) pública e gratuita, criada em 2009 e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, promover a extensão universitária, visando levar formação a locais longínquos. A ideia desse projeto expansionista do ensino superior foi aprofundar a possibilidade de acesso a este nível de ensino por populações do interior e de cidades pequenas, que fazem parte da Amazônia brasileira. Tem porte de universidade grande, possuindo trinta e quatro cursos de graduação que ocorriam todos na modalidade presencial antes da pandemia, e que estão dispersos em seis institutos abrangendo áreas como as ciências agrárias, as ciências da educação, as ciências da natureza, as ciências da saúde, engenharias, geofísica e geologia. Estas áreas contemplam treze programas de pós-graduação em nível de mestrado e quatro programas de doutorado, sendo três em rede com outras instituições e um deles assegurado por esta universidade, sem ser em parceria.

Os impactos da pandemia nas Instituições de Ensino Superior

Na IEES, o calendário acadêmico ficou suspenso por seis meses, devido às medidas de segurança e isolamento social e pelo fato dessa instituição precisar de um tempo para se organizar em função da nova conjuntura. Nessa universidade estadual, as atividades de ensino e aprendizagem ficaram suspensas de março a setembro de 2020.

Como acontece em muitos outros países, as universidades brasileiras possuem autonomia didático-científica, como disposto no artigo 53, da Lei 9494/1996. Para o exercício dessas prerrogativas, as universidades constituem os seus conselhos superiores, que são instâncias de deliberação de onde emanam as normas internas, que ocorrem dentro da lógica democrática, através do poder de voto, na proporção que a lei recomenda. Face à situação da pandemia, o Conselho Superior da IEES reuniu-se, o que também ocorreu com os colegiados dos cursos

dessa universidade, e passou a trabalhar na elaboração de uma proposta de ensino híbrido em que os estudantes pudessem ter aulas presenciais, mas também remotas, passando muitos fluxos administrativos a ser realizados online.

Na IFES, houve a suspensão do calendário acadêmico regular por 11 meses. Por isso, a maioria dos estudantes ficou esse período sem atividades de ensino e aprendizagem, exceto os alunos concluintes que puderam concluir o curso em um semestre especial ocorrido inteiramente online. As atividades regulares foram suspensas em março de 2020 e retornaram apenas em fevereiro de 2021. É de referir que a paralisação das atividades se deu pelo fato da IFES ter uma identidade regional em que seu alunado é composto por pessoas de cidades do interior da Amazônia, por indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Muitos destes grupos não possuem boa situação socioeconômica e não teriam condições de acompanhar aulas online, conforme foi reivindicado por seus representantes estudantis no Conselho Superior da Instituição. Assim, teve-se de reorganizar o planejamento didático-científico para as aulas online e também organizar seu orçamento para incluir esses estudantes, visando garantir que eles conseguissem acesso à internet. Isto ocorreu com a compra de chips com planos de internet para o uso nas plataformas que essa universidade passou a utilizar, e até notebooks, que foram cedidos, em comodato, para os que apresentavam situação de vulnerabilidade social.

Como a universidade reagiu à pandemia e desempenhou seu papel social

A IEES não parou suas atividades no período da pandemia, quando o seu calendário acadêmico permaneceu suspenso, porque continuou trabalhando internamente para viabilizar as condições sanitárias para um retorno seguro. No campo social, a IEES organizou ações solidárias para amparar pessoas em situação de rua e também providenciou atendimento psicológico para os membros da comunidade acadêmica, sobretudo, para os que sofreram perdas na pandemia, prestando assistência psicológica nesse momento difícil. Esta ação foi estendida aos trabalhadores das áreas de segurança e limpeza da instituição.

Durante essa fase, a IEES forneceu aperfeiçoamento para os docentes que precisavam de se adequar ao ensino remoto, assim como constituiu o seu Comitê de Biossegurança, com a presença de especialistas nas áreas de infectologia e epidemiologia, visando receber com maior segurança docentes e discentes que retornariam às atividades híbridas. A par destas iniciativas, firmou parceria com a Organização Não Governamental (ONG) “Saúde e Alegria”, que forneceu Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) como faceshields, álcool gel e líquido.

Devido à urgente demanda por profissionais de saúde, foram realizadas outorgas antecipadas nesta IEES, colocando mais médicos, enfermeiros e fisioterapeutas no mercado de trabalho, porque o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 374/2020, que autorizou a antecipação da colação de grau para os alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia. Esta IEES também passou a participar da aplicação das vacinas contra a Covid-19.

Já no que à IFES diz respeito, ela teve o Conselho Superior, nos onze meses de calendário acadêmico regular, suspenso com os representantes das categorias docente, técnicos-administrativos e discentes debatendo os rumos da universidade no enfrentamento da pandemia. A gestão da IFES e os seus servidores planejaram ações para viabilizar o retorno das aulas presenciais e semipresenciais, produzindo Equipamentos de Proteção Individual, como faceshields e álcool em gel, além de ajudar o hospital regional, fortalecendo o campo de tecnologia da saúde e montando e distribuindo ventiladores para o interior da Amazônia. Ao mesmo tempo, disponibilizou profissionais psicólogos para realizar atendimento à comunidade acadêmica e comunidade em geral, além dos círculos de vivência para o compartilhamento das experiências dos que viveram perdas na pandemia.

A IFES atuou também na linha de frente por intermédio do barco-hospital, que levou atendimento para comunidades ribeirinhas situadas nas margens dos rios da Amazônia, inclusive com testagem PCR no ano de 2020. Essas ações ocorreram até ao mês de dezembro de 2020 e em 2021. A par destas ações, a IFES tem realizado pesquisas relacionadas com a COVID-19, de que são exemplo investigações sobre novas variantes e recrutando pesquisadores em nível de

pós-doutorado para atuar em seu laboratório de biologia molecular. Ademais, não suspendeu as bolsas das políticas de assistência estudantil, garantindo o recebimento dos auxílios por todo o período do calendário suspenso.

Aulas remotas/ensino híbrido

Na IEES, as discussões para o retorno das atividades foram ativas dentro dos colegiados dos diversos cursos em conjunto com a Pró-reitoria de Graduação. Essa discussão sobre o retorno às atividades passou pela capacitação dos professores para se adequar ao novo momento de ensino, via plataformas digitais. Além do ensino híbrido, que mescla atividades presenciais e remotas, em setembro de 2020, houve o retorno das atividades de iniciação científica, com alunos que têm bolsas de pesquisa. Já as atividades de extensão suscitaram mais cautela, por causa da segurança sanitária e do quadro epidemiológico da região.

Na IFES, a situação socioeconômica de parte dos acadêmicos foi levada em consideração, o que redundou no fornecimento de 4500 (quatro mil e quinhentos) chips com internet, que foram distribuídos aos alunos para o acesso às aulas remotas. Realce-se que a região amazônica, em relação ao sudeste e ao sul do país, possui um serviço de internet precário e, por causa disso, na IFES se discute a utilização de outras estratégias como a gravação de aulas e disponibilização em pendrivers, voltar ao material impresso. Também foi ventilada a possibilidade de utilização do rádio para contornar a precariedade que a região enfrenta com a prestação do serviço de internet. Além dos chips, foram emprestados 300 notebooks aos alunos cadastrados na assistência estudantil.

Legislação educacional/o que se vislumbra para o futuro da educação

A situação de pandemia mudou completamente a maneira como a educação era ministrada. Ao mesmo tempo, lidar com essa adversidade trouxe novas perspectivas para a prática docente e

para o modo como as aulas eram asseguradas. Nesse cenário desafiador, os gestores das universidades foram instados a dizer o que vislumbravam para a educação no futuro. Ambos mencionaram que as TIC poderão ser utilizadas, mas que a atividade presencial é fundamental para essa modalidade de ensino. A educação mediada por plataformas digitais, tudo indica, veio para ficar e a pandemia potencializou o uso da tecnologia da informação como um meio para superar as adversidades que as situações de confinamento e as medidas de segurança sanitária trouxeram. É neste sentido que se considera que a pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, embora tenha tido impactos sociais muito graves, trouxe também ensinamentos que podem ser aproveitados pelo conjunto da sociedade no futuro.

EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

No e-book “Ensino superior em transição: estudantes online”, há um texto sobre “Ensino a distância – percepções de estudantes de engenharia”, de autoria de Fátima Monteiro, Marina Duarte e Carlinda Leite, publicado em 2021, que reflete a situação vivida por estudantes de Portugal sobre as percepções advindas a partir da experiência com a educação mediada pelas tecnologias digitais e a educação não presencial. A pandemia compeliu as universidades a mudarem o formato das aulas. Porém, em Portugal, a formação mediada por tecnologia digital já era uma opção comum entre as instituições de ensino superior, nomeadamente no formato e-learning (aprendizado por meio eletrônico) ou b-learning (aprendizado por meio híbrido), com atividades presenciais e mediadas por plataformas digitais (Monteiro et al., 2021).

Quando pensamos sobre os impactos da pandemia no mundo, uma das coisas que sempre suscita reflexões é que este não será o mesmo depois da ação deste coronavírus e essa modificação está sendo percebida em todas as áreas, e não apenas no setor educacional. No entanto, como foi tornado visível, há assimetrias no acesso às tecnologias digitais que redundam em desigualdades. No Brasil, por exemplo, há cenários diversos, com regiões altamente industrializadas e urbanizadas até regiões onde as cidades estão situadas em áreas amazônicas, e essa diferença não é apenas estética; trata-se de diferenças na infraestrutura, perpassando

desde a urbanização das cidades até à disponibilização de energia elétrica e telecomunicações. Por outro lado, não há nenhuma iniciativa governamental no sentido de ampliar o acesso às tecnologias digitais para fins educacionais no Brasil, mas há um movimento empresarial pressionando o Congresso Nacional brasileiro para que as aulas presenciais retornem. Em agosto de 2020, o jornal "O Globo" publicou uma matéria que indicava um prejuízo de 19,1 bilhões devido à evasão de alunos. Pelo montante, é possível imaginar o lobby para que em 21/04/2021 a Câmara Federal aprovasse o Projeto de Lei nº 5595/2020 que tornou a "educação como serviço essencial", proibindo que as aulas sejam interrompidas mesmo em tempos de pandemia. Esta situação pode ser um indicativo que o lucro está acima de critérios científicos para conter a propagação deste coronavírus, que no Brasil, na data de 21/04/2021, já tinha matado cerca de 378 mil brasileiros. Esse projeto de lei visa o retorno presencial, mesmo sem a imunização das pessoas. A vacinação no Brasil é lenta e o governo decidiu não comprar vacinas no ano de 2020, quando a Pfizer ofereceu 70 milhões de doses, que seriam entregues a partir de dezembro de 2020, conforme foi noticiado em 07/03/2021. Esta decisão, atrasou o processo de imunização da sociedade brasileira e agravou a pandemia no país.

O governo brasileiro não percebe que a educação digital pode representar a ampliação de oportunidades, uma vez que pode possibilitar a continuidade da formação, agora amparada no avanço tecnológico fruto dos avanços científicos humanos. Se no trato da questão sanitária não se percebe uma movimentação estratégica, também não é notado nenhum movimento em relação ao setor educacional, no sentido de amparar a educação mediada por tecnologias digitais, como acontece na Europa. Neste continente, as autoridades optaram por elaborar estratégias para se adequar a essa nova realidade imposta pela pandemia.

Uma ação que está sendo colocada em prática atualmente, pode ser percebida no documento intitulado "Digital Education Action Plan (2021-2027)", que traduzido seria "Plano de Ação de Educação Digital (2021-2027)", um plano que enuncia as ações que a União Europeia (EU) irá desenvolver com o objetivo de estabelecer uma educação digital de alta qualidade, inclusiva e acessível aos cidadãos europeus. O documento funciona como um norte para que os países

membros possam cooperar visando a obtenção de uma verdadeira alfabetização digital aos adultos que não estão com ela familiarizados, disponibilizando ferramentas para a aprendizagem da população no período compreendido entre 2021 e 2027. A União Europeia intenta tornar os sistemas de educação e de formação adequados para a era digital (European Comission, 2020b).

O site oficial da European Comission informa que houve uma consulta pública, entre junho e setembro de 2020, sobre esse plano de ação. Depois isso, foram sistematizadas as ideias que passaram a ter duas estratégias prioritárias: promover o desenvolvimento de um ambiente de educação digital de alto desempenho; melhorar as habilidades e competências digitais dos cidadãos. A Europa já vinha planejando o uso das tecnologias digitais antes mesmo da pandemia explodir no mundo como também mostra o documento “Shaping Europe’s digital future”, de fevereiro de 2020, que traduzindo seria “Aprimorando o futuro digital da Europa”, expõe a pretensão da UE em dar aos seus cidadãos, mas também às empresas e aos governos, a possibilidade de tomarem as rédeas das transformações digitais que estavam ocorrendo com o avanço da tecnologia da informação e da comunicação (European Comission, 2020a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos avanços tecnológicos foi impulsionada com a urgência vivida na pandemia. Durante ela, a ciência e a tecnologia realizaram uma parceria visando superar problemas decorrentes das situações pelas quais o mundo passou e está a passar. O documento “Digital Education Action Plan (2021-2027)” estabelece a intenção de serem realizados estudos de viabilidade sobre uma possível plataforma de intercâmbio europeia para o compartilhamento de recursos online certificados e conectados com plataformas de educação existentes. Esta situação, além de favorecer a conectividade das escolas e incentivar os Estados-Membros a tirar o máximo partido em relação ao acesso à Internet, com aquisição de equipamento digital, aplicações e plataformas de “e-learning” (tipo de educação que ocorre por meio eletrônico e utiliza recursos digitais, com materiais audiovisuais), visa a transformação digital em todos os

níveis de educação e formação, integrando projetos de cooperação Erasmus, que financia, entre outros, cursos de mestrado na Europa (European Comission, 2020b).

Como se pode depreender, são ações planejadas que intentam melhorar as condições da população europeia que, com a alfabetização e apropriação dos recursos digitais, estarão mais familiarizados com essas ferramentas e poderão se adaptar com mais facilidade em caso de necessidade. Estas ações destoam do que ocorre no Brasil, onde o governo não tem conduzido adequadamente a situação sanitária e muito menos pensa em um planejamento de médio prazo para a inclusão das tecnologias digitais na educação formal.

Os exemplos de construção coletiva e democrática que ambas as universidades pesquisadas deram, recorrendo à ciência e ao planejamento, ouvindo especialistas, seguindo orientações científicas em diversas áreas, poderiam constituir um norte para iluminar o caminho do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19 e no modo como a educação irá se desenvolver nesse novo e desafiador cenário. No ambiente dos espaços democráticos das universidades, houve indicativos importantes: a compreensão e o reconhecendo da relevância das ferramentas digitais nesse momento; a importância da capacitação das pessoas; o reconhecimento de que o acesso à tecnologia é fundamental, não apenas para assistir a aulas remotas (online), mas, sobretudo, porque pode ampliar oportunidades de formação e trabalho, já que muitas atividades laborais passaram a ser desempenhadas através da internet.

Entretanto, a construção de conhecimentos científicos produzidos nesse período pelas universidades não parece estar sendo levada em consideração pelos dirigentes governamentais brasileiros. Não apenas as universidades, que são foco da nossa investigação, mas muitas outras instituições brasileiras têm dado respostas significativas para o enfrentamento da pandemia, mesmo com orçamentos apertados. Estas instituições são deixadas de lado em nome de uma política negacionista que tem ganhado cada vez mais espaço no país.

Por causa disso, contrariando a lógica, mesmo durante o pico da pandemia, o governo busca tentar obrigar o retorno presencial das aulas, com a aprovação da "educação como atividade essencial", não para receber mais recursos, mas para aplacar a sanha das empresas privadas, o que coincide com a falta de soluções civilizadas e inteligíveis como as expressas nos documentos oficiais da Comissão Europeia. As informações estão disponíveis para que se aprenda. Resta saber se o Brasil conseguirá sair da catástrofe em que se encontra, sem um planejamento claro sobre os reais problemas que enfrenta, não apenas na área educacional.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

Batista, E. et al. (2017). "A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa", *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, v.11, n.3, p.23-38, ISSN 1980-703.

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). "Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais", *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul., <https://www.journal.ufsc.br/index.php/ emtese/article/view/18027/16976>

Charczuk, S. (2020). "Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia", *Educação e Realidade*, v. 45, n. 4, e109145, Porto Alegre, <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso>

European Comission (2020a). *Shaping Europe's digtal future*, Bruxelas, European Comission, <*https://ec.europa.eu/digital-single-market/en*>

European Comission (2020b). *Digital education action plan 2021 - 2027: Resetting education and training for the digital age*, Buxelas, European Comission, <*https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en*>

Leal, B. (2020). "Pedagoga ensina a diferença entre ensino remoto e EaD", Recife, *Centro Universitário Maurício de Nassau*, https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead>

Monteiro, F., Duarte, M. & Leite, C. (2021). "Ensino a distância - Perceções de estudantes de engenharia", *e-book Ensino Superior em Transição: Estudantes Online*, Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior, Coordenação da Coleção: Susana Gonçalves, ISBN: 978-989-54520-9-5, pp. 121-144, Coimbra: CINEP/IPC.

PIMENTEL, A. (2003). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 114, pp. 179-195. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>

Universidade Federal de Goiás (2020). "Qual a diferença entre EaD e Ensino Remoto?", Goiânia, *Faculdade de Informação e Comunicação*, https://www.fic.ufg.br/p/34551

Vercelli, L. (2020). "Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação", *Revista @mbienteeducação*, Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, São Paulo, pp. 47-60, <*http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932*>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS AUDIOVISUALIDADES: A SOBREVIVÊNCIA DOS VAGALUMES NA PANDEMIA DO SÉCULO XXI.

Bruno Costa Lima Rossato

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Este ensaio tem como proposta pensar o percurso, do estágio docente de um aluno de doutorado em Educação, que, mergulhou nos/com os cotidianos (ALVES;SOARES, 2012) de uma disciplina do curso de pedagogia - numa universidade pública do Rio de Janeiro - e, oferecida no período pandêmico que ainda permanece latente no Brasil. Tal reflexão surge pelo fato das aulas terem acontecido - exclusivamente - no contexto remoto, com o uso das audiovisualidades (KILPP, 2012) para produzir aulas com conexões de afeto e aprendizagens inventivas (KASTRUPP, 2007), mesmo em tempos que resvalam o capitalismo e as noções opressoras no campo da governabilidade. O propósito é problematizar a produção performativa da formação de professores, considerando que as prescrições têm que ser praticadas pelas discentes, em suas articulações com os processos curriculares, e, que as aprendizagens se forjam em meio aos rituais e gestos (WULF, 2013), os quais têm como modelos e referências um cotidiano que é vivido e experimentado. Tais processos, que se realizam principalmente na relação *docentediscente* [36] (ALVES; SOARES, 2012), expressam e criam relações com o mundo que se modificam permanentemente, produzindo diferença, sendo o audiovisual um disparador das convivências estabelecidas. Conforme a tendência em pesquisa conhecida como “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, na qual o ensaio se insere, assumimos que as inventividades das discentes, com os usos das audiovisualidades, impulsionaram a autoria na/com a formação. Desta maneira, os vínculos construídos, mesmo que num percurso totalmente online, alavancaram a reflexão sobre as normas, os estereótipos e os padrões nas relações *docentediscente*, visando produzir subjetividades que extrapolam às expectativas sociais sobre a atuação na sala de aula. Como pressuposto, esse ensaio pensa a formação, neste contexto

[36] A utilização da juntabilidade segue os pressupostos dos estudos com os cotidianos (ALVES; SOARES, 2012), uma vez que termos antes compreendidos como dicotômicos, ao serem unidos, procuram romper com a limitação imposta pela Modernidade

pandêmico e online, entendendo essa experiência como dos vaga-lumes (DIDI-HURBEMAN, 2011), que, embora seja forjada na contingência das normas estabelecidas, atravessa e transborda as fronteiras do instituído como uma sobrevivência num momento tão duro da vida.

Palavras-chave: Formação de professores; currículos; inventividades; audiovisualidades; pandemia.

Abstract

This essay proposes to think about the trajectory of the teaching internship of a doctoral student in Education, who immersed himself in/with the daily life (ALVES; SOARES, 2012) of a discipline in the pedagogy course - at a public university in Rio de Janeiro - and, offered during the pandemic period that is still latent in Brazil. Such reflection arises from the fact that the classes took place - exclusively - in the remote context, with the use of audiovisuals (KILPP, 2012) to produce classes with connections of affection and inventive learning (KASTRUPP, 2007), even in times that slip by capitalism and oppressive notions in the field of governability. The purpose is to problematize the performative production of teacher education, considering that the prescriptions have to be practiced by the students, in their articulations with the curricular processes, and that learning is forged through rituals and gestures (WULF, 2013), which have as models and references a daily life that is lived and experienced. Such processes, which take place mainly in the teacher-student relationship (ALVES; SOARES, 2012), express and create relationships with the world that are permanently changing, producing a difference, with the audiovisual being a trigger for established coexistences. According to the trend in research known as “research in/of/with daily life”, in which the essay is inserted, we assume that the students' inventiveness, with the uses of audiovisualities, boosted authorship in/with training. In this way, the links built, even though a completely online route, leveraged the reflection on norms, stereotypes and standards in teacher-student relationships, aiming to produce subjectivities that go beyond social expectations about acting in the classroom. As a presupposition, this essay considers training in this pandemic and online context, understanding this experience as that of fireflies (DIDI-HURBEMAN, 2011), which, although it is forged in the contingency of established norms, crosses and overflows the borders of the instituted as a survival at such a hard time in life.

Keywords: Teacher training; resumes; inventiveness; audiovisualities; pandemic.

O início da conserva: infernos instaurados

Afinal, o que é ser professora? O que é exercer a docência? Que caminhos são estabelecidos, pelas estudantes de pedagogia, enquanto sujeitos docentes que se estabelecem na formação? Que situações ou experiências constituem as professoras em meio a múltiplos discursos, práticas e contingências cotidianas que vão do nosso corpo, aos nossos gestos (Wulf, 2013), e às nossas formas de perceber, significar, expressar e performar o mundo? Durante décadas, percebemos na maioria dos veículos audiovisuais um *gesto-docente*[37] que parecia ser pertinente estar em visibilidade. Uma predominância de mulheres de raça branca, traços esguios, cabelos lisos, pessoas com uma postura delicada, um jeito meigo de falar, entre outras características de que fomentam uma possível docilização do corpo (FOUCAULT, 2009) na/com a docência. Nessa miragem, durante muito tempo, ao mergulhar no universo do magistério, convivi com essas amarras ao pensar que era um 'corpo estranho' na docência, pois sou intitulado como homem, gay, cabelos crespos, estatura alta etc. Sendo assim, como uma possibilidade de 'aceitação' do meu corpo nesse campo de atuação, nesse conjugado de práticas, nesse espaço, eu deveria compor os meus *gestos-docente,* com um conjunto de comportamentos a respeito das expectativas sociais, no que tange "ser docente".

Como expõe o autor Christoph Wulf (2013), ao apropriar-se das imagens do mundo, os praticantes formam repertórios que compõem seu imaginário no qual criam referências e modelos a serem imitados, através dos gestos corpóreos, produzindo singularidades e atos de diferenciação. De modo prático, esses processos não abarcam apenas as maneiras em lidar com os produtos materiais da cultura, mas também as formas como a vida social vai sendo encenada e executada. Esse conjugado de relações envolve, modos de conhecimento prático, que são aprendidos mimeticamente em processos corporais e nos permitem atuar, com gestos, no bojo das relações sociais (WULF, 2013, p. 53). Nesse traço, partilho da ideia de que as práticas tecidas cotidianamente na/com a docência, em convergência com os usos do audiovisual, podem ser vistas enquanto processos miméticos que produzem *gestos-docentes* como um espiral, sempre em afirmação permanente.

Não me lembro exatamente quando "caiu a ficha", mas sei que sempre numa tentativa de pensar nos motivos que me conduziram a uma possível "frustração" ou "fracasso" nos meus *gestos-*

[37] Faço um deslocamento dos estudos de Wulf (2013) sobre os gestos, e processos miméticos, para pensar numa docência produzida em gestos, e não apenas em processos discursivos.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

docente em educação, penso que este "não saber" fez/faz parte de uma produção de conhecimento hegemônico, sobre práticas docentes, a respeito de um imaginário social do que é ser professora[38]. Nos dias de hoje, tudo isso me faz pensar que, mesmo diante de algum sofrimento vivido, minhas práticas produziram possibilidades de sentir, fabular, narrar, *aprenderensinar* e *fazersaber* as experiências tecidas, em diversas questões, sobre as relações na/com a docência.

Na abrangência dessas situações vivenciamos uma pandemia, com isso, professoras são desafiadas a performar uma atuação carregada de aprendizagens: propor – conforme as orientações do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) sobre os processos educativos no período pandêmico. Nesse contexto, muitas utilizam-se – convocadas, convidadas ou as vezes obrigadas - do audiovisual como dispositivo de prática docente, e, diante desse panorama, percebe-se algumas pistas sobre como as professoras tomam para si o protagonismo das telas, reinventam suas docências e desencadeiam uma autoimagem como imagem da comunidade profissional do magistério, produzindo novas/outras imagens possíveis para pensarmos, bem como problematizarmos, à docência e os currículos. Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES; SOARES, 2012), pensamos currículos não apenas como políticos, documentos ou prescrições. Desta maneira, os currículos são *criadostecidos* nas múltiplas redes de significações que produzem sentidos diversos, reconfigurando uma estética cristalizada de educação.

Nessa perspectiva, interessa-me – com esse ensaio – pensar como as professoras e discentes da graduação em pedagogia, praticantes culturais (CERTEAU, 1994), produzem suas existências a partir dos atravessamentos nos modos de produzir conhecimentos e significações na/com a docência em vídeo, em tela. As professoras e discentes mergulham num desafio extremamente novo para si, relacionar-se com o protagonismo na produção audiovisual para praticar *gestos-docente* em educação. Nesse aspecto, um movimento de criação e produção de audiovisuais as colocam num jogo de relações que lhes fazem assumir totalmente o protagonismo da cena nos dispositivos que as registram, que as alteram e assim, compartilham *gestos-docentes* em rede, criando processos de subjetivação, assumindo esses dispositivos, como uma extensão do corpo e também, dos gestos na/com a docência.

[38] Opto por usar o (s) termo(s) no feminino para borrar as fronteiras de gênero impostas pela dinâmica das relações sociais.

Diálogos teórico-metodológicos: o audiovisual como dispositivo de pesquisa

Busca-se, a partir da pesquisa-intervenção (SOARES, 2016), pensar a produção audiovisual a partir do panorama de uma aprendizagem inventiva (KASTRUPP, 2007 *apud* SOARES, 2016), a intervenção, assim problematizada, refere-se à perturbação, que é essencial para a invenção de problemas, invenção de subjetividades, para invenção de mundos (SOARES, 2016). Nessa direção, as professoras e discentes do curso de pedagogia, neste período pandêmico, tomam seus processos de subjetivação como estranhamento às questões postas em relação à ideia de 'ver-se e dar a ver'. No caminho de pensamento que passa a ser trilhado, considera-se necessária uma discussão sobre a produção audiovisual das professoras a partir do rompimento das categorizações de práticas, e seus gestos, nos contextos das relações de poder que organizam as sociedades.

> Muito mais do que se pensa, essas professoras, em especial no espaço/tempo do cotidiano urbano, sabem porque usam (e não só consomem) televisão e computador, além de ge ladeira, telefone, liquidificador, que escolheram e compram com seu pouco dinheiro, pois entendem que estes objetos (mesmo antes de serem meios) são importantes para seus/suas lhos/as e para si mesmas. Neste processo, com estes/as companheiros/as de curiosidade e aprendizagem, vão "redescobrindo" a lógica que sempre usaram no cotidiano, mas não sabiam, e que indica que o conhecimento é tecido em rede, sem caminhos obrigatórios e sem hierarquias, com uns ensinando aos outros conhecimentos que mudam permanentemente. (ALVES, 2000, pp. 33-34)

Podemos conceber o audiovisual como um dispositivo de pesquisa, pois Soares (2016) apoia-se em Foucault (2005) para pensar o termo "dispositivo". De acordo com Foucault (1986 *apud* Soares, 2016): "O termo dispositivo indica um conjunto de práticas de saber, poder e subjetivação, que tem, para o autor, um sentido e uma função metodológica" (p. 86). Ainda, segundo Foucault (1986 *apud* SOARES, 2016), um dispositivo pode produzir um "efeito que não estava de modo algum previsto de antemão" (2016, p. 89).

Nessa apropriação da concepção de dispositivo, as produções audiovisuais criadas pelas professoras e discentes da graduação em Pedagogia podem produzir, uma forma de conhecimento, que nos traz pensamentos outros, que nos questionam, potencializam rupturas nos modos habituais de vislumbrar as ideias sobre a prática docente em meio a uma identidade, engessada e formatada, no que tange se constituir enquanto professora. Com isso, podemos destacar que os usuários, os praticantes ordinários (CERTEAU, 1994), se apropriam de artefatos culturais, produzem formas de combate e resistência aos preconceitos, e, operam para além de denunciar atitudes discriminatórias, mas inventam, em diferentes linguagens, narrativas de um cotidiano vivido e experimentado, por meio da imaginação, modos de produzir conhecimentos e significações.

Trazer o audiovisual como dispositivo para essa pesquisa-intervenção nos/com os cotidianos das professoras, e, discentes do curso de Pedagogia, bem como suas implicações para as redes educativas, nos vislumbram atuarmos como um produtor/disparador/desencadeador de sensações, significações, sentimentos e experiências estéticas partilháveis (SOARES, 2016). Sendo assim, as telas, enquanto *espaçotempo* de prática docente, nos faz pensar a criação desses *espaçostempos* para interrogar, refuncionalizar, potencializar, esgarçar e alargar as redes de conhecimentos e significações sobre as próprias práticas d*ocentediscente* que também são problematizadas, estéticas de existência criadas com as experiências e narrativas, por meio do dispositivo audiovisual, na/com a docência. Toda essa convergência impulsiona a negociação de sentidos (SOARES, 2016) ao que nos toca, nos afeta, nos agencia (DELEUZE, 2005), nos constitui.

Tecendo lampejos de sobrevivência: o estágio docente

No âmbito da discussão, trago algumas das experiências que me atravessaram no cerne do estágio docente II, do curso de doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mergulhando nos cotidianos da disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica III" (PPP III) oferecida ao curso de graduação em Pedagogia da UERJ. Em meio às vivências e relações estabelecidas surgiram os contextos: online; momentos síncronos e assíncronos; e, principalmente, conversas e discussões, em vídeo, na plataforma 'google meet'. Além disso, as formalidades, cheias de subversão e táticas (CERTEAU, 1994), do cumprimento de algumas atividades na plataforma formal da instituição.

O início do semestre foi extremamente atípico e desafiador, pois a turma, bem como a professora e outras estagiárias, estavam habituados a tecer encontros na UERJ, nos corredores, na sala de aula e em tantos outros *espaçostempos* da Universidade. No entanto, a relação *docentesdiscenstes* ressignificou suas práticas e, de forma repentina, pensaram em aparatos tecnológicos que dessem conta de viabilizar o compartilhamento dessas conexões de afeto, bem como a refletir sobre práticas e fazeres, indo na contramão do ambiente frio e seco da plataforma da instituição. Neste momento, concepções foram colocadas à prova, discursos foram confrontados e práticas foram expostas, seria isso a destruição das relações *docentesdiscentes*? Declínio ou desaparecimento? Declinação, incidência, bifurcação: "O inestimável versus a desvalorização. A temporalidade impura do desejo versus os tempos sem recursos da destruição e da redenção. Fazer aparecerem as palavras, as imagens" (DIDI-HUBERMAN, 2014, p.11). Desta maneira, pensando com Didi-Huberman, sobre a questão do reencontro da turma, o autor citado apoia-se em Walter Benjamin, ressaltando que toda experiência - aparentemente destruída - nos provoca, nos afeta, nos desestabiliza no inacabamento:

> O que Benjamin descreve é, sem dúvida, uma destruição efetiva, eficaz; mas é uma destruição não efetuada, perpetuamente inacabada, seu horizonte jamais fechado. O mesmo aconteceria então com a experiência e com a aura, pois o que se apresenta, em geral, sob o ângulo de uma destruição acabada da aura nas imagens à época de sua reprodutibilidade técnica pede para ser corrigida sob ângulo do que chamei uma suposição: o que “cai” não “desaparece” necessariamente, as imagens estão lá, até mesmo para fazer reaparecer ou transparecer algum resto, vestígio ou sobrevivência. [...] É como se nós tivéssemos sido privados de uma faculdade que nos parecia inalienável, a mais segura entre todas: a faculdade de trocar experiências (p.123).

Em presença dessas perspectivas, alguns debates começam a surgir na relação das estudantes com a professora e as estagiárias, dentre esses, as conversas sobre novelas, a vida de uma trabalhadora do hospital, as estudantes que já dão aulas na educação básica etc. Muito se fala em desigualdade, pluralidade e opiniões a respeito de como vivemos nesse período tão delicado. Muitas conversas foram tecidas neste percurso, pois, segundo Alves (2008) *apud* Alves; Ferraço; Soares (2019), a conversa é um acontecimento, potencializa a afirmação. Deste modo, percebo que, ao longo dos encontros, as conversas da turma, e sua relação com a professora, apareciam como o não estabelecimento de verdades ou um ponto final. Escutei, muito me afetei e, novamente, me senti atravessado pelo fato das memórias de uma relação presencial serem tão potentes num contexto de uma sala virtual, já que as alunas integravam uma mesma turma em

períodos anteriores. Logo, as conversas potencializaram a afirmação das envolvidas a respeito de seus pensamentos, suas posições e modos de viver.

A partir dessa premissa, peregrinamos, neste *espaçotempo* de fabulação, às invenções, às trocas de um grupo de estudantes mediante seu percurso formativo, e, tudo isso, no contexto - exclusivamente - online, tendo as relações postas como: “O pouco tempo que nos separa do vazio tem a consistência de um sonho.” (BATAILLE *apud* DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 141), sendo, as audiovisualidades (KILPP, 2012), o disparador dessas práticas de sonhos, reflexões sobre o vazio e na produção de conexões, bem como de uma docência produzida em gestos de lampejos.

Podemos pensar as experiências tecidas no âmbito da disciplina PPP III, 2021.1, a partir do panorama de uma aprendizagem inventiva (KASTRUPP, 2007 *apud* SOARES, 2016), pois as intervenções das alunas, a partir da criação da proposta para o trabalho final da disciplina, pode ser percebida como uma intervenção, que, assim problematizada, refere-se à perturbação relatada no início deste manuscrito. Nessa direção, as alunas puderam tomar seus processos de subjetivação às questões postas em relação à ideia de ‘ver-se e dar a ver’. No caminho de pensamento que passa a ser trilhado, considera-se necessária uma discussão sobre a produção imagética da docência a partir do rompimento das categorizações de práticas, e seus gestos, nos contextos das relações de poder que organizam as sociedades.

Assim, as alunas propuseram - enquanto trabalho final da disciplina - a criação de um "padlet"[39]. Nessa perspectiva, podemos conceber as inventividades das alunas como um dispositivo de pesquisa, pois Soares (2016) apoia-se em Foucault (2005) para pensar o termo “dispositivo”. De acordo com Foucault (1986 *apud* Soares, 2016): “O termo dispositivo indica um conjunto de práticas de saber, poder e subjetivação, que tem, para o autor, um sentido e uma função metodológica” (p. 86). Ainda, segundo Foucault (1986 *apud* SOARES, 2016), um dispositivo pode produzir um “efeito que não estava de modo algum previsto de antemão” (2016, p. 89).

Nessa apropriação da concepção de dispositivo, as produções criadas pelas estudantes, e prontamente acolhida na relação com a professora, podem produzir uma forma de conhecimento que nos traz pensamentos outros, que nos questionam, potencializam rupturas, nos modos

[39] O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criação que podem ser compartilhados com os outros.

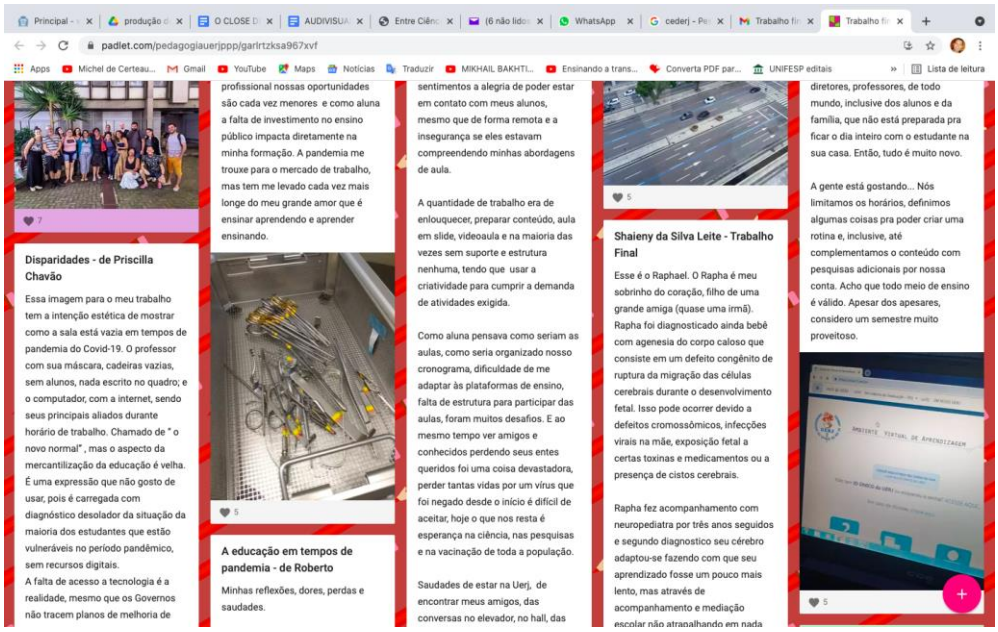
O Padlet da turma PPP3: https://padlet.com/pedagogiauerjppp/garlrtzksa967xvf

habituais, de vislumbrar as ideias sobre a prática docente em meio a uma identidade, engessada e formatada, no que tange às relações *discentedocente* no contexto online.

Nesse contexto, percebi o quanto tem sido latente as nuances com os *gestos-docentes* em meio ao isolamento sanitário, e, a prática das estudantes de pedagogia, que ouso fazer alusão, a uma ilha deserta (DELEUZE, 2005). De acordo com o autor Gilles Deleuze, é possível vislumbrar que a ilha deserta é o lugar do isolamento como condição para o movimento que consiste em reinventar o mundo, e com isso, a solidão, sempre povoada, é inseparável da agitação de seu tempo, cabendo ao sujeito, fundamentalmente, captar e restituir as condições provisórias de afastamento que toda ilha oferece. (DELEUZE, 2005). Nessa perspectiva, o autor nos abarca que:

> Os geógrafos dizem que há dois tipos de ilhas. [...] *As ilhas continentais* são ilhas acidentais, ilhas derivadas: estão separadas de um continente, nasceram de uma desarticulação, de uma erosão, de uma fratura, sobrevivem pela absorção daquilo que as retinha. *As ilhas oceânicas* são ilhas originárias, essenciais: ora são constituídas de corais, apresentando-nos um verdadeiro organismo, ora surgem de erupções submarinas, trazendo ao ar livre um movimento vindo de baixo; algumas emergem lentamente, outras também desaparecem e retornam sem que haja tempo para anexá-las. Esses dois tipos de ilhas, originárias ou continentais, dão testemunho de uma oposição profunda entre o oceano e a terra. Umas nos fazem lembrar que o mar está sobre a terra, aproveitando-se do menor decaimento das estruturas mais elevadas; as outras lembram-nos que a terra está ainda aí, sob o mar, e congrega suas forças para romper a superfície. [...] O homem só pode viver bem, e em segurança, ao supor findo (pelo menos dominado) o combate vivo entre a terra e o mar. [...] De um modo ou de outro, a existência das ilhas é a negação de um tal ponto de vista, de um tal esforço e de uma tal convicção. Será sempre causa de espanto que a Inglaterra seja povoada, já que o homem só pode viver sobre uma ilha esquecendo o que ela representa. Ou as ilhas antecedem o homem ou o sucedem. (DELEUZE, 2005, p. 6)

Algumas narrativas - verbais e imagéticas - produzidas pela turma.



Fonte: Padlet da turma PPP3, 2021.1, do curso de Pedagogia da UERJ.

No alcance dessas inquietações, é urgente dar visibilidade à capacidade das professoras e discentes em constituir-se como produtoras de subjetividades, mesmo que no meio de uma pandemia que resvala o capitalismo e as noções opressoras no campo da governabilidade. Perpetua-se, assim, que as professoras e discentes se constituam e se rompam em meio a invenção de mundos na/com a docência, tal condição surge mesmo que com base em padrões pré-definidos socialmente. A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que o capitalismo produz formas-subjetividade, modelizações subjetivas" (BARROS; PINTO, 2004 *apud* ROSSATO, 2017). Esses modelos abarcam as percepções e a memória; envolve a dinâmica das relações sociais; o campo das práticas. Nesse entendimento, os processos de subjetivação, ao mesmo tempo, são produzidos em instâncias coletivas e institucionais. Para Guattari (1981) *apud* Rossato (2017), o capitalismo necessita de certo modo de subjetivação para expandir sua produção; produção essa que perpassa pelo desejo, pelas formas de produção da existência. No entanto, concomitantemente, tal produção, ao mesmo tempo, se choca com os modos de subjetivação singulares que, como tal, é recusa, é resistência, construindo sensibilidades outras,

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

modos de relações outros, ocasionando assim, outras formas de produção da existência (BARROS; PINTO, 2004 *apud* ROSSATO, 2017).

Pensar as formas como as professoras vivem à docência nas/com as audiovisualidades não se apresenta como uma tarefa fácil, pois, acredita-se que, em meio a uma negociação sobre as especificidades do que espera-se de uma professora e as tensões de sobreviver numa pandemia, as audiovisualidades abarcam os cotidianos docentes e, com isso, uma condição de visibilidade passa a ser criada, ao mesmo tempo, vislumbramos os medos e anseios de fazer 'bem' a sua docência, já que ficam mais apreensivas para uma busca pelo ‘correto’, pelo 'fazer direito' nos moldes do conhecimento hegemônico, assim, é possível vislumbrar um receio, uma vigilância (BRUNO, 2010 *apud* SOARES, 2016) instaurada, já que as narrativas produzidas pelas professoras e discentes não são restritos ao campo da ‘sala de aula’, os mesmos entram em rede, se constituem em escritas de si mediadas pela internet, bem como pelos dispositivos de registro e compartilhamento de imagens/vídeos/sons. Deste modo, a presença das câmeras pode fabricar, por meio dos registros, o que Bruno (2010) *apud* Soares (2016) denomina de ‘estética do flagrante’ e que tal condição incide sobre os sujeitos monitorando-os em círculos de controle, prazer, voyeurismo e entretenimento. Concomitantemente, mais que documentar o real, essas interações podem tensionar novas possibilidades de criar esteticamente suas existências, e, os *gestos-docentes* em educação.

Para continuar a conversa e levantar a poeira

Quem me diz
Da estrada que não cabe onde termina
Da luz que cega quando te ilumina
Da pergunta que emudece o coração.
Marcelo Jeneci[40]

[40] Música “Feito pra acabar”, composição Marcelo Jeneci, Paulo Neves, Zé Miguel Wisnik, CD homônimo, Som Livre, 2010

Marcelo Jeneci, em sua canção, nos fala “a gente é feito pra acabar” e chego, nesse momento do texto, com a intenção de propor um fechamento dessa escrita, mas será que as inquietações acabam aqui? E, afinal, quando comecei esse ensaio?

Nesse momento, lembro-me de um poema que sempre gostei muito, desde criança, que conheci numa série de TV chamada “Castelo Rá-Tim-Bum”.

> Aqui nessa pedra alguém sentou
>
> Para ver o mar
>
> Mas o mar não parou para ser olhado
>
> E foi mar, pra todo lado.
>
> (LEMINSKI, 1983, não paginado).[41]

Como um “mar que não parou para ser olhado”, o estágio docente mais que ajudou a partilhar as minhas dúvidas: colocou-me diante de mais interrogações sobre as práticas cotidianas. A relação *docentediscente* me fez pensar sobre minhas memórias quando criança, quando professor. Atravessaram minha formação e minhas aprendizagens, desestabilizaram meu corpo e forma de ser afetado, de vibrar com a arte de fazer (CERTEAU, 1994) educação num período tão duro no mundo.

Transporto-me naquele *espaçotempo* online durante seis meses, sem me importar muito com o que vejo, mas buscando deixar o corpo sentir, afetar-se, vibrar-se. E para a formação de professores, é necessária a constante metamorfose a que devemos nos submeter, para vivermos com mais desejo e força, sem tanta obediência às “obrigações” ou às verdades inquestionáveis que não ousamos profanar. Viver com afeto, mesmo que em tela, trata-se de uma transformação na perspectiva. Vencendo as resistências com a “arte de dar golpes” (CERTEAU, 1994), nossa preguiça é revirada, as incertezas aumentam... É bonito corroborar que, muitas vezes, o que

[41] LEMINSKI, Paulo. Poema *Aqui*, da Obra *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

achamos que não daria certo, acabou saindo melhor do que poderíamos imaginar se tivéssemos abraçado o nosso próprio critério frequentemente rígido e engessado.

A formação, neste contexto, vira um jogo que tem como "regra" fazer, sentir, *ensinaraprender,* desconhecer, viver as coisas de boa vontade mesmo que soframos um pouquinho. Contudo, mergulhamos e seguimos para ver no que vai dar, sabendo que quem pensa que "muito sabe" também não vê tudo e espera junto com todos os desdobramentos e resultados. É uma via de mão dupla, tripla, quádrupla; são muitas mãos, pés, braços, pernas, cabeças... Como num jogo de futebol onde a bola vai de um lado para o outro, para cima, para baixo, sai do campo e retorna, ou seja, o movimento é constante.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda (2000). *A formação da professora e o uso de multimeios como direito*. In: Filé, Walter. *Batuques, fragmentos e fluxos:* zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, pp.25-40.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Conceição (2019). *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação*. Rio de Janeiro, RJ: ED UERJ.

ALVES, Nilda; SOARES, Conceição. Currículos. (2012) Cotidianos e Redes Educativas. In: SANTOS, Edmea et al. (Orgs.). *Currículos*: teorias e práticas. São Paulo: Grupo Gen Ed., p. 39-60.

BRASIL, 2020. *Parecer CNE/CP: 5/2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 ago. 2021.

CERTEAU, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano* – 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

DELEUZE, Gilles (2005). *A Ilha Deserta e outros textos*: Textos e entrevistas (1953-1974). Editora Iluminuras, São Paulo. Org. da edição brasileira e revisor técnico: Luiz B. L. Orlandi.

DIDI-HURBEMMAN, Georges (2005). S*obrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: UFMG.

FOUCAULT, Michel *(2009). Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes.

KASTRUP, Virgínia (2007). *A Invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica.

KILPP, Suzana (2012). Disperção-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: MONTANO, Sonia; FISCHER, Gustavo: KLIPP, Suzana. *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem.* Porto Alegre: Sulina, p. 223-238.

ROSSATO, Bruno (2017). *Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos*. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOARES, Conceição (2016). *O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas*. *Visualidades*, Goiânia v. 14, n.1 p. 80-103, jan.-jun. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43033>. Acesso em: 15 jun. 2021

WULF, Christoph (2013). *Homo Pictor*: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra Ed.

TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA COMO ENSINO REMOTO NO APRENDIZADO DA DINÂMICA NEWTONIANA

Richar Nicolas Durán Andrades.

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Brasil. rduran.ula@gmail.com.

Marilise Silva Meister.

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Brasil.

Renato Marcondes.

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Brasil.

Silvio Luiz Rutz da Silva.

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG/PPGECEM. Brasil

Resumo

Na atualidade, estamos vivendo algumas mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda mais no ensino remoto por causa da pandemia Covid-19 no nível mundial. Porém este trabalho visa mostrar uma pesquisa que, onde o objetivo é avaliar o uso das ferramentas de Tecnologia Digital Educacional (TDE) para o ensino-aprendizagem da Dinâmica Newtoniana, propondo uma serie de ferramentas que podem ajudar nos processos de aprendizagem, além de ser uma estratégia didática que vai com as evoluções tecnológicas. Também se utilizaram teorias e metodologias que podem dar ao professor uma melhor estrutura didática por meio da metodologia ativa e o modelo (TPAK) proposta por Mishra e Koehler denominada Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (CTPC). Segundo o problema proposto, é uma pesquisa exploratória, onde nosso objetivo é avaliar quais das TDE podem ser aplicadas no ensino da Dinâmica Newtoniana em nível universitário para uma turma da licenciatura em Física. Com as ferramentas digitais aqui mostradas se pretende criar sequências didáticas que logo serão testas e analisadas, tomando como referência analise textual discursiva.

Palavras-chave: *Tecnologia Digital. Física. Ensino Remoto. Dinâmica Newtoniana. CTPC.*

ABSTRACT

Currently, we are experiencing some changes in the teaching-learning processes. Even more so in remote learning because of the Covid-19 pandemic worldwide. However, this work aims to show an expanded summary of a research that is under construction, where the objective is to evaluate the use of Educational Digital Technology (TDE) tools for learning Newtonian Dynamics, proposing a series of tools that can help in learning, besides being a didactic strategy that goes with the technological evolutions. Theories and methodologies that can give the teacher a better didactic structure were also used through the active methodology and the model (TPAK) proposed by Mishra and Koehler called Technological and Pedagogical Content Knowledge (CTPC). According to the proposed problem, it is an exploratory research, where our objective is to evaluate which of the TDEs can be applied in the teaching of Newtonian Dynamics at the university level for a Physics Degree class. With the digital tools shown here, it is intended to create didactic sequences that will soon be tested and analyzed using discursive textual analysis as a reference.

Keywords: Digital Technology. Physics. Remote Teaching. Newtonian Dynamics. CTPC.

Introdução

Neste trabalho, tem-se por finalidade descrever algumas ferramentas de tecnologia selecionadas para contribuir e executar, de forma planejada, uma sequência didática do conteúdo dinâmica newtoniana, como parte de uma pesquisa que está em andamento para ser aplicada. Baseia-se fundamentalmente em aplicações de estratégias utilizando tecnologia digital voltadas na educação, e em como esses recursos podem servir como instrumentos de reforço no processo de ensino-aprendizagem de Ciências e em nosso caso da Física.

Na atualidade, recebemos em nossas salas de aulas estudantes com olhares diferentes na hora de aprender, existe grande porcentagem de alunos que mantém contato com as tecnologias digitais, e é claro que o fato de serem usuários dos recursos tecnológicos digitais não é certeza que as utilizam em seu aprendizado. Em consequência, é um grande desafio para o professor

propor maneiras criativas e didáticas de utilizar os recursos instrucionais digitais para que seus alunos desenvolvam uma aprendizagem efetiva.

Neste sentido, a educação atual está enfrentando uma forte mudança nos processos de adaptação com relação aos modelos de ensino, uma delas é o ensino remoto por causa da pandemia COVID-19 que está afetando o mundo inteiro, e que a Educação se viu bastante afetada. Porém, foi necessário fazer abordagem de metodologias dentro do ensino hibrido com aulas não presenciais. Para isso, é importante ver os pontos fracos de um ensino remoto, como, ter acesso aos equipamentos tecnológicos por parte dos professores e alunos, porque pode acontecer que nem todos poderiam ter acesso. Dentro desses equipamentos básicos se tem, um computador ou Notebook, telefone celular, internet, tablet, entre outros. (ANASTACIO e VOELZKE, 2020; APPENZELLER et al. 2020, OLIVEIRA, CORRÊA e MORÉS, 2020).

Vale ressaltar que, falar sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é referir-se não só aquelas tecnologias de informação, tais como, assistir à TV, navegar na Internet, pesquisar com o Google, usar o telefone celular, entre outros, mas em proporcionar mecanismos para que o aluno aprenda de uma melhor forma. Atualmente estão sendo utilizadas diversas ferramentas digitais tais como simuladores, softwares interativos, jogos virtuais, entre outros que também se constituem em recursos poderosos para produzir aprendizagem e esse tipo de aprendizado já está presente no cotidiano do ser humano.

Do ponto de vista da práxis educativa, a Tecnologias Digitais Educacionais (TDE), para nós dentro do enfoque das tecnologias da inteligência no ambiente da cibercultura, exercem tanta influência na sociedade atual, que não poderiam deixar de afetar um campo tão humano e transformador como a educação, garantindo seu aspecto de práxis. Pierre Lévy (1993, p.170) defende que “a consciência é individual, mas o pensamento é coletivo”. Ou seja, antes mesmo de os novos ambientes interativos surgirem, como por exemplo: *Facebook* e *Instagram,* o homem já pensava coletivamente, já construía conceitos em comunidade. Ao falar das tecnologias intelectuais que o ciberespaço suporta como a memória (banco de dados, hiperdocumentos etc.) e o raciocínio (inteligência artificial etc.), Lévy diz:

> Como essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhados entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. (LÉVY,2000, p.157).

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Os processos educativos podem e devem ser contextualizados na sociedade da informação, na cibercultura, utilizando os diversos recursos que as novas tecnologias possibilitam no âmbito educacional, seja na educação "formal" representada pela escola, sejam na educação não-formal nos diversos contextos sociais. Como consequência, se propõe o uso pedagógico de Tecnologia Digital Educacional (TDE), dentre as quais citamos as plataformas virtuais, os simuladores, os dispositivos eletrônicos, os arquivos eletrônicos, entre outros que podem ser utilizados como instrumentos de apoio a inúmeras estratégias didáticas para o ensino de Física. O que se busca é gerar um cenário de discussão do uso de TDE a partir de situações específicas, para alcançar uma visão ampla do tema, assim como de se possibilitar a interconexão da Física com outros campos do conhecimento, ou seja, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento (MORÍN 2009).

Nesse sentido Perkins, (2017), desenvolve proposta chamada "Educar para um mundo em mudança", que promove a expansão das fronteiras do conhecido, estimulando o ensino das habilidades, por meio de campos de estudo renovados, apresentando problemas interdisciplinares, conflitos reais e globais. Ir além do prescrito é o convite que se faz, assumindo também que é necessário repensar o que o currículo exige hoje.

Do mesmo modo, estamos imersos em desenvolvimentos tecnológicos que estão crescendo exponencialmente e, junto com isso, os alunos têm acesso a todo esse tipo de informação e inovação tecnológica. Portanto, a educação deve trabalhar em conjunto com essas mudanças. É claro que é difícil para o professor que não tem contato direito com ferramentas de tecnologias digitais que podem servir como estratégias possíveis para aplicar em suas aulas, mas isso não é impossível. O professor precisa de uma visão atualizada e aprimorada do seu desempenho na função de professor na educação atual.

Sendo o objetivo atual de esta pesquisa, avaliar o uso das ferramentas de Tecnologia Digital Educacional (TDE) para a aprendizagem da Dinâmica Newtoniana, trazemos uma abordagem de teorias que ajudam no planejamento das atividades propostas como uma sequência didática onde se faz a seleção de algumas ferramentas de tecnologia focando-as no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esse trabalho apoia-se nas metodologias ativas em o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (CTPC) do inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) proposto por Mishra e Koehler (2006), que argumentam que o uso adequado da tecnologia no ensino demanda pelo desenvolvimento de conhecimentos complexos e contextualizados.

Metodologias ativa - Sala de Aula Invertida (SAI)

Para Morán, (2014), atualmente, um dos modelos mais interessantes de ensino é concentrar no ambiente virtual (AVA) o que é informação básica, e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. De acordo com Schneider e colaboradores (2013), alguns autores têm apresentado a sala de aula invertida como uma alternativa à organização escolar, de forma a contribuir para independência do aluno na construção do conhecimento, de acordo com suas características e estilo de aprendizagem. Os autores apontam a sala de aula invertida como:

> [...] possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno. (SCHNEIDER et al, 2013, p.71)

A sala de aula invertida não inverte apenas a estrutura do processo de aprendizagem, mas também transforma os papéis de alunos e dos professores. O professor agora está presente para dar o *feedback* aos alunos de modo a esclarecer as dúvidas e corrigindo os erros, pois agora sua função em sala de aula é amparar os estudantes e não mais transmitir informações (BERGMANN e SAMS, 2016).

O conceito de sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) toma como base atividades interativas fazendo uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), as quais permitem melhor aproveitamento dos momentos presenciais e também virtuais. As aulas expositivas cedem espaço para momentos de reflexão coletiva e colaborativa, suscitando a discussão de dúvidas e situações problema previamente apresentadas, valorizando atividades complementares que demandem a construção prévia do conhecimento nos AVA. Neste processo, os questionamentos pertinentes à construção do conhecimento são trazidos e resolvidos colaborativamente, com intervenções dos colegas e do professor. (NAMI J. L; GONÇALVES M; KNITTEL T; ROCHA E. 2017).

Desta maneira, nesta pesquisa utiliza-se a Sala de Aula Invertida como uma das metodologias ativas principais na construção das sequências didáticas, porque permite esta interação do professor como mediador do aprendizado, e o aluno como processo ativo nesse aprendizado, isto também com ajuda do AVA e outras estratégicas pedagógicas, que é chamada comumente com Ensino Híbrido, que ajudem nessa produção de conhecimentos, mesmo sendo de maneira remota.

Segundo Schneiders. L, (2018), o professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, sejam elas executadas em sala de aula, ou de maneira remota, mas sempre considerado os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula. Com esta metodologia o professor pode ter o tempo suficiente na presença dos estudantes, para consolidar conhecimentos, para orientá-lo, esclarecer as suas dúvidas e apoiá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado. É, portanto, uma estratégia que propõe mudar alguns elementos do ensino presencial, sugerindo uma alternativa à lógica tradicional.

Conhecimentos Tecnológicos e Pedagógicos do Conteúdo (CTPC)

A evolução tecnológica que vivenciamos em nossos dias traz consigo uma preocupação para o ambiente educacional, que é como relacionar as tecnologias com o conhecimento pedagógico do docente. De acordo com Ponte (2000), nos últimos anos tem-se observado um crescimento significativo na utilização das tecnologias na “sociedade da informação”.

O modelo de CTPC desenvolvido por Mishra e Koehler (2006), utilizou como origem a concepção da base de conhecimento, especificamente do conhecimento pedagógico de conteúdo, concepção na qual foi explicitamente integrado o componente de conhecimento tecnológico. O CTPC vai além da simples representação dos conhecimentos que o compõe e suas inter relações, pois;

> A base da nossa estrutura é o entendimento de que o ensino é uma atividade altamente complexa, que se baseia em vários tipos de conhecimentos. Ensinar é uma habilidade cognitiva complexa que ocorre em um ambiente dinâmico e pouco estruturado (MISHRA e KOEHLER, 2006, p. 1020).

Neste sentido, o CTPC é uma teoria interessante porque mostra um contexto que nosso caso é o contexto educativo, e dentro interatuam três fatores importantes, pedagogia, tecnologia e conteúdo. O conhecimento dos professores em tecnologia pode ir junto a está integração de conhecimentos, levando em consideração o conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) para incluir logo o conhecimento de tecnologia. A interação desses corpos de conhecimento, tanto teoricamente quanto na prática, produz um conhecimento flexível necessário para integrar com sucesso a tecnologia no ensino.

Frente a este panorama, Mishra e Koehler (2006), apresentam um referencial teórico para o uso da tecnologia, de forma educativa, tendo como ideia base que a integração ideal das TDIC nos

currículos de ensino resulta da mistura balanceada de conhecimentos em nível científico ou dos conteúdos, em nível pedagógico e também tecnológico. A Figura 1 representa o conceito do CTPC resultante da intersecção de três tipos diferentes de conhecimento de um professor: o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), que corresponde à capacidade de ensinar determinado conteúdo curricular, o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC), que compreende a capacidade de selecionar os recursos tecnológicos mais apropriados para se ensinar um determinado conteúdo curricular e o Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP), que refere-se à capacidade de saber usar os recursos tecnológicos nos processos de ensino e de aprendizagem.

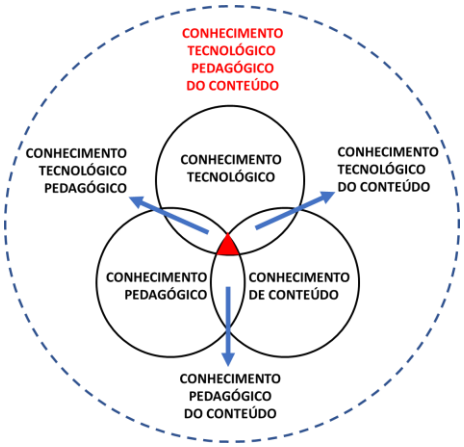


Figura 1: Diagrama do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (CTPC)

Fonte: Mishra e Koehler (2006, p. 63). Modificado pelos autores (2020).

Nesse trabalho, a palavra tecnologia se aplica igualmente a tecnologias novas e antigas, de tal modo que, a aplicação desde o modelo CTPC dá uma base para tentar integrar os conhecimentos sobre as tecnologias para estabelecer a conexão com a pedagogia e o conteúdo que se quer abordar.

A figura 2 representa o modelo CTPC aplicado nesse trabalho sendo as tecnologias educacionais Arduino, simuladores, apps, vídeos. O tema central é a Dinâmica Newtoniana e o conhecimento

pedagógico contempla as teorias de aprendizagem, as metodologias ativas e a elaboração de uma sequência didática.



Figura 2: Diagrama do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (CTPC) aplicado nesse trabalho.

Fonte: Mishra e Koehler (2006, p. 63). Modificado pelos autores (2020).

Metodologia e Métodos

Em referência ao problema proposto, no trabalho é apresentada uma proposta de pesquisa exploratória a ser utilizada no ensino de Física com relação ao conteúdo de Dinâmica Newtoniana, com o objetivo de avaliar quais TDE podem ser aplicadas no ensino da Dinâmica Newtoniana no nível universitário.

Também é uma proposta viável porque compreende várias etapas: diagnóstico, abordagem e fundamentação teórica da proposta; procedimento metodológico, atividades e recursos necessários à sua execução; análise e conclusões sobre as aplicações do projeto; e no caso de seu desenvolvimento, a execução da proposta e a avaliação do processo e seus resultados. Em esta fase de avaliação será realizada o planejamento e preparo das Sequências Didáticas (SD) que serão aplicadas em uma turma da terceira série de licenciatura em Física em uma

universidade pública da cidade de Ponta Grossa, tomando como referência o modelo de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, contemplando várias estratégias didáticas que incluam o uso das TDE. Nesse sentido, cada SD conterão os objetivos de aprendizado relacionado a Dinâmica Newtoniana, com previsto de 5 (cinco) aulas para o desenvolvimento e analises de cada estratégia.

Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. A maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tenham experiências práticas com um problema investigado; e (c) análise de exemplos que estimulam a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas em: pesquisa bibliográfica e estudo de caso. No caso da pesquisa a ser desenvolvida, pretende-se aplicar algumas ferramentas de tecnologia digital e ver como podem auxiliar na compreensão da Dinâmica Newtoniana, usando-as em sequências didáticas nas quais se empregam essas ferramentas de maneira criativa de tal modo que os alunos se sintam mais motivados para aprender.

Recursos de Tecnologias Digitais Educacionais apresentadas para construção de sequências didáticas

São inúmeras as alternativas que se tem na atualidade de ferramentas tecnológicas, e que podem ser utilizados no ambiente educativo para que o professor possa selecionar. Além de ver como essas tecnologias podem ser usadas na sala de aula, ademais aproveitar todas as vantagens que podem trazer para o professor e alunos. Não se trata, assim, de ignorar as dificuldades que já existem ou que possam eventualmente surgir no processo de ensino-aprendizagem, muito menos criar uma relação de dependência com as ferramentas tecnológicas. Se não, que elas possam ser uma alternativa que ajude na compreensão dos fenômenos físicos, onde o objetivo seja facilitar as experiências demonstrativas.

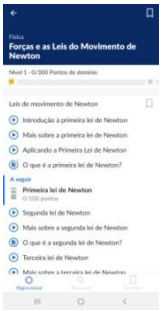
Ao ensinar com esses recursos, além de controlar os momentos em que eles serão empregados em sala, o professor pode direcionar a capacidade dos estudantes de usar os aparelhos eletrônicos em seu próprio benefício, reduzindo seu uso inadequado e aumentando sua habilidade de lidar corretamente eles.

As TDE utilizadas como recurso didático para cada atividade foram escolhidas com base nos seguintes critérios: acessibilidade por parte tanto do professor como do aluno, disponibilidade do

recurso, uso didático e entendimento operacional de maneira pedagógica. Para isso, foi realizada uma pesquisa na web, aplicativos do Play Store no celular, alguns itens relacionando-os com o uso de tecnologias digitais. Tendo como resultado as ferramentas utilizadas para a criação das sequências de ensino, e permitindo ao aluno essa aproximação com as tecnologias de uma forma mais prática e pedagógica, podendo ser usada de forma remota. (ver Tabela 1).

Tabela 1: Apresentação e tipo de ferramentas para utilizar nas SD, junto às especificações e objetivos de uso.

Ferramenta Digital Digital	**Tipo de Ferramenta**	**Especificações**	**Objetivos de uso**
GOOGLE CLASSROOM (GOOGLE SALA DE AULA)		A sala de aula terá a função de organizar as atividades para os alunos realizarem, além de colocar o material que vai ser utilizado em cada sequência da UD.	Conhecer o Google sala de aula e que tenham acesso na plataforma, onde possam realizar as atividades desde seu notebook ou telefone.
VÍDEOS	YouTube	**Vídeo 1**: Acidente criança sem cinto de segurança: Apresenta o que ocorre num acidente de trânsito, quando um passageiro não está usando o cinto de segurança, sendo lançado para frente. https://www.youtube.com/watch?v=QJnUw4uPgFY **Vídeo 2:** Primeira lei de Newton - Lei de Inércia https://www.youtube.com/watch?v=VCZqm7dVWEY	Interpretar por meio dos vídeos os exemplos e refletir sobre o que aconteceu nos vídeos e responder as questões que estarão como atividades na UD.
APLICATIVOS (APP) GRATUITOS NO PLAY STORE USANDO O TELEFONE.	**App 1:** **Física em indagações: Dinâmica**	Muito interessante para abordar conceitos chaves da dinâmica, pois tem uma sequência organizada do conteúdo. O Tony Portela criou o aplicativo durante seu Mestrado Professional Nacional em Ensino de Física. Fonte: PORTELA Tony, Física em Indagações Diâmica. Classificação livre. Googleplaystore. 2017.	Utilizar o app para responder questões dos tipos de forças utilizando exemplos na vida cotidiana e poder refletir um pouco sobre a proposta no aplicativo.

			
	App 2: **Leis de Newton** 	Este app mostra de forma bem dinâmica questões sobre Leis de Newton. De maneira que o aluno possa interagir com os exemplos mostrados.	Fazer comparações de seus conhecimentos sobre as leis de Newton usando as questões que mostra o aplicativo.
	App 3: **Khan Academy – Ciência-Física** 	O Khan Academy é uma biblioteca disponível gratuitamente para todos os níveis de aprendizado. Para o uso de Professores, alunos, e quem quiserem utilizar. Um material muito interativo e atualizado desde abril de 2020.	A finalidade de usar o app é que os alunos possam ver os exemplos sob as leis de Newton que eles têm e utilizar os testes propostos como atividade e verificação de aprendizado
SIMULAÇÕES	PhET INTERACTIVE SIMULATION	O PhET é um site de simulação interativo para ciências (física, biologia, química, geofísica) e matemática para todos os níveis de aprendizagem. Criado pela Universidade do Colorado em Boulder, EUA, com o objetivo de fornecer simulações interativas baseadas em fatos científicos.	Analisar durante a intervenção, o desenvolvimento de habilidades para fazer perguntas, propor hipóteses, modificar variáveis, realizar medições e analisar resultados, que são promovidos através do uso de simulação respeito às leis de Newton.

		https://phet.colorado.edu/es/simulation/forces-and-motion-basics Digital technology, Physics, Newtonian dynamics, active methodology. TPAK.	
ARDUINO **SIMULAÇÕES NO TINKERCAD**	 	O Arduino é uma plataforma de código aberto, baseada em hardware e software, pode-se dizer a sua placa o que fazer enviando um conjunto de instruções ao microcontrolador na placa. Para fazer isso, se usa a linguagem de programação (com base na fiação) e o Software Arduino. Plataforma online disponibilizada pela empresa Autodesk, que oferece laboratório virtual de eletrônica, dispondo do Arduino com ambiente de programação. O mesmo pode ser acessado através do link: https://www.tinkercad.com/	O objetivo de usar o Arduino é para mostrar uma ferramenta de iniciação na robótica e como ela pode ser usada para criar experimentos simples em Física. Além de capacitar o aluno para implementar projetos simples com o Arduino, através da plataforma Tinkeard

Fonte: Autores (2020).

Proposta de trabalho para as Sequências Didáticas de Ensino

Será desenvolvida uma serie de sequência didática com apoio de tecnologias digitais previamente selecionadas mostradas na (Tabela 1), levando em consideração que uma das metodologias ativas utilizadas na construção das SD é sala de aula invertida, que é uma metodologia que consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela, que em nosso caso são aula remotas de forma síncrona, para logo deixar desafios para os alunos, considerando discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, entre outros) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante durante as aulas, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula, ou que é também fora da aula síncrona ao vivo. (SCHNEIDERS. L 2018, p.7).

Cada uma dessas sequências de ensino está baseada em diversas estratégias, relacionando as TDE escolhidas previamente da seguinte forma:

***Primeira estratégia**:* No começo se realiza um diagnóstico das concepções espontâneas que o aluno apresenta, principalmente relacionado as Tecnologias junto com o conteúdo da Dinâmica Newtoniana. Desta maneira, se poderia conhecer quais são os conhecimentos prévios que os alunos têm com relação ao conteúdo ao que Ausubel chama de subsunçores que servem como ponte para o novo conhecimento. Logo, se apresenta para os alunos a plataforma Google sala de Aula criada com o título (Tecnologia Digital Educacional no estudo das Leis do movimento de Newton) onde se trabalharam algumas atividades dentro de cada sequência didática com o objetivo de que os alunos possam conseguir relacionar os conceitos com ações diárias das suas vidas.

***Segunda estratégia*:** Utilizar a plataforma de Youtube, onde se mostra duas situações da vida cotidiana e que pode ter relação com as leis de Newton. De forma que, os alunos possam assistir e logo refletir um pouco, além de realizar as atividades propostas para Google sala de aula. Tendo como tendo como desafio a analises dos vídeos e como é relacionado na Física. No segundo encontro se apresenta três aplicativos móveis (App) chamadas Física em Indagações: Dinâmica, Leis de Newton y Kham Academy – Física. Onde os alunos podem testar e debater cada um deles. Os App mostram o conteúdo “força e movimento” como conceitos base, e assim, espera-se do aluno: Compreensão do conceito de inércia; Associação de força com quantidade de movimento, velocidade, aceleração e desaceleração; Apropriação da noção de condições de equilíbrio estático, identificando as leis de Newton e as noções de equilíbrio estável e instável. Sendo um material didático e criativo.

***Terceira estratégia*:** Nesta parte se apresentam a plataforma de simulações *Phet Interactive Simulations* como uma ferramenta que o aluno pode ir testando de uma forma dinâmica as diferentes situações, onde a partir das atividades é possível identificar às forças de atuação, a notação, a manipulação de variáveis, ou seja, a análise do fenômeno de forma livre. Então, ao começar a trabalhar com o fenômeno em si, os objetivos perseguidos são que os alunos sejam capazes de descrever o fenômeno, antecipar alguns resultados e propor possíveis hipóteses.

***Quarta estratégia*:** Para finalizar as sequências de ensino, se utilizará o Arduino simulado da plataforma gratuita *TINKERCAD* que oferece laboratório virtual de eletrônica, dispondo do Arduino com ambiente de iniciação na programação, sendo também uma estratégia de iniciação

na robótica. A ideia é mostrar um circuito elétrico que pode ser utilizado para testar plano inclinado como uma das aplicações da dinâmica Newtoniana, além de aprender e conhecer os diferentes componentes que acompanham na utilização do Arduino como, software, protoboard, sensores entre outros.

Cada uma dessas sequências tem como padrão; Objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, o contexto, resumo, Conteúdo, atividades a serem desenvolvidas, e avaliação dos aprendizagem para cada aula. Onde cada uma delas será aplicada nos sujeitos da pesquisa de maneira remota por meio do *Google Meet* e o uso de google sala de aula. Todo isso acompanhado de metodologias ativas relacionado a sala de aula invertida, com o objetivo fundamental da proposta em fazer uso de TDE durante o desenvolvimento das SD.

Considerações finais.

Considerando uns dos fatores que é de grande impacto na educação atual, aonde vem sendo justamente as incorporações das tecnologias como processo de ensino-aprendizagem, além das formas de adaptação de ferramentas que faz com que o aluno mantenha um interesse no aprendizado. No ensino de Física em especial se tem essa oportunidade de ser uma ciência natural que se podem desenvolver muitos exemplos e experimentos com diversas estratégias, é claro que, ainda representa um desafio para os docentes transformar um ensino dinâmico e rico em tecnologias digitais educacionais, mas estamos diante oportunidades de crescimento e aprendizagem.

O uso adequado das ferramentas tecnológicas educacionais atualmente oferecidas pela internet e as diferentes aplicações de telefones que são ajustadas ou adaptadas para o ensino de um determinado conteúdo, em nosso caso particular, referente à mecânica newtoniana, permitem elaborar uma sequência didática que leva o aluno a reformular seu processo de aprendizagem, em um contexto que utiliza uma série de situações de sua realidade cotidiana com elementos e instrumentos virtuais, simuladores e demais, dando-lhes a oportunidade de acessar e recriar toda uma série de eventos e ocorrências em um ambiente estimulante e recreativo, dando sentido ao que aprendem.

As tecnologias mais recentes frequentemente interrompem o status que, exigindo que os professores reconfigurem não apenas seu entendimento da tecnologia, mas também dos três componentes (tecnologia, pedagogia e conteúdo). A estrutura do CTPC permite não apenas

entender o que é o ensino eficaz com tecnologia, mas também nos permite fazer previsões e inferências sobre os contextos em que esse bom ensino ocorrerá.

A adição de recursos tecnológicos não é o mesmo que adicionar outro módulo a um curso, muitas vezes, levanta questões fundamentais sobre conteúdo e pedagogia que podem sobrecarregar até mesmo instrutores experientes. A incorporação de uma nova tecnologia ou novo meio para o ensino de repente nos obriga a enfrentar questões educacionais básicas, porque essa nova tecnologia ou meio reconstrói o equilíbrio dinâmico entre os três elementos: tecnologia, pedagogia e conteúdo. O ensino de qualidade requer o desenvolvimento de uma compreensão diferenciada das complexas relações entre tecnologia, conteúdo e pedagogia, e o uso dessa compreensão para desenvolver estratégias e representações apropriadas e específicas ao contexto.

Assim finalizamos ressaltando que o uso de tecnologias educacionais requer um entendimento da representação de conceitos usando tecnologias; de técnicas pedagógicas que usam tecnologias de maneira construtiva para ensinar conteúdo; de conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender e de como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas que os alunos enfrentam; de como as tecnologias podem ser usadas para desenvolver o conhecimento existente e desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas.

Referências bibliográficas

ANASTACIO, M. A. S. e VOELZKE, M. R. (2020). O uso do aplicativo Socrative como ferramenta de engajamento no processo de aprendizagem uma aplicação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Física. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3.

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G. dos; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S. e J. F. BRAGANÇA. (2020). Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 44, suppl. 01.

DIAS, Simone Regina e CHAGA, Marco Maschio. (2017). **Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência.** (IN: Práticas inovadoras em metodologias ativas / Andreia de Bem Machado... [et al]. Florianópolis: Contexto Digital.

GIL, Antonio Carlos. (2008). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas.

KOEHLER, M. J e MISHRA, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108 (6), 1017 – 1054.

LÉVY, Pierre. (1993). **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34.

LÉVY, Pierre. (2000). **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34.

MISHRA, PUNYA and KOEHLER, MATTHEW J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, Volume 108, Number 6, June. pp. 1017–1054.

MORÍN, E. (2009). **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma**. Reformar el pensamiento. Impresiones Sud América, Buenos Aires.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F; BRANDÃO, I. R. e QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. **SANARE**, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez., 2016.

PERKINS, D. (2017). **Educar para un mundo cambiante**: ¿qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro? Madrid. SM.

PORTELA Tony. (2017). Física em Indagações Diâmica. Classificação livre. Googleplaystore.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. (2018). **O método da sala de aula invertida** (flipped classroom). Lajeado: Ed. da Univates– (Metodologias Ativas de Aprendizagem; 99). ISBN 978-85-8167-252-6.

A Perspectiva De Professores No Ensino E Aprendizagem Dos Conceitos Matemáticos A Alunos Com Deficiência Intelectual (DI)

Rafaella Trindade Cunha Prates
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brazil
rafaellaprates@alunos.utfpr.edu.br)
Sani de Carvalho Rutz da Silva
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brazil
sani@utfpr.edu.br)
Diego Roberto Antunes
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brazil
drantunes@utfpr.edu.br)

Resumo

Os alunos com deficiência intelectual (DI), segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, apresentam uma limitação do seu funcionamento intelectual e seu comportamento adaptativo, muitas vezes, comprometendo sua compreensão dos conceitos necessários para algumas disciplinas, por exemplo, a matemática. Ao professor, cabe possibilitar a esses alunos uma aprendizagem que supere seus limites e que contribua com o seu desenvolvimento, por meio de recursos educacionais, tais como o material dourado, ábaco, blocos lógicos e jogos que possibilitem auxiliar a apropriação do conhecimento. Portanto, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um estudo fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky sobre quais recursos didáticos são utilizados por profissionais como instrumentos mediadores na construção dos conceitos matemáticos em alunos com DI. Nesta pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa por meio da aplicação de um questionário on-line, considerando a dificuldade de acesso às instituições de ensino do Brasil, devido ao contexto do isolamento e distanciamento social, ocasionados pela pandemia da Sars-CoV-2. Os sujeitos da pesquisa foram profissionais que ensinam alunos com DI, de diferentes regiões do Brasil, os quais responderam às questões sobre os recursos

utilizados em suas abordagens educacionais, as dificuldades identificadas no ensino de sistema de numeração decimal a alunos com DI, como se efetivou o acesso a materiais didáticos, suas experiências com o uso de jogos, recursos tecnológicos e as práticas abordadas com esses alunos no ensino remoto. Os resultados obtidos apontaram diversos desafios dos profissionais quanto ao ensino para alunos com DI e enfatizaram a importância do uso de recursos educacionais no processo de apropriação do conhecimento desses alunos. No entanto, os resultados evidenciaram a escassez de recursos educacionais, tais como jogos e aplicativos destinados ao ensino de matemática para esse público, bem como a necessidade do desenvolvimento de materiais para auxiliar o processo de mediação de ensino e aprendizagem de matemática a alunos com DI. Desse modo, a partir dos resultados obtidos, foi possível verificar a importância do desenvolvimento de novos recursos educacionais voltados às especificidades dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Ensino; Recursos educacionais.

Abstract

Students with intellectual disabilities (ID), according to the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, have a limitation in their intellectual functioning and their adaptive behavior, often compromising their understanding of the concepts needed for some subjects, for example, mathematics. It is up to the teacher to enable these students to learn beyond their limits and contribute to their development, through educational resources, such as golden material, abacus, logic blocks and games that help in the appropriation of knowledge. Therefore, this research aimed to develop a study based on Lev Semenovich Vygotsky's Historical-Cultural Theory on which didactic resources are used by professionals as mediating instruments in the construction of mathematical concepts in students with ID. In this research, a qualitative approach was used through the application of an online questionnaire, considering the difficulty of accessing educational institutions in Brazil, due to the context of isolation and social distance caused by the Sars-CoV-2 pandemic. The research subjects were professionals who teach students with ID, from different regions of Brazil, who answered questions about the resources used in their educational approaches, the difficulties identified in teaching a decimal numbering system to students with ID, how it was carried out access to teaching materials, their experiences with the use of games, technological resources and the practices addressed with these students in remote education. The results obtained pointed out several challenges faced by professionals in terms of teaching students with ID and

emphasized the importance of using educational resources in the process of appropriating these students' knowledge. However, the results showed the scarcity of educational resources, such as games and applications for teaching mathematics to this audience, as well as the need to develop materials to help mediate the teaching and learning of mathematics to students with ID. Thus, from the results obtained, it was possible to verify the importance of developing new educational resources aimed at the specificities of students with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusion; Intellectual Disability; Teaching; Educational resources.

Introdução

A American Association of Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD evidencia que a deficiência intelectual origina-se antes dos 18 anos e é definida a partir das limitações significativas em seu funcionamento intelectual, comportamental adaptativo, bem como em suas habilidades conceituais, sociais e práticas (AAIDD, 2010). No Brasil, entre as pessoas com deficiência, destaca-se que 2.611.536 pessoas declaram ter Deficiência Intelectual (DI), segundo os dados realizados pelo Censo de 2010 (BRASIL, 2010).

As pessoas com DI enfrentam diversos desafios; um deles é a dificuldade de frequentar a escola regular, pois sua deficiência é vista como uma obstrução na construção do conhecimento e capacidade cognitiva. Na aprendizagem dos conceitos lógicos e matemáticos, os obstáculos tornam-se mais visíveis se, em seu processo de ensino, não for considerado que a deficiência intelectual pode provocar dificuldades em atividades que exigem atenção, memorização, compreensão de conceitos e abstração, recursos que são essenciais para a aprendizagem da matemática (LITTLE, 2009).

Dias e Oliveira (2013) destacam que se atribui às pessoas com DI uma cognição infantil, favorecendo, assim, uma exclusão de uma vida adulta mais autônoma, além de uma participação mais ativa na sociedade. Para Santos et al. (2020), as pessoas com DI são capazes de se apropriar dos conhecimentos matemáticos, a partir do ensino por meio do uso de encaminhamento metodológico que possibilite sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) destaca a influência que a sociedade e a cultura exercem para a formação do indivíduo. Leontiev (2010) segue essa mesma concepção, estabelecendo que as funções psicológicas superiores dos seres humanos

são constituídas a partir da interação de fatores biológicos e culturais, que são adquiridos ao longo da evolução humana.

Seguindo a psicologia cultural e social, proposta por Vygotsky, percebe-se que os recursos tecnológicos influenciam a vida social e escolar dos estudantes. Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2015) destacam que a educação deve utilizar as tecnologias móveis com o intuito de tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e atrativo aos alunos.

Moran, Masetto e Behrens (2015) apontam que um recurso presente na geração atual são os jogos digitais, pois eles proporcionam um ambiente agradável, de estímulo, motivação e sentimentos de prazer nos jogadores. Neves e Kanda (2016) enfatizam que os jogos desenvolvidos com o objetivo de auxiliar alunos com DI devem ser de uso simples, fácil e com rápido acesso às ferramentas; no entanto, devem permitir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de maneira adequada e significativa.

Dessa forma, fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um levantamento sobre *quais recursos didáticos são* utilizados por profissionais para auxiliar a aprendizagem e a construção de conceitos matemáticos em alunos com DI.

Metodologia

A pesquisa teve como objetivo desenvolver um levantamento sobre os recursos didáticos utilizados por profissionais para auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos em alunos com DI. O levantamento foi realizado mediante um questionário com questões de múltipla escolha, referentes à atuação dos profissionais participantes, suas metodologias, os recursos utilizados em suas abordagens, as dificuldades identificadas nos materiais, a aplicação de jogos na aprendizagem, a opinião sobre uso de recursos tecnológicos, bem como as dificuldades e necessidades encontradas em relação ao ensino de matemática para os alunos com DI.

Segundo Gil (2008), Marconi e Lakatos (2002), o uso de questionário proporciona aos pesquisados o benefício do anonimato das respostas, maior autonomia de tempo e a liberdade de expor suas opiniões sem ter a influência do pesquisador. Dessa forma, as perguntas foram elaboradas com base nos métodos e técnicas da pesquisa social (GIL, 2008) e das técnicas de pesquisa de Marconi e Lakatos (2002), considerando os objetivos da pesquisa.

Em decorrência da pandemia de Sars-CoV-2, em 2020, as dificuldades de acesso à educação em instituições de ensino pela sociedade ficaram mais evidentes, uma vez que o uso de métodos de ensino e de aprendizagem remotos tornou-se necessário em um contexto de isolamento e distanciamento social. Dessa forma, a pesquisa foi realizada mediante a utilização de questionários on-line, aplicados aos professores e pedagogos da educação especial, que trabalham com alunos cujo diagnóstico é de deficiência intelectual.

O recrutamento dos participantes foi direcionado a profissionais com experiência no ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, bem como pesquisadores na área de educação para alunos com DI. Desse modo, ressalta-se que o convite para a participação dos profissionais, sujeitos da pesquisa, foi realizado por meio de e-mails obtidos em periódicos e em endereços eletrônicos disponibilizados nas instituições de ensino nas quais trabalham.

Dessa maneira, primeiramente, foram enviados por e-mail, aos participantes da pesquisa, na forma de lista oculta, os objetivos do estudo. Após o envio do consentimento, recebido por e-mail, o acesso ao questionário foi disponibilizado aos participantes. Então, a coleta dos dados, presentes no questionário, foi efetivada por meio da ferramenta on-line Google Forms.[42]

Para a seleção dos participantes, foram utilizados critérios de inclusão e exclusão, a sendo os critérios de inclusão: (I) participantes que ensinaram alunos com deficiência intelectual no Brasil, (II) participantes com estudos na área de educação a alunos com DI. Os critérios de exclusão utilizados: (I) participantes que nunca trabalharam com alunos com DI.

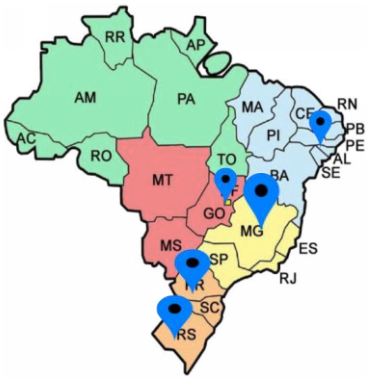
Mediante os critérios de inclusão, foram enviados convites para setenta possíveis participantes, no entanto, apenas vinte e cinco manifestaram o desejo de colaborar com a presente pesquisa. Posteriormente, a partir das respostas presentes no questionário, foi aplicado o critério de exclusão, o qual resultou na desconsideração de três participantes para a análise dos dados coletados, pois declararam nunca terem ensinado alunos que apresentavam diagnóstico de DI.

[42] Um aplicativo de gerenciamento da Google, o qual os usuários podem usar para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e, também, podem ser usados para questionários e formulários de registro.

Análise dos dados

A pesquisa contou com vinte e dois participantes que responderam ao questionário; desses, percebeu-se que havia profissionais de quatro regiões distintas do país (Brasil) (Figura 1), sendo: um da região Nordeste (Arcoverde - PE), um da Região Centro-Oeste (Brasília - DF), dois da Região Sudeste (Itaúna e Itajubá -MG) e dezoito da Região Sul (Itaqui, Alegrete e Santa Maria - RS; Ponta Grossa, Guarapuava, Francisco Beltrão e Cascavel - PR).

Figura 1 - Regiões dos participantes

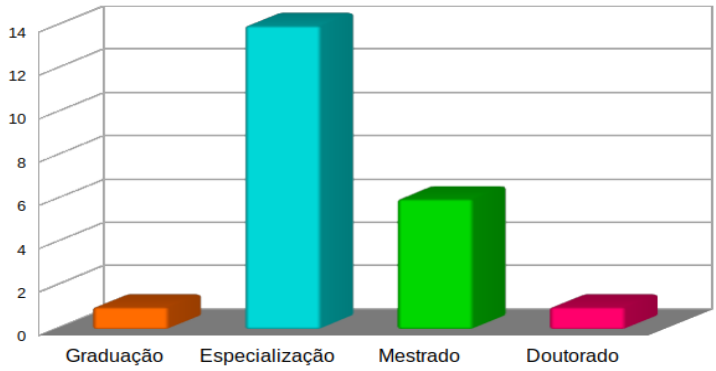


Fonte: Autoria própria

Com o intuito de analisar o grau de formação dos participantes, foram questionados alguns dados, por exemplo, sobre sua formação, conforme observa-se na Figura 2: foi possível verificar, quanto ao grau de formação dos sujeitos participantes, que 4,5% (1 participante) possuem apenas graduação; 63,6% (14 participantes) possuem especialização; 27,2% (6 participantes) têm mestrado e 4,5% possuem doutorado.

Mediante a Figura 2, é possível observar que os profissionais participantes da pesquisa buscaram aperfeiçoar sua formação por meio da especialização, mestrado e doutorado. Nesse contexto, Marchi e Silva (2016) enfatizam que a formação continuada na busca por novos conhecimentos é, sem dúvida, uma questão imprescindível para a concretização da educação inclusiva e possibilita transformar as práticas pedagógicas.

Figura 2 - Grau de Formação dos participantes

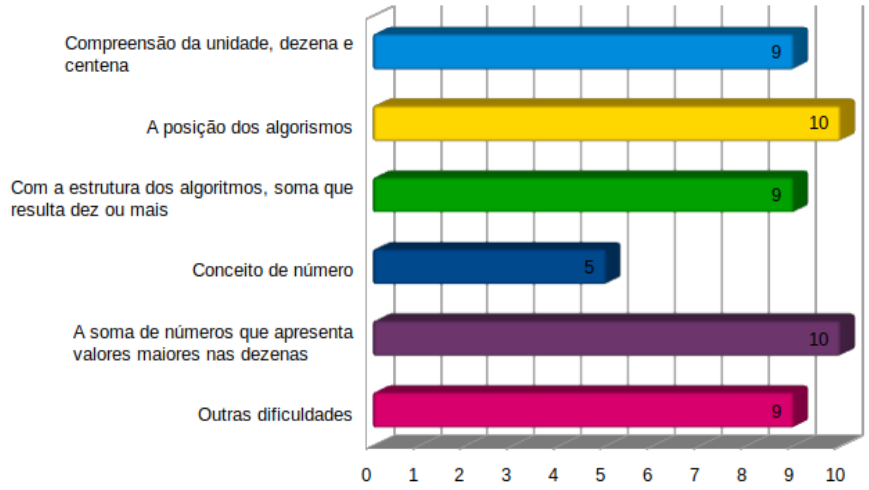


Fonte: Autoria própria

Para verificar, com os profissionais, as dificuldades identificadas nos conteúdos matemáticos para alunos com DI, foi escolhido o conteúdo de Sistema de Numeração Decimal, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os alunos devem desenvolver a habilidade da identificação e compreensão do Sistema de Numeração Decimal, principalmente, o valor posicional de cada algarismo. Desse modo, foi questionado, aos participantes, sobre a abordagem do ensino desse conteúdo, de maneira que 73% afirmaram já ter trabalhado com Sistema de Numeração Decimal e 27% não haviam trabalhado.

Nessa perspectiva, questionou-se sobre quais são os principais desafios identificados no ensino desse conteúdo aos alunos com DI. Para essa questão, foram apresentados termos para serem assinalados, tendo como base Milan (2017), que identificou, em seu estudo, a dificuldade dos alunos quanto à soma de números que apresentam valores maiores nas dezenas, sobre a posição correta dos algarismos e a compreensão da unidade, dezena e centena, ocorrendo, em alguns casos, a soma das dezenas antes das unidades. Conforme representado na Figura 3, os resultados corroboram as dificuldades afirmadas por Milan (2017).

Figura 3 - Desafios identificados no conteúdo de Sistema de Numeração Decimal com alunos com DI



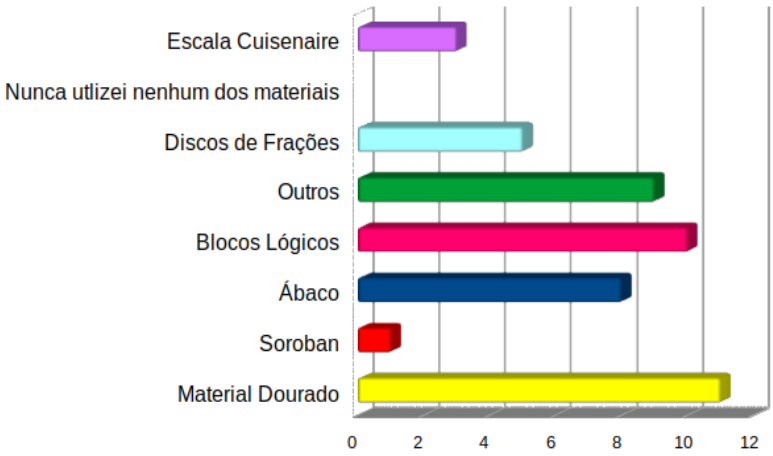
Fonte: Autoria própria

Percebe-se que a maior recorrência de dificuldades identificadas pelos profissionais foram “A soma de números que apresentam valores maiores nas dezenas” e “A posição dos algarismos", representando 47,6% das respostas; com 42,2%, foram “Outras dificuldades”, “Com a estrutura dos algoritmos, soma que resulta dez ou mais” e “Compreensão da unidade, dezena e centena”; e 23,8% assinalaram dificuldades no “Conceito de número”. Esses resultados corroboram as dificuldades afirmadas por Milan (2017), que percebeu, em seu estudo, a dificuldade dos alunos quanto à soma de números que apresentam valores maiores nas dezenas, sobre a posição correta dos algarismos e a compreensão da unidade, dezena e centena, de maneira que ocorre, em alguns casos, a soma das dezenas antes das unidades.

Posteriormente, foi questionado aos participantes sobre a utilização de jogos como recurso no ensino de matemática e se essa abordagem auxilia a mediação do ensino aos alunos com DI. Nessas questões, 100% dos participantes afirmaram utilizar jogos e que eles auxiliam a mediação do ensino aos alunos com DI. Esse resultado corrobora o que foi afirmado por Luria (2010), Masciano (2015) e Viginheski *et al*. (2019), que consideram a utilização de jogos como instrumento que contribui para a argumentação e organização do pensamento de forma lúdica.

Tendo como base Viginheski (2017), De Moura e Albuquerque (2020), que destacam a importância do uso dos materiais concretos no aprendizado, foi questionado aos participantes sobre quais materiais concretos (Material Dourado, Soroban, Ábaco, Blocos Lógicos, Escala Cuisenaire, Discos de Frações, Outros) já foram utilizados em suas atividades. Desse modo, 40,9% assinalaram apenas "outros"; 4,54%, apenas o "soroban"; os que marcaram mais de uma opção correspondem a 50%, que declararam utilizar o "Material Dourado"; 45,5% marcaram "Blocos Lógicos"; 36,4%, "Ábaco"; 22,7%, "Disco de Fração"; 13,5%, "Escala Cuisenaire"; 4,54%, "Soroban" (Figura 4).

Figura 4 - Materiais concretos utilizados



Fonte: Autoria própria

A diversidade de materiais concretos, representada pela Figura 4, demonstra que os profissionais se apropriam desses para auxiliar os alunos na compreensão dos conceitos matemáticos. Segundo Vygotsky (1994), o uso de instrumentos culturalmente empregados possibilita as funções psicológicas superiores.

Tendo em vista que a pesquisa tem como suporte o Material Dourado, foi questionado se os participantes consideram que o material auxilia o aprendizado dos alunos com DI: dos vinte e dois participantes, 95,5% responderam que sim; 4,5% consideram que o material não auxilia. Os resultados corroboram o que foi afirmado por De Moura e Albuquerque (2020), que consideram

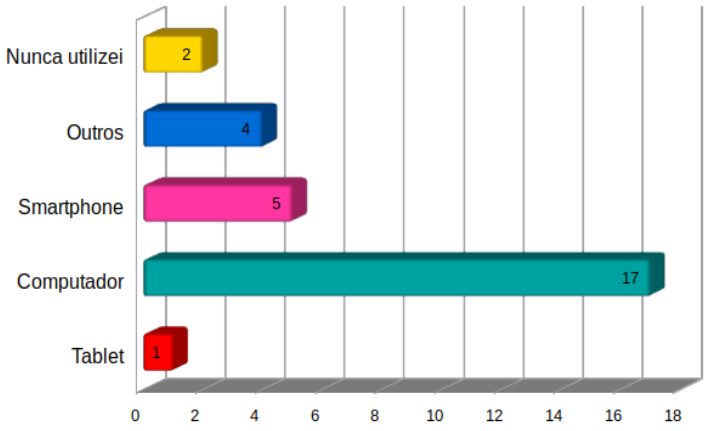
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

o uso do Material Dourado essencial, pois possibilita aos alunos a compreensão da representação numérica, da aplicação de operações, como soma e subtração, além dos conceitos de unidade, dezena e centena. Os autores destacam, ainda, que o Material Dourado contribui para uma aprendizagem construtiva e significativa, pois relaciona-se ao mundo real mediante a utilização e representação de materiais manipuláveis.

No entanto, De Moura e Albuquerque (2020) destacam que o uso de materiais concretos deve ser feito por meio de um planejamento e com cautela, verificando as especificidades de cada aluno, pois pode ocasionar resultados indesejados, como a não compreensão e associação de valores com as peças e, assim, desmotivar os alunos no uso desses recursos.

Tendo em vista a conjuntura dos avanços tecnológicos, a expansão de sua utilização pelos alunos e considerando a necessidade que a pandemia ocasionou aos educadores, na utilização dos recursos digitais no ensino e aprendizagem, foi questionado aos participantes quais recursos tecnológicos eles já haviam utilizado (Figura 5):

Figura 5 - Recurso tecnológicos utilizados



Fonte: Autoria própria

Verificou-se que a utilização do computador, como um recurso de mediação para o ensino, representa 77,3% em relação aos demais equipamentos; isso pode ocorrer, segundo o Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021), pois computadores de mesa para alunos nos

níveis fundamentais estão presentes em 91,3% das escolas federais, 76,7% das estaduais, 38,3% nas municipais e 65,5% nas privadas, enquanto que *tablets,* para o uso de alunos, correspondem a 37,7% nas instituições federais, 12% nas estaduais, 6% nas municipais e 25,8% nas instituições privadas.

Nessa perspectiva, a Base Comum Curricular (BNCC) destaca que a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação, como meio de comunicação, propagação de informações, produção de conhecimento e auxílio para a resolução de problemas, são competências que devem ser relacionadas ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017). O documento destaca ainda a importância do uso de processos e ferramentas tecnológicas digitais para o desenvolvimento das competências da disciplina de matemática do Ensino Fundamental, para auxiliar as práticas de resolução de problemas do cotidiano, social e de conhecimento para outras áreas (BRASIL, 2017).

Dessa forma, ao serem questionados sobre o uso de jogos digitais, como recurso educacional em suas abordagens, 81% informaram utilizar, em suas aulas, no entanto, 19% afirmaram nunca terem utilizado esse método para auxiliar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos em aula. Segundo Masetto, Behrens, Moran (2015) e Canteri (2019), os jogos digitais educacionais possibilitam um ambiente agradável, uma educação contextual, com elementos interativos, mecanismos que desafiam os estudantes e promovem a interação entre as pessoas.

Para Silva (2017) e Cruz (2020) , os jogos digitais tendem a despertar a atenção e o interesse do aluno, pois se trata de uma ferramenta lúdica, que ocorre quase que intuitivamente por meio dos recursos visuais e sonoros. Para Meira e Blikstein (2020), a inserção de jogos digitais, no contexto educacional, oportuniza uma abordagem de forma crítica e construtiva para os alunos com esses recursos.

Ao serem indagados sobre a facilidade de localizar jogos digitais ou aplicativos destinados ao ensino de matemática, para alunos com DI, 85,7% afirmaram não ter facilidade em encontrar jogos digitais destinados a alunos com diagnóstico de DI, 14,3% declaram encontrar facilmente e um dos participantes não respondeu ao questionamento. Segundo Neves e Kanda (2016), a carência de jogos digitais, desenvolvidos para atender os alunos com DI, faz com que muitas instituições e professores utilizem jogos que não foram pensados para atender esse público, possibilitando que o usuário apresente dificuldades na interação com o jogo, o que, assim, pode gerar a desmotivação ao utilizá-lo.

Destaca-se que a pesquisa coincidiu com a pandemia da Sars-CoV-2, a qual ocasionou dificuldades de acesso à educação em instituições de ensino. Diante disso, ficou mais evidente esse distanciamento, uma vez que o uso de métodos de ensino e de aprendizagem remotos tornou-se necessário devido ao isolamento e distanciamento social. Desse modo, foi questionado como os profissionais estão ensinando matemática para os estudantes com DI. Na Figura 6, é possível observar que 54,5% utilizaram meios digitais; 36,4% não utilizaram, pois não estavam ministrando aulas a alunos com DI; 9,1% não utilizaram porque os alunos com DI preferiram materiais impressos.

Os resultados, representados na Figura 6, corroboram o que foi afirmado por Marques (2020), que afirma que as propostas didáticas, em tempo de pandemia, devem ser planejadas mediante a realidade em que o aluno se encontra, pois há estudantes que conseguem estabelecer uma rotina de estudo, que possuem o acompanhamento dos pais para auxiliar. Em contrapartida, há outros que se apresentam desmotivados e com dificuldades para estudar mediante os recursos tecnológicos.

Figura 6 - Recursos utilizados na aprendizagem de alunos com DI em tempo de pandemia



Fonte: Autoria própria

Nessa mesma perspectiva, foi questionado se houve, por parte dos profissionais participantes da pesquisa, a recomendação de jogos digitais para serem utilizados em casa como meio de auxiliar a aprendizagem da matemática. Dos vinte e dois participantes, 68,1% declararam ter

recomendado jogos e 31,8% não recomendaram nenhum jogo. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de os profissionais não terem conhecimento de jogos educacionais que possibilitem ao aluno a prática dos conhecimentos adquiridos ou pode ser explicado pela realidade distinta identificada em cada região do país, visto que muitos alunos não têm acesso a recursos, como internet, *smartphone* e computadores em suas residências.

Considerações Finais

Atualmente, os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes, de maneira que os jogos despertam ainda mais sua curiosidade e atenção. Dessa forma, com base nas referências teóricas de Vygotsky e com a participação de profissionais da área, os resultados obtidos, mediante a pesquisa realizada, apontaram a importância de recursos educacionais como instrumentos de mediação no processo de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual, tais como o uso de materiais concretos no processo de apropriação do conhecimento matemático.

Destaca-se que, em decorrência do Sars-CoV-2 e da necessidade do isolamento e distanciamento social, ficou evidente a importância de métodos de ensino e aprendizagem remotos. No entanto, a partir dos resultados obtidos, demonstrou-se a escassez de recursos, como literaturas, jogos e aplicativos destinados ao ensino de matemática a alunos com DI.

A carência de recursos, como os jogos digitais, desenvolvidos para atender os alunos com DI, é um alerta sobre a importância do desenvolvimento de recursos projetados para atender esse público, pois, segundo Blaczyk, Kujawa e Martins (2020), a tecnologia pode facilitar o acesso aos conteúdos escolares, no processo de adaptação de estratégias adequadas às necessidades dos alunos, assim como proporcionar recursos mais práticos, motivadores e significativos para cada estudante.

A partir dos dados desta pesquisa, verificou-se a relevância de estudos voltados para auxiliar a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual e a importância dos educadores em identificar as especificidades das deficiências, tendo em vista que o número de alunos com deficiência, matriculados no Brasil, é de 1.250.967 e que esse número tende a crescer no ambiente de ensino (INEP, 2020). Enfatiza-se, também, a importância do educador em ter um conhecimento prévio das deficiências, as suas implicações no aprendizado, para, assim, analisar meios que auxiliem o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a pesquisa buscou, mediante a verificação do uso dos recursos tecnológicos, de jogos, da utilização dos materiais concretos, além das dificuldades e necessidades encontradas por especialistas na área, contribuir para a mediação do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com DI e colaborar com informações para grupos de pesquisadores na área.

Referências bibliográficas

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD (2010). Intellectual disability: definition, classification and systems of supports. Washington.

Blaczyk, Cristiane G., Kujawa, Elenize A. S. & Martins, Pura L. O (2020).O uso de ferramentas tecnológicas na inclusão escolar da pessoa com deficiência.*Revista Intersaberes*, *15*(35), 636-659. https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1867

Canteri, Rafael dos Passos (2019). *Jeis-framework conceitual e ferramenta de autoria para a construção de jogos digitais para educação infantil de surdos.* [Tese de doutoramento]. Repositório Aberto da Universidade Federal do Paraná. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/61905

Cruz, Renata de Fátima Santana (2020*). APP MIX GAME: ferramenta educacional para adolescentes com deficiência intelectual*. [Dissertação de mestrado].Repositório Aberto da Universidade Estadual Paulista. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192242

De Moura, Josenildo S., & Albuquerque, Italo O. (2020). O ensino da adição e subtração no ensino fundamental com o auxílio do material dourado*. Multidebates*, 4(5), 95-108. http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/294

Dias, Sueli D. S., & Oliveira, Maria C. S. L. D. (2013). Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (2), 169-182.https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003

Gil, Antonio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas SA.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Brasil. (2010). Censo Demográfico.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Brasil (2020).Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas.

Little, Mary E. (2019). *Teaching Mathematics: Issues and Solutions*. Teaching exceptional children plus.

Luria, Alexander R. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*.Cone Editora.

Marconi, Marina D. A., & Lakatos, Eva M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. Atlas.

Marchi, Miriam I., & Da Costa Silva, Tânia N (2016). Formação continuada de professores: buscando melhorar e facilitar o ensino para deficientes visuais por meio de tecnologias assistivas. ***R****evista Educação Especial*, 29 (55), 457-469. https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/294

Masciano, Cristiane Ferreira Rolim (2017). *O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório Aberto da Universidade de Brasília. http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/916

Meira, Luciano & Blikstein, Paulo (2020) Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem. Penso na Editora, 2020.

Milan, Ivonildes dos Santos (2017). *O ensino do Sistema de Numeração Decimal nas séries iniciais do Ensino Fundamental: as relações com a aprendizagem do sistema posicional*.[Dissertação de mestrado]. Repositŕio Aberto PUC-SP. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20788

Ministério da Educação - Brasil (2017). Base nacional comum curricular.*Secretaria de Educação Básica*.

Moran, José M.; Masetto, Marcos T; Behrens, Marilda A. (2015). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Papirus.

Neves, Libni A., & Kanda, Jorge Y. (2016). Desenvolvimento e Avaliação de Jogos Educativos para Deficientes Intelectuais. *Congresso Internacional de Informática Educativa (Conferência Internacional sobre Informática na Educação-TISE), 12,* 612-617.Nuevas Ideas en Informática Educativa

Santos, Anderson O., Oliveira, Guilherme S. & Oliveira, Camila R. (2015). Ensinar e aprender Matemática com o uso do material dourado nos primeiros anos do Ensino Fundamental**.** *Revista Alpha*, 16, 309-321. http://alpha.unipam.edu.br

Silva, Naiane C. & Carvalho, Beatriz G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de educação especial*, *23(2)*, 293-308.https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010.

Viginheski, Lúcia Virginia Mamcasz (2017). *O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento*. [Tese de doutoramento]. Repositório Aberto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. http://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2471

Viginheski, Lúcia V., Da Silva, Sani D. C. R., Shimazaki, Elsa M., & Pinheiro, Nilcéia A. M. (2019). Jogos na alfabetização matemática para estudantes com deficiência visual numa perspectiva inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*,35 (2), 404-419.https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.8893

Vigotski, Lev S. (1994). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

ADULTIZAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM AS MÍDIAS DIGITAIS

Andressa Pietrobon Ambrosini

Universidade de Caxias do Sul

Email: apambrosini@ucs.br

Maristela Pedrini

Universidade de Caxias do Sul

Email: mpedrini@ucs.br

Resumo

O presente trabalho aborda o tema “Adultização Infantil e sua relação com as mídias digitais” que está alinhado ao objetivo de investigar qual o papel das mídias digitais no processo de adultização, das crianças, bem como avaliar as consequências destas transformações dentro do campo de desenvolvimento humano e comportamental das crianças. Para tanto, a referida investigação buscou dar resposta ao seguinte problema de pesquisa: “Qual a influência das mídias digitais no processo de adultização das crianças na contemporaneidade? A investigação descrita é de natureza aplicada, qualitativa quanto à abordagem, exploratória em relação aos seus objetivos, na modalidade de campo, foi desenvolvida através da metodologia de Estudo de Caso (GIL, 2008), com aplicação de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a um grupo de famílias. Os dados coletados através das referidas entrevistas foram analisados por meio da análise textual discursiva (MORAES, 2003) e fundamentados em aportes teóricos entre os quais destaco Áraujo, Niebuhr e Aguiar (2019), Piaget (1970), Vygotsky (1987) – (1989). Erbolato (1985) , Moran (2000) - (2009), Cannan, Ribeiro e Paola (2017), Nunes e Silveira (2015). A partir da análise dos dados foi possível fazer a identificação dos seguintes blocos de estudo: As mídias digitais e sua relação com o processo pedagógico; As famílias e sua relação com as mídias digitais e A influência das mídias no desenvolvimento das crianças enquanto processo de adultização. O estudo permitiu a construção de alguns conhecimentos que possibilitaram reflexão aprofundada acerca da infância e do desenvolvimento infantil na contemporaneidade, com enfoque na utilização da tecnologia. Ainda, possibilitou o reconhecimento da necessidade de um olhar atento da escola e da família sobre a forma de como este acesso está ocorrendo, pois a exposição sem critérios à multiplicidade de mídias digitais disponíveis na rede pode desencadear um adolescimento precoce, que

provoca a perda da infância, da socialização e do mais importante, a fase da pureza da criança em sua infância, levando a sua adultização. Considerando a complexidade da temática em foco, o estudopromoveu muitas aprendizagens, mas também desencadeou algumas preocupações as quais são compartilhadas ao longo do texto.

Palavras-chave: Adultização; Infâncias; Mídias Digitais; Famílias; Processo Pedagógico.

Child adultization and its relationship with digital media

Abstract

This paper addresses the theme "Child Adultization and its relationship with digital media" which is in line with the objective of investigating the role of digital media in the adultization process of children, as well as evaluating the consequences of these transformations within the field of development human and behavioral aspects of children. Therefore, this investigation sought to respond to the following research problem: “What is the influence of digital media on the adultization process of children in contemporary times? The research described is of an applied nature, qualitative in approach, exploratory in relation to its objectives, in the field modality, it was developed through the Case Study methodology (GIL, 2008), with application of semi-structured interviews, applied to a group of families. The data collected through these interviews were analyzed through discursive textual analysis (MORAES, 2003) and based on theoretical contributions, among which I highlight Áraujo, Niebuhr and Aguiar (2019), Piaget (1970), Vygotsky (1987) – (1989). Erbolato (1985) , Moran (2000) - (2009), Cannan, Ribeiro and Paola (2017), Nunes and Silveira (2015). From the data analysis it was possible to identify the following blocks of study: Digital media and their relationship with the pedagogical process; Families and their relationship with digital media and The influence of media on children's development as an adultization process. The study allowed for the construction of some knowledge that allowed a deeper reflection on childhood and child development in contemporary times, with a focus on the use of technology. It also allowed for the recognition of the need for a careful look by the school and the family on how this access is occurring, as exposure without criteria to the multiplicity of digital media available on the network can trigger early adolescence, which causes the loss of childhood, socialization and most importantly, the stage of the child's purity in his childhood,

leading to his adultization. Considering the complexity of the topic in focus, the study promoted a lot of learning, but it also triggered some concerns which are shared throughout the text.

Keywords: Adultization; Childhoods; Digital Media; Families; Pedagogical Process.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade vem sofrendo muitas modificações, muitos padrões antes julgados como imutáveis hoje são flexíveis e há tempo estão em constantes transformações. A infância e a adolescência, não deixam de estar dentro destas temáticas, através das mudanças nos "padrões" de família e de comportamentos da sociedade, sendo assim ocorre também a criação de novas concepções de infância e adolescência.

Se antes da pandemia já vivíamos em um tempo em que as crianças e a infância já estavam tomando novos rumos, com a pandemia vivenciada tudo se agravou e a curto, médio e longo prazo será possível ver grandes reflexos no que tange a estes novos encaminhamentos da infância, tecidos a partir das exigências do distanciamento social para a preservação da saúde eda potencialização do emprego da tecnologia no cotidiano infantil.

Nesse contexto, cabe o reconhecimento de que as crianças estão altamente expostas às mídias digitais que se constituem em fatores a serem investigados, enquanto suas possíveis influências em sua vida. Assim, considerando esses aspectos, defini como tema de investigação da pesquisa aqui descrita "Adultização Infantil e sua relação com as mídias digitais". De acordo com os pressupostos acima apresentados é do meu entendimento que se faz necessário uma atenção especial para o processo em curso tendo em vista que a criança é um ser em desenvolvimento e precisa ser cuidada e estimulada ao desenvolvimento saudável.

UM OLHAR PARA A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

O questionamento “O que é infância?” tem se apresentado como uma grande questão social e educacional na sociedade atual. Para nortear este conceito me faço valer de Kohan (2004, p. 51):

> O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmos-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?

Para Khulmann Jr. (1998) o conceito de infância é universal, ou seja, é um significado que decorre e se flexibiliza de acordo com as transformações sociais vivenciadas pelo ser humano em desenvolvimento, por isso as crianças vivem suas infâncias de forma diferenciada, dependendo de sua cultura e interações e condições de vida.Logo, o conceito de infância remete ao conceito de criança, porém, como afirmou Ariés (1978) ser criança não significa ter infância. Tendo em vista as diferentes formas de se tratar a criança e as diferentes negligências e vulnerabilidades às quais as mesmas estão expostas, foram criadas leis que as ampararam e as protegem. Um exemplo desta legislação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 , Constituição Federal de 1988 e o Referencial Curricular da Educação Infantil.

A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Piaget (1970) através de sua teoria chamada Epistemologia Genética trouxe importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano. Em suateoria buscou descobrir como se estrutura o conhecimento, isto é, como o ser humanopassa de um estado de menos conhecimento para um estado de maior conhecimento.Para estruturar este pensamento Piaget (1970) estabeleceu níveis de pequena complexidade, típicos de um bebê, para níveis mais complexos, com a capacidade depensar abstratamente, inclusive produzindo grandes avanços científicos.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Ampliando a compreensão sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky (1987) apresentou a ideia de que o funcionamento psicológico do ser humano estrutura-se a partir das relações entre o indivíduo e o mundo exterior. Este modelo permite elaborar certa ordem e uma interpretação do mundo real, para o referido autor denomina estas duas interpretações entre nível de desenvolvimento real e potencial. De acordo com Vygotsky (1989), o desenvolvimento real se refere às etapas já alcançadas pela criança, ou seja, aquilo que ela já consegue fazer sozinha, sem a dependência de outras pessoas. Já o desenvolvimento potencial, se refere aquilo que a criança não consegue desempenhar sozinha, precisa da interferência de outra pessoa, e poderá realizar de forma independente se alguém lhe explicar, demonstrando como fazer. Estas interferências são importantes, pois a passagem de um nível para outro amplia o campo linguístico e aproxima a criança ao mundo, podendo possibilitar com que ela produza sentidos e se aproximem do mundo como sujeitos ativos e com potencialidades. Assim, conhecer as fases do desenvolvimento humano se torna fundamental para esse estudo.

ADULTIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Ao se tratar deste tema é pertinente questionar “O que é ser criança na contemporaneidade?” Para quem viveu o sonho e realmente aproveitou a sua infância como uma verdadeira criança dirá que ser criança é “viver um mundo de fantasia”, “é não se preocupar com problemas”, “é brincar no barro sem ter medo de sujar-se”, “é 22 desde a mais tenra idade ser inocente, não ter maldade, é dar valor às coisas mais simples”, “criança é uma pessoa pequena, com ideias grandes” (ALEMAGNA, 2019).

Vivemos a contemporaneidade e, nesse contexto, a infância vem se configurando a partir das novas concepções e estruturas de pensamento constituídas nas interações sociais mediadas fortemente pela tecnologia. Nesse viés, torna-se passível de dizer que todas estas modificações são frutos destas novas configurações sociais nas quais estamos vivendo, no que relacionado à estes novos “ rumos” podemos destacaro consumo em excesso, a velocidade em que as

informações são disseminadas, a pressa em satisfazer um desejo, a relação entre as famílias, bem como as relações entre criança/adolescente/adulto.

No que se refere ao uso das mídias digitais, pode-se dizer que hoje o mundo está aos olhos das crianças através de uma tela de celular, tablet, ou em qualquer meio de comunicação. A aproximação das crianças a estes meios está sendo apressada pelas famílias de uma forma demasiada e quando se dão conta, já não possuem mais controle da situação. Ou seja, há um desenfreamento que, se não refletido pela pelas famílias e pela sociedade, poderá causar grandes alterações visto que ao se tornar um mini-adulto a criança não estará somente sendo notada como tal, mais do que isso, experimentará mudanças de comportamentos, de interesses, de linguagens que alteram seu ciclo de desenvolvimento, acelerando etapas, o que não é nada saudável às mesmas.

Através deste olhar crítico e reflexivo sobre a adultização da infância, as mídias digitais se caracterizam como molas propulsoras para o agravamento desse fenômeno que vem sendo sentido por muitas famílias, sendo que a pandemia do novo coronavírus, veio acentuar ainda a referida exposição às mídias, considerando o distanciamento social e o ensino remoto.

AS MÍDIAS DIGITAIS E O PROCESSO DE ADULTIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Diante do acelerado avanço científico e tecnológico, as mídias tornaram-se uma grande ferramenta de fácil acesso e de grandes possibilidades para todos os setores da sociedade. Assim, ao se tratar sobre mídias digitais há um campo muito amplo a ser considerado, por isso, cabe ressaltar que as mídias vão além de uma tela de computador ou de celular.

De acordo com Setton (2010) embora a tecnologia tenha se tornando uma grande revolução na sociedade do conhecimento, ela também se torna uma grande preocupação visto que, na contemporaneidade, uma das maiores preocupações em relação à nova era tecnológica é a aceleração das fases de desenvolvimento humano, principalmente no que tange ao aspecto social e ao cognitivo das crianças.

Orfino (2005) traz uma importante contribuição sobre o quanto estão presentes as mídias digitais em nosso cotidiano, e como há um grande reflexo dessa presença nos espaços escolares. A referida autora apresenta em sua pesquisa que 98% do território brasileiro recebe cobertura pelas transmissões da TV, do rádio e da internet, meios os quais levam diariamente entretenimento e todo o tipo de informação para o nosso país, entrando nos lares, de forma também digital ou virtual, formando valores, mentes e cultura. Porém, nem sempre essas informações são de qualidade ou éticas, cabendo uma seleção dessas informações, principalmente às que são disponibilizadas às crianças. Desta forma, os pressupostos teóricos apresentados sustentam a ideia de que as mídias digitais possuem várias facetas que, de fato, imprimem comportamentos que podem colaborar para que seja desencadeada a adultização das crianças mediante à exposição demasiada e sem critérios, cada vez mais propagadas no mundo infantil e adulto.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa descrita é de natureza aplicada, de cunho qualitativo, quanto aos seus objetivos o estudo foi de caráter exploratório. Quanto ao procedimento, a pesquisa foi desenvolvida na modalidade de Estudo de Caso (YIN, 2001). A pesquisa possibilitou agrupar informações que foram de extrema significância para uma melhor reflexão e construção de conhecimentos sobre a temática em foco.

A investigação foi realizada em três campos que são fundamentais para um melhor entendimento e investigação da temática, sendo os mesmos: educadores, família e a infância. Pertecem ao grupo de sujeitos da pesquisa: duas famílias e duas crianças com idade de 4 a 10 anos. Ainda, foram entrevistadas duas professoras sendo uma que atua na Educação Infantil e a outra profissional atua no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

A coleta de dados foi através da elaboração de uma entrevista semi-estruturada, já, a análise dos dados aconteceu através da análise textual discursiva, findamentada em Moraes (2003).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: REFLEXÕES ACERCA DA REALIDADE INVESTIGADA

A partir da análise de conteúdo das respostas dos participantes da investigação emergiram os seguintes blocos de estudos:“ As mídias digitais e sua relação com o processo pedagógico”, “ A famílias e sua relação com as mídias digitais” e “ A influência das mídias no desenvolvimento das crianças enquanto processo de adultização” que serão apresentados na sequência do texto.

AS MÍDIAS DIGITAIS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO PEDAGÓGICO

Viemos em uma era altamente tecnológica, a era das mídias digitais, das conexões, uma nova onda em queas mídias digitais acabam sendo grandes percussoras e parte destas transformações. No que tange à educação não é diferente ou menos presente, há uma grande influência e presença das mídias neste processo, é cabível considerar que no campo educativo está temática se torna ainda mais suscetível a reflexões e estudos.

Em vista disso, ocorre a necessidade de compreender o que são estas mídias digitais bem como saber a forma como que as mesmas são compreendidas e estruturadas dentro das escolas e, recentemente, potencializadas no processo pedagógico tendo em vista o momento pandêmico que assola a humanidade.

No contexto pedagógico as mídias podem ser entendidas como “partes” deste processo, uma vez que as mesmas estão aparecendo de forma cada vez mais precoce na vida das crianças e, com isso, as escolas, bem como os docentes, devem adequar estas novas realidades nas suas práticas pedagógicas. De acordo com esse pensamento, me apoio em Moran (2009) que

sustenta que a presença das tecnologias 36 em sala de aula tornará a relação entre professor e aluno mais ampla e abrangente.

Considerando as novas configurações do cenário atual e tendo como diretriz as diferentes facetas da tecnologia no ambiente escolar, as professoras foram questionadas Questão (c): "Como você considera esta realidade em que o uso das mídias digitais está se tornando cada vez mais expressivo e presente no cotidiano das crianças?" A Professora L (PL) expressou a seguinte visão "Penso que tem o lado positivo e negativo. Pois as mídias digitais nos auxiliam, tanto em atividades diárias como no planejamento pedagógico, e existem diversos materiais que ajudam no desenvolvimento[..]". Em concordância a essa ideia, a Professora G (PG) acrescentou que:

> O uso dessas tecnologias em ações educativas oportuniza um maior acesso ao conhecimento e ao incentivo a pesquisa, a agilização na solução de demandas, a possibilidade de troca de experiências com outras comunidades conectadas a rede possibilitando um ambiente que fortalece a organização do setor.

Sobre este aspecto Azevedo (2016, p. 3) orienta que "O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos, o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital." Quando pensado na unificação destes espaços enquanto partes deste universo digital, a escola e a família assumem uma aliança que se bem consolidada poderá trazer grandes repostas ao desenvolvimento de todo grupo que está envolvido neste contexto, ou seja, família, alunos, professores e instituição de ensino estarão tendo grandes ganhos.

As professoras foram questionadas sobre Questão (d) "A partir da sua vivência enquanto docente, você considera que a escola e as famílias estão conseguindo acompanhar este processo de transformação presente entre as mídias 39 digitais e as crianças?". Em resposta à referida questão a Professora G (PG) posicionou-se com a seguinte reflexão:

> Ao refletir sobre estes desafios penso que a escola combine pedagogia, tecnologia e prática social, refletindo sobre a melhor forma de utilização dos

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

> novos instrumentos tecnológicos na prática educativa e identificando caminhos que levem a solução dos desafios em busca constante por uma educação de qualidade.

Tanto alunos, professores bem como as famílias já estão imersos neste mundo tecnológico. Assim, da mesma forma que possuímos alunos do século XXI, professores do século XX e escolas do século XIX, também temos um descompasso no que é cabível ao uso destas tecnologias entre famílias, alunos e professores.Esta dinamização entre as mídias digitais e o contexto educacional, perpassando pelas famílias e sociedade traz à tona muitas especificidades em relação a esse fenômeno.

Por fim, cabe ressaltar o quão próxima esta temática se encontra dentro do ambiente educacional. É justamente através desta afinidade que a escola possui com a criança que devem ser construídas relações fortes e sustentadas através do diálogo 42 e de boas práticas educativas. Como visto, as mídias digitais se utilizadas de forma correta e de acordo com a faixa etária de cada criança poderá trazer grandes ganhos. No entanto, para que este acesso e este trabalho sejam feitos de forma saudável a todos que estão envolvidos nesse processo deve haver muita cooperação e interesse por parte dos mediadores destas práticas educativas.

AS FAMÍLIAS E SUA RELAÇÃO COM AS MÍDIAS DIGITAIS

Como exposto na seção anterior, as mídias percorrem um caminho muito amplo no que se relaciona à criança ou as infâncias, pois mostram-se presentes no universo infantil desde a mais tenra idade. Tais aspectos permeiam o cotidiano escolar e, também, o cotidiano não escolar. Assim, pensar a mídia como um fator do processo de adultização das crianças é pertinente e de fundamental relevância dialogar com as famílias sobre esse processo.

Consideranto tal importância, nos cabe comprender e analisar de que formas as crianças estão acessando bejm como fazendo o uso destes meios digitiais, nesse sentido, destaco um dos questionamentos respondidos pelas famílias: Questão (b) “Seu filho possui acesso às mídias digitais? Em caso afirmativo, quais são essas mídias?” De imediato, obtive o seguinte retorno

por parte da Família 1(F1) “Sim, tem acesso a celular, tablet e notebook.” A Família 2 (F2) respondeu: “Possui. Instagram, Tik Tok e YouTube. Tudo supervisionado por mim. ” Como expresso nas respostas, é fato que as crianças têm acesso à tecnologia e às mídias digitais. No primeiro caso (F1) são trazidas as mídias que possibilitam este acesso, já no segundo caso (F2) são divulgadas as redes de entretenimento que a criança possui acesso dentro deste mundo digital.

Tais informações vão ao encontro do que aponta a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) em relação ao aumento do uso destes meios nestes últimos anos: em 2015, um estudo mostra que 96,6% de crianças que estavam na sala de espera em uma clínica pediátrica de baixa renda estavam utilizando dispositivos digitais, sendo que 75% delas utilizavam seu próprio dispositivo. Ainda, no mesmo estudo, foi possível verificar a falta de supervisão e limites por parte dos pais ao deixarem os filhos acessarem livremente conteúdos da internet. Sendo assim, é através de uma conversa franca e empática, de maneira a construir uma relação de confiança entre pais e filhos em que será possível proporcionar o acesso às mídias digitais com menos prejuízos para esta faixa etária. Portanto, uma vez que as mídias estão em constantes mudanças, este diálogo deverá ser permanente e aberto, com a família conversando e orientando permanentemente seus filhos.

Diante do exposto, trago o posicionamento das famílias sobre os riscos, necessidade e responsabilidade que as famílias assumem, uma vez que o acesso as mídias é concedido aos filhos. Para tal esclarecimento, as famílias responderam à Questão (f) “Observando seu (sua) filho (a) que comportamentos você observa que, na sua visão, tiveram influência ou resultaram em aprendizagens mediadas através das informações acessadas pela internet?”. Para o referido questionamento a Família 2 (F2) relatou que, em um determinado momento, foi preciso fazer cortes na utilização das redes virtuais, pois através da observação da criança foi possível verificar que o acesso a alguns sites e programas estava afetando a relação entre as filhas dentro de casa, bem como estavam surgindo algumas atitudes negativas. Já a Família 1 (F1) relatou que

o filho estava reproduzindo comportamentos relacionados à agressividade, também estava ficando impaciente e revoltado.

É possível afirmar que as famílias de fato, atentam para que seus filhos não fiquem detidos apenas às mídias digitais, de modo a buscarem junto aos mesmos, outras formas de socialização, de entretenimento, de diálogo, de brincadeiras para além do que é acessado e disponibilizado pelas mídias. Para isso, é fundamental que as famílias organizem horários e limites junto aos filhos no que se refere ao acesso a estas mídias digitais.

De modo a complementar a ideia das famílias sobre a importância desta organização para o uso das mídias digitais destaco a Lei nº 12.965 de 23 de abril de 2014 que em seu artigo 29º traduz a necessidade de haver um controle e vigilância parental como forma de proteção, uma vez que a tecnologia passa a todo o momento por grandes transformações, tornando suscetíveis grandes impactos nas famílias e, principalmente, na vida das crianças e adolescentes. Desta forma a fim de orientar aos pais, familiares, responsáveis ou cuidadores das crianças a Sociedade Brasileira de Pediatria (2016, p. 6) faz as seguintes recomendações:

> Conversar com seus filhos sobre a Internet e também sobre as redes sociais e quais os sites que são mais apropriados, de acordo com o desenvolvimento e a maturidade de cada um, compartilhando o uso positivo das tecnologias digitais com seus filhos nas tarefas de rotina ou lazer, mas sem invadir os espaços e as mensagens de cada um. [...]

Levando em consideração esses aspectos e, assim, proporcionando um acesso ponderado e adequado a cada faixa etária, sempre com a supervisão e orientação responsável, é inegável que as mídias digitais estão gerando novos espaços de conhecimento, além de promoverem novas redes de comunicação. Em contrapartida, junto ao reconhecimento dos aspectos positivos determinados pelo processo em foco, esta aceleração e as rápidas transformações frente às mídias digitais, também apresenta um lado negativo, uma vez que este acesso produz uma dependência das telas.

A partir do exposto, torna-se de extrema relevância refletir o modo pelo qual as mídias estão adentrando na vida destas famílias, e consequentemente, destas crianças. O tempo vivido é de mudanças, um tempo de descobertas, em que a todo instante surgem novas alternativas, novas formas de viver e de se estabelecer relações. As mídias estão nesse "combo", as crianças estão neste meio e por isso, possuem um acesso a estes meios muitas vezes mais rápido que seus pais. Este acesso às mídias digitais deve ser pautado em uma relação em que as famílias e as crianças estejam em sintonia, formando um elo, de maneira a não privar as crianças a terem acesso às referidas mídias, mas também, possuindo um controle para que não haja futuros problemas no desenvolvimento global da criança.

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS ENQUANTO PROCESSO DE ADULTIZAÇÃO

Ao propor a investigação sobre a influência das mídias digitais no desenvolvimento das crianças busquei qualificar este entendimento levando em consideração as mídias como molas propulsoras dentro do processo de adultização. De tal maneira, para esse estudo, é necessário revisitar as concepções de infância. Neste bloco reforço a essência do que é ser criança, para tal, me reporto ao seguinte questionamento dirigido as criança Questão (a) " Você gosta de ser criança?". De imediato a Criança B (CB) transmitiu " Eu gosto de ser criança por que eu brinco de jogar bola, de pescar e andar de bicicleta." Através deste retorno, é possível observar o brincar presente no cotidiano desta criança, ato tão fundamental, e cada vez menos presentes dentro das relações entre as crianças, uma vez que a tecnologia está ocupando e possibilitando novas formas de entretenimento e relacionamento, principalmente entre os núcleos familiares.

Neste sentido, sustento a ideia de que a infância deve ser apreciada dentro de sua essência. As crianças, a partir das suas peculiaridades precisam ser valorizadas e motivas a viverem a infância de forma plena e única. Isso quer dizer que não podemos manter as crianças nos extremos, isto é, privá-las totalmente do acesso as mídias ou então permitir este acesso descontrolado. Para que a infância não seja prejudicada deve haver um balanceamento o qual permitirá que as

crianças possam “dar conta” de forma plena e saudável desta gama de possibilidade que emergem a todo momento na contemporaneidade.

Durante o estudo, busquei ouvir, dar voz para as famílias entrevistadas, de maneira a saber como que eles percebem toda está relação das crianças com o mundo digitaç. Como retorno, pude perceber a preocupação das famílias em relação a infância face ao uso das mídias digitais. Os mesmos destacam sobre as crianças esstarem deixando de lado momentos importantes em suas vidas, como o brincar o lúdico, o contato com outras crianças. Ao mesmo tempo em que ocorrem todas estas preocupações. é possível perceber o que as mesmas se preocupam com os seus filhos e se esforçam para que os “ pequenos detalhes da infância” não passem a ser substituídos pelas mídias digitais..

Passando a compreender um pouco mais sobre a visão destas crianças bem como de suas famílias em relação ao mundo digital, sobre o brincar e a infância busquei aprofundar a investigação sobre a utilização das mídias pelas crianças através da Questão (d) “ Você já possui acesso a celular, tablete ou computador? Se positivo, o que você mais gosta de fazer?” A criança A (CA) retorna “Tenho tablet, celular (da mãe). Jogo freefire e assisto youtube.” Em sintonia com a resposta anterior a criança B (CB) responde “ Eu tenho o celular da mãe, tenho meu celular também. Eu gosto de assistir Tik Tok, gosto de assistir Felipe Neto jogando Manicraft, eu gosto de gravar vídeo no Tik Tok.”Através das respostas das crianças é possível identificar que as mesmas possuem acesso às mais variadas mídias digitais, através do recurso do telefone celular, que permite acesso a diversos aplicativos.

Como visto nas respostas das crianças as mesmas citam jogos, na oportunidade, são citados dois jogos que estão em alta e muito presentes dentro do cotidiano destas crianças. Andrade (2021) destaca este jogo como um game eletrônico no qual o jogador cria um mundo próprio e tem a missão de sobreviver nele, além disso, ele considera que este jogo é um dos mais vendidos de todos os tempo. Através disso, é necessário refletir até que ponto as crianças podem ter

acesso a jogos como o exposto, uma vez que os mesmos imprimem valores e comportamentos que não são adequados dentro da rotina e da vida das crianças.

Além dos jogos, a resposta da criança B (CB) apontou o uso do aplicativo Tik Tok, outra ferramenta digital que vem tomando cada vez mais espaço no cotidiano destas crianças. De acordo com uma pesquisa realizada pela Mobile Time, por Paiva (2019), desde o início da pandemia o uso deste aplicativo pelas crianças dobrou, passando de 30 para 60 minutos diários. Diante do exposto, é fato que pandemia se tornou um “escape” que colaborou para que esse “consumismo digital” aumentasse, uma vez que as crianças, bem como suas próprias famílias, passaram a ficar em suas casas por mais tempo. O Youtube também é uma ferramenta que está sendo acessada pelas crianças de forma demasiada. Neste canal as crianças passam a acompanhar “Youtubers”(Youtubers são conhecidos como pessoas que criam ‘conteúdo’ que são postados em canais do youtube).

Nesse contexto surge a preocupação e a necessidade de repensar o caminho que a infância percorre face às mídias digitais e a adultização. De acordo com Araújo e Brandão (s/a, p. 2) estas novas concepções de infância e criança levam a assistir a construção de um “ novo velho sujeito”, ou, em outras palavras a volta de uma infância marcada por práticas “adultocêntricas”. Ao contemplar estas novas noções sobre este panorama tão crucial dentro de uma fase tão especial e única do desenvolvimento humano cabe refletir sobre este uso corriqueiro das mídias digitais, uma vez que é possível observar que as crianças estão se encaminhando para o mundo adulto cada vez mais cedo nas quais temos presentes as mídias digitais como um caminho facilitador e impulsivo para que isto ocorra de forma mais ágil.

A partir desta análise das respostas das famílias fica evidenciado que as crianças estão mesclando a infância ao mundo adulto, as famílias mostram-se preocupadas e atentas para com estes processos. Muitas vezes a entrada ao mundo adulto deriva da influência dos próprios adultos sobre as crianças, seja pela cobrança de comportamentos adultizados, seja no modo com vestem ou conversam com os seus filhos. A mídia, através da publicidade infantil, e das

mais variadas vertentes que mobilizam para que haja este interesse e, consequentemente a motivação pelo mundo adulto de forma precoce.

Assim, é possível concluir que a adultização da infância é um processo o qual está cada vez mais presente em nosso cotidiano. As mídias em suas variadas funções desempenham um papel importante em nossas vidas, nas suas variadas funcionalidades. No entanto, se faz necessário um olhar atento à forma como este acesso é praticado pelas crianças, uma vez que o acesso desenfreado, sem critérios à multiplicidade de mídias digitais disponíveis na rede pode desencadear este processo de adolescimento que provoca a perda da infância, da socialização, da coletividade e do mais importante, a fase da pureza da criança em sua infância, como foi defendido ao longo deste bloco de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida visou contribuir para um melhor entendimento da infância, bem como englobar dentro desta fase o processo de adultização dando ênfase às mídias digitais.A temática em foco em seu cárter inicial possibilitou a qualificação de conhecimentos prévios e, mais do que isso, a possibilidade de construir novos conhecimentos. Além disso, acredito que este estudo seja de extrema relevância e contribuição para refletir o processo de adultização dentro da infância uma vez que estamos à beira da uma realidade que, cada vez mais, impulsiona as crianças para o mundo adulto. De tal maneira, se faz necessário que estes novos paradigmas sejam abordados de maneira a fazer com que escolas, famílias e sociedade, num todo, se engajem neste movimento que contempla aspectos tão consideráveis.

No decorrer desta pesquisa foi possível verificar as principais causas que contribuem para que ocorra a adultização da infância, bem como, pude analisar a relação da infância com as mídias digitais. De um lado, a fase mais importante para 60 o desenvolvimento humano e de outro, meios de comunicações sociais que estão sendo cada vez mais conhecidos e procurados pelas crianças.

Através desta proposta, percebi o quanto devemos motivar as crianças, uma vez que possuem um potencial e aprendem de forma muito rápida, por vezes sendo mais ágeis que os próprios adultos. Em contrapartida, é necessário um olhar atento por parte das famílias, escola e sociedade de forma geral, para que estabeleçam parcerias para que as crianças não adentrem à vida adulta precocemente de maneira gerar danos para o seu desenvolvimento, bem como para suas relações.

Ainda, considero que este processo que envolve a adultização e as mídias digitais é recente, de tal forma, tem-se muito a avançar e a contribuir em termos de qualificação de pesquisa.

Referências bibliográficas

ALEMAGNA, Beatrice (2019).**O que é uma criança?** Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins fontes.

ARIÈS, Pillipe (1978). **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.

AZEVEDO, Murillo Pereira. A Escola dos Nativos Digitais: entre TICs e mídias. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, 8, 2016, Curitiba. **Anais do VIII EMPECOM**, Curitiba, p. 1-8. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/Midias%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 23 maio 2021..

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 mar. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília/DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 16 mar. 2021.

KOHAN, Walter (2004). **A Infância da Educação: o conceito devir- criança**. In: Lugares da Infância: filosofia. DP&A.

KUHLMANN JUNIOR (1988), Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.

MORAES, Roque (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004. Acesso em:15 maio 2021.

MORAN, José (2000). Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/6474-20250-1-PB.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

OROFINO, Maria Isabel (2005). **Mídias e medição escolar:** pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

PIAGET, Jean (1970). **A Construção do Real na Criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SETTON, M. das G.(2010)**Mídia e educação**. São Paulo: Contexto.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

VYGOTSKY, L. S. (1987) **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

YIN, K. Robert.(2001) **Estudo de Caso** - planejamentos e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO INCLUSIVO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES APRESENTADAS EM CONGRESSOS BRASILEIROS

Gustavo de Oliveira Andrade

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, gustavooliveiraandrade@alunos.utfpr.edu.br

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, sani@utfpr.edu.br

Elsa Midori Shimazaki

Universidade do Oeste Paulista – Unoeste e Universidade Estadual de Maringá – UEM, emshimazaki@uem.br,

Manuel Florindo Alves Meirinhos

Centro de Investigação em Educação Básica (IPB), meirinhos@ipb.pt

Resumo

A inclusão da pessoa com deficiência é repensada nas escolas como um espaço em que os alunos se apropriam do conhecimento que lhes possibilita uma vida mais autônoma (SIMÕES, 2002; SOUZA, 2016). Uma das formas de acesso ao conhecimento é por meio do uso de tecnologias assistivas (TA) como instrumento de mediação pedagógica que ampara o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, todavia precisa-se de profissionais da educação com formação adequada para usar e criar TA (FRAZ, 2018; GELLER; SGANZERLA, 2014). Os eventos científicos são locais que possibilitam aos profissionais divulgar e socializar conhecimentos elaborados por meio de pesquisas e vivências cotidianas. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar trabalhos que tematizem a TA aos alunos com deficiência, publicados em anais de eventos realizados no Brasil. Identificamos anais de três eventos que apresentam como um dos eixos temáticos as tecnologias educacionais. Buscou-se nos anais dos eventos pesquisas voltadas ao desenvolvimento de tecnologias digitais para inclusão de alunos com deficiência. Localizaram-se130 artigos publicados nos três eventos e cinco edições avaliadas. Após análise das pesquisas, identificou-se que: i) a região Sudeste brasileiro tem a maior produção de pesquisa com o tema; ii) há maior número de pesquisas de TA voltada à deficiência visual; iii) os instrumentos desenvolvidos

CIIE FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

relataram casos específicos a envolver pequenos grupos focais; iv) há um esforço em promover a informática educacional como veículo de inclusão do aluno com deficiência. Entretanto, verificou-se a necessidade de divulgação e implementação das tecnologias para a validação por outros profissionais da educação, a fim de servir como um instrumento mediador para que as pessoas com deficiência se apropriem do conhecimento e a educação inclusiva se efetive.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; tecnologia assistiva; inclusão; deficiência**.**

Abstract

The inclusion of disabled people is reconsidered in schools, a space where students appropriate knowledge that allows them a more autonomous life (SIMÕES, 2002; SOUZA, 2016). One of the ways to access knowledge is through assistive technology usage as a pedagogical mediation instrument, which sustains the disabled students' teaching and learning process; however, education professionals with expertise to utilize and create assistive technologies are needed (FRAZ, 2018; GELLER; SGANZERLA, 2014). Thus, scientific events are places which make it possible for professionals to disseminate and socialize knowledge elaborated through research and day-to-day experiences. In this way, this study has the objective of analyzing works which apply assistive technologies to disabled students and were published in Brazilian conferences proceedings. We have identified proceedings of three conferences which have educational technologies as one of their thematic lines. In these proceedings, we have searched for researches centered on the development of digital technologies in order to include disabled students. 130 papers published in those three conferences and five editions were located. After analyzing the researches, we have identified that: i) the region of Brazilian Southeast has produced the most research on this theme; ii) there is a bigger number of researches centered on assistive technologies for visual disabilities; iii) the developed instruments have reported specific cases involving small focal groups; iv) there is an effort in order to promote educational computing as an inclusion vehicle for the disabled student. However, we have verified the necessity of promoting and implementing technologies in order to be validated by other education professionals, so they can become an instrument of mediation for disabled people to appropriate knowledge and inclusive education can be implemented.

Keywords: Digital technologies; assistive technology; inclusion; disability.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A utilização de recursos, no processo ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, vem sendo repensada e planejada, para que diferentes possibilidades contribuam para o acesso ao conhecimento científico a essas pessoas. A história nos mostra que o ensino oferecido aos alunos com deficiência passa por mudanças de paradigmas, o que é visível quando os discentes deixam de ser vistos sob um viés capacitista para receberem um olhar mais acolhedor, com a valorização de suas potencialidades de aprendizagem e das necessidades de cada um, para que se desenvolva adequadamente (PACHECO; ALVES, 2007).

Atualmente, as políticas públicas de educação têm respaldado a inclusão e a educação dessas pessoas, a citarmos a Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), que instituiu o Estatuto do Deficiente, a ter a educação formal e universalmente assegurada a todas as pessoas com deficiência. Na promoção da inclusão, a lei também assegura diferentes ações, dentre elas, o acesso às Tecnologias Assistivas (TAs) que, por sua vez, englobam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) dentre estas, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). As TAs têm o papel de proporcionar ao deficiente autossuficiência, autonomia e significativo desenvolvimento de suas atividades de trabalho e estudos (GELLER; SGANZERLA, 2014). No ambiente escolar, as TDICs facilitam o acesso à leitura, à escrita e à comunicação entre professores, alunos e demais pessoas que integram a comunidade escolar. Sendo assim, as tecnologias digitais são instrumentos que auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com deficiência por facilitarem seu entendimento e sua expressão (FRAZ, 2018; GELLER; SGANZERLA, 2014; INÊS; MONTEIRO, 2017).

Existem diferentes recursos tecnológicos e digitais que colaboram na efetivação do processo ensino e aprendizagem, a auxiliar os professores, a atuarem como instrumentos mediadores. Um exemplo seria o método de escrita em Braile, um dos primeiros instrumentos de signos mediadores utilizado na educação da pessoa com deficiência. Segundo a Associação de Deficientes Visuais e Amigos - ADEVA (SISTEMA BRAILLE, s.d.) o método, utilizado em escrita

e leitura para pessoas cegas, foi idealizado por Louis Braile (1809-1852). Esse sistema de escrita se estrutura a partir de seis pontos em relevo, sensíveis ao tato, que são dispostos em duas colunas de três pontos. As combinações possíveis representam o alfabeto, a incluir os acentos, os números, a pontuação e outros sistemas de representação. Por meio da escrita Braile, a pessoa cega acessa, dentre outras coisas, os conhecimentos científicos que são caracterizados como um dos instrumentos de cidadania e inclusão social.

Apesar das inúmeras vantagens e benefícios que proporcionam (SILVA, SHIMAZAKI, DESSBESEL, 2018; RICHIT; PASA, 2016), as tecnologias digitais ainda não são acessíveis a todos no ensino nas escolas brasileiras. Esse panorama requer uma análise cuidadosa dos porquês e das dificuldades encontradas em seu uso por professores, para disporem de tais instrumentos em suas práticas pedagógicas. Inicialmente, julgamos ser importante considerar a necessidade formativa dos docentes para a elaboração e o uso de tecnologias digitais e a informática educacional. Embora a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orientem que os professores tenham formação adequada e suficiente para a aplicação de TDIC em sala de aula, a oferta para formação docente, tanto na formação inicial como na continuada, ainda são escassas pela fragilidades das políticas públicas e pela escassez de oferta, por parte do Estado (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2012; PERIN; FREITAS; ROBLES, 2019).

No que diz respeito à formação docente, mais especificamente à formação inicial, é possível verificar que o Brasil ainda enfrenta defasagens nos currículos acadêmicos de formação inicial, como aponta um documento produzido em 2020 pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB (ARARIPE, 2020). O documento, que trata das competências digitais na formação inicial de professores, afirma que, se comparado a outros países com o mesmo grau de desenvolvimento, como Índia, Chile e Singapura, o Brasil, encontra-se em desvantagem no que diz respeito à formação de professores para o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Segundo o documento, não apenas o país, mas todo o mundo, vive um momento de grandes avanços tecnológicos em todas as áreas, o que exige que a educação prepare os alunos para

esta realidade atual, de modo que se façam reformas nas bases curriculares, tanto nos cursos de formação de professores quanto na Educação Básica (ARARIPE; LINS, 2020, p.42).

É fato que há defasagens na oferta de tecnologias digitais que cumpram o papel de instrumento mediador aos alunos com deficiências (SOUZA, 2016). As TICs, por si só, não são capazes de garantir comunicação e mediação efetivas entre alunos e professores, ou mesmo a facilitação da aprendizagem. É preciso repensar os recursos educativos digitais, os sistemas operacionais, a acessibilidade dos aplicativos e as atividades que são desenvolvidas com a mediação desses recursos. Assim, diversificam-se as práticas e as propostas pedagógicas para um ensino facilitado e significativo, como constatamos até aqui.

No sentido de refletir sobre a problemática eleita, assim como buscar caminhos para se efetivar um modelo de educação realmente significativo e inclusivo, considera-se como uma forma eficiente de troca de conhecimentos teóricos e práticos, entre acadêmicos e professores, os encontros para a divulgação das práticas e observações de casos observados. Os eventos científicos, como congressos, palestras e seminários, são as principais modalidades de eventos sobre pesquisas entre pesquisadores, para o compartilhamento de estudos teóricos e práticos relativo a determinada área do conhecimento humano. Nesses espaços, as apresentações de trabalhos, geralmente organizadas por eixos temáticos, constituem um ambiente de partilha e demonstração de novas pesquisas, algumas adaptadas e criadas para o atendimento educacional e, no caso específico deste texto, voltam-se aos alunos com deficiências.

Os encontros científicos também constituem o universo da formação continuada, já que o aprendizado proporcionado pela troca de vivências enriquece a formação e a atuação dos profissionais. Em se tratando de novas tecnologias, com o avanço e as mudanças rápidas dos recursos e métodos disponíveis, os eventos são fontes valiosas de propostas de aprimoramentos aos atendimentos a alunos pela mediação da informática educacional. Sendo assim, os trabalhos publicados em anais de eventos, enquanto meio de circulação comum dos textos que apresentam os resultados das pesquisas é fundamental para que novas práticas tecnológicas

sejam desenvolvidas e adaptadas ao ambiente escolar, a atender a todos de forma abrangente e relevante.

A partir dessas reflexões, o presente artigo tem como proposta de trabalho a pergunta de pesquisa: Como a publicação de trabalhos, em eventos científicos e acadêmicos no Brasil, contribui para a disseminação de novos métodos e instrumentos para práticas mediadas por tecnologias, com vistas a uma educação inclusiva para alunos com deficiências? A partir desse questionamento, traçamos o objetivo de averiguar estudos e relatos de casos do uso e do desenvolvimento de recursos digitais como mediação no ensino e inclusão de alunos com deficiência. Com esses caminhos determinados, contribuímos para a averiguação do esforço de divulgação e disseminação de práticas pedagógicas inclusivas, a considerar os instrumentos de informática educacional, entre diferentes instituições de ensino superior e de formação docente no país.

REFERENCIAL TEÓRICO

Galvão Filho (2009), em pesquisa ao uso de Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva, aponta as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência em sua inclusão no ensino regular. O autor afirma que os indivíduos com deficiência apresentariam dificuldades globais de desenvolvimento e aprendizagem, além de dificuldades específicas de cada tipo de deficiência. Entretanto, tais limitações são minimizadas ao se oportunizar condições acessíveis, acolhedoras e estimulantes. Segundo o pesquisador, em um ambiente educacional não acessível, as crianças com deficiência “são submetidas a um paradigma educacional no qual elas continuam a ser o objeto, e não o sujeito, de seus próprios processos” e que esse paradigma “ao contrário de educar para a independência, para a autonomia, para a liberdade no pensar e no agir, reforça esquemas de dependência e submissão” (GALVÃO FILHO, 2009, p.85-86).

Galvão Filho (2009) afirma que compete à escola criar ambientes estimulantes de aprendizagem, que auxiliem o aluno com deficiência a desenvolver uma postura mais ativa, criativa e autônoma diante de seu próprio processo de aprendizagem, a desenvolver a autoestima e superar as

limitações e barreiras. É justamente nesse ponto que as Tecnologias Assistivas, de forma especial as tecnologias digitais, são fundamentais para dar suporte ao processo de busca pela autonomia e pelo desenvolvimento das capacidades do estudante com deficiência. Entretanto, uma adequada condução do processo de inclusão pressupõe mais que investimentos em estruturas acessíveis. Na realidade, é preciso também, se repensar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a levar em consideração as potencialidades do aluno com deficiência e oportunizar-lhe experiências afetivas positivas e motivadoras.

A esse respeito, citamos os conceitos de ensino e aprendizagem de Vigotski (2004) e Leontiev (2004), ao defenderem a ideia de que, para que a aprendizagem se dê de forma efetiva, seria sustentada na junção entre as experiências sociais e as psicológicas. Tratam-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em que os aspectos afetivos e intelectuais são indissociáveis durante o processo de aprendizagem, de modo que uma aprendizagem, que leve em consideração essa interconexão, se mostra mais efetiva (VIGOTSKI, 2004; LEONTIEV, 2004).

Segundo Vigotski (2004), a dimensão emocional é um dos fatores para a efetivação da aprendizagem, devido ao fato de que as influências sociais, advindas de determinados contextos históricos e culturais, interferem decisivamente nas experiências do indivíduo e em diversos processos do desenvolvimento humano, a destacar-se a aprendizagem. Por sua vez, Leontiev (2004) defende a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo se dá de forma mais efetiva a partir das interações e das atividades sociais, do contato entre indivíduos e vivências.

Nesse sentido, Coll e Monereo (2010), que pesquisam as influências da era digital sobre a educação, destacam que todos os elementos envolvidos no processo de aprendizagem estão interconectados e exercem influência uns sobre os outros. Assim, observa-se o jogo de influências entre o indivíduo que realiza uma determinada atividade e as ferramentas de que se utiliza para realizá-la, de modo que cada elemento age sobre os outros, transformando-o por sua influência (COLL; MONEREO, 2010). Nessa esteira de pensamento, Lalueza; Crespo; Camps

(2010, p. 49) afirmam que “podemos, assim, entender as mudanças tecnológicas como transformações dos artefatos que medeiam a atividade que promovem e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas transformações nos indivíduos e pelos objetos dessa atividade”.

A partir de tais pressupostos, afirmamos que as Tecnologias Assistivas são uma forma de mediar a relação entre o indivíduo com deficiência e as atividades da aprendizagem e da vida cotidiana. De fato, Galvão Filho (2009, p. 26), que também concorda com as teorias de Vigotski, propõe que “desenvolver recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura”.

Galvão Filho (2009) ainda afirma que, sem a devida assistência, o tipo de deficiência que o indivíduo apresenta limitaria suas interações interpessoais, o que seria prejudicial, pois são fundamentais para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para justificar essa afirmativa, o pesquisador cita Piaget (1975), ao defender a ideia de que, para o desenvolvimento cognitivo se dar de forma favorável, é preciso haver uma junção entre a quantidade, bem como a qualidade e a intensidade das interações. Por esse motivo, se a criança com deficiência for privada de interações sociais e da realização de atividades com outros alunos de sua faixa etária, apresentará comprometimentos no seu desenvolvimento cognitivo (GALVÃO FILHO, 2009).

O autor também cita Vigotski ao entender que as interações sociais são decisivas para o processo de desenvolvimento cognitivo, sendo preciso, portanto, considerar o desenvolvimento da criança não apenas a partir das ações e atividades que consegue realizar sozinha, mas, também, em relação ao que desempenha na interação com outras pessoas (GALVÃO FILHO, 2009).

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o levantamento bibliográfico proposto na revisão de literatura aqui apresentada, devido à necessidade de efetuar um recorte para que a amostra reflita melhor a realidade observada nos estudos sobre tecnologias digitais no ensino inclusivo, no momento da produção deste artigo, consideramos o recorte temporal dos últimos dez anos de produções técnicas e científicas sobre o uso de tecnologias digitais na educação, divulgadas em anais de eventos brasileiros.

Como base de dados para coletas, foram consultados os anais de eventos que se encontravam disponíveis nas plataformas das universidades, instituições e organizações promotoras dos eventos. A partir dessa consulta, utilizamos os anais de eventos na área de Educação Inclusiva, que contivessem o eixo temático “tecnologias” em suas publicações. Selecionamos os principais eventos ocorridos entre 2010 e 2019, porém, optamos por não incluir os eventos previstos para 2020, uma vez que muitos foram adiados ou cancelados devido à ocorrência da pandemia de COVID-19.

A partir da aplicação dos filtros e das palavras selecionadas, “educação inclusiva”; “educação especial”; “ensino inclusivo”; “tecnologias”, foram encontrados três eventos com correspondências à temática proposta:

a) Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), com o eixo temático “Acessibilidade e Tecnologia Assistiva”, 6ª edição (2014), 7ª edição (2016) e 8ª edição (2018)[43], todos ocorridos em São Carlos-SP;

[43] Disponível em: https://proceedings.science/cbee. Acesso em: 15 jan. 2021.

b) Congresso Luso Brasileiro de Educação Inclusiva (CLBEI), com o eixo temático "Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas", 1ª edição (2017)44, ocorrido em Porto Alegre-RS.

c) Congresso Nacional de Práticas Inclusivas (CNPI), com o eixo temático "Uso de tecnologias e inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial", 1ª edição (2019)45, ocorrido no Rio de Janeiro-RJ.

Após a seleção dos artigos nos anais dos três eventos, a considerar a leitura dos resumos para verificação do atendimento à temática, compilamos as informações de cunho qualitativo para uma análise descritiva referente à questão do uso de tecnologias assistivas, digitais e informacionais no ensino inclusivo. Também compilamos as palavras-chave de cada resumo e dados da universidade onde o estudo foi desenvolvido. Essas informações são discutidas em uma abordagem narrativa (GALVÃO; PEREIRA, 2014), a identificar as principais abordagens, percepções e lacunas a respeito do uso de tecnologias para a educação inclusiva e a acessibilidade.

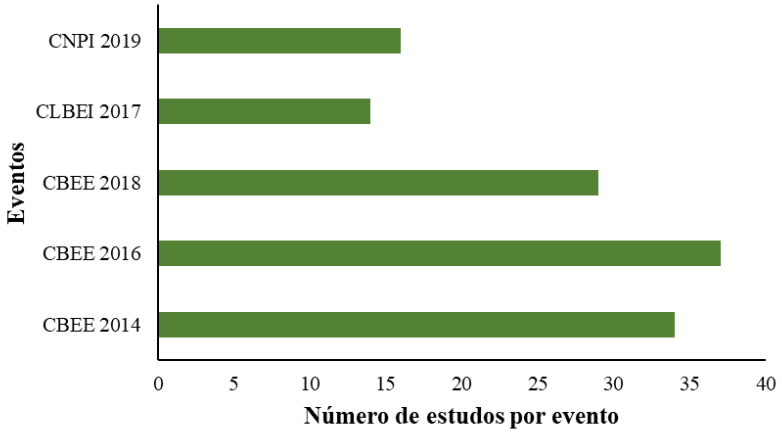
RESULTADOS E DISCUSSÔES

Ao todo, obtivemos 130 artigos publicados nos eventos avaliados. Especificamente, observamos que o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) foi o que agregou maior número de estudos da área temática em seus anais, sendo 100 resumos ao todo, dos quais 34, 37 e 29 trabalhos foram publicados, respectivamente, na 6ª (CBEE 2014), 7ª (CBEE 2016) e 8ª (CBEE 2018) edições (Figura 1). O Congresso Nacional de Práticas Inclusivas (CNPI) contou com 16 estudos publicados, por sua vez o Congresso Luso Brasileiro de Educação Inclusiva (CLBEI)

[44] Disponível em: https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/artigos.html. Acesso em: 15 jan. 2021.
[45] Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/conapi/. Acesso em: 15 jan. 2021.

contou com 14 trabalhos (Figura 1). A 1). Após a aplicação dos filtros, observando se os estudos efetivamente tratavam da proposição do uso de tecnologias para o ensino inclusivo, foram compilados 67 trabalhos do CBEE, 7 do CNPI e 8 do CLBEI para uma análise detalhada dos seus conteúdos.

Figura 1: Total de estudos encontrados nos eventos



Fonte: Os autores (2021).

Em referência às publicações da região onde se localizam as instituições de desenvolvimento dos estudos, notamos grande disparidade na produção científica no território nacional. A região Norte do Brasil foi a que teve menor representação em número de trabalhos, com apenas 3 publicações apresentada no CBEE (Figura 2). Por outro lado, constatamos um maior número de publicações em instituições da região Sudeste do Brasil, a considerar duas perspectivas: i) a primeira envolve o maior número de eventos ocorridos nessa região: 3 edições do CBEE e o CNPI), o que justifica também o maior volume correspondente de publicações pela facilidade de acesso dos participantes da região aos congressos, devido ao fato de ocorrerem, em sua maioria, justamente na região Sudeste; ii) as instituições pioneiras, em território nacional, no

desenvolvimento de pesquisas e proposição de linhas temáticas de investigação para a informática digital encontram-se, majoritariamente, na região identificada. Vale destacar que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1966) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1973) foram pioneiras no uso de recursos computacionais para a educação superior. Entretanto, a informática educacional só seria debatida na década de 1980, quando a UNICAMP teve protagonismo e centralização relevantes para o desenvolvimento da temática (BASNIAK; SOARES, 2016; SIMÕES, 2002). Dessa forma, há uma prevalência de grupos e pesquisadores envolvidos com a temática em instituições dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que permitiu a expansão da linha temática a os demais estados brasileiros (Figura 2).

Figura 2: Número de estudos desenvolvidos por regiões do Brasil em eventos



Fonte: Os autores (2021).

Dos resumos publicados nos anais dos eventos, obtivemos um total de 252 palavras-chave, subdivididas em três categorias, de acordo com o enfoque de cada estudo: a) tipo de deficiência; b) prática pedagógica; c) instrumento de tecnologia digital. As palavras foram analisadas, a respeitar a grafia de sua citação, de forma a contemplar os reais termos utilizados pelos autores para a indexação dos seus estudos em plataformas de busca digital, tais como Scielo, Google Scholar, assim como nos anais do evento. Por essa razão, alguns termos que seriam

encontrados como sinônimo em algumas literaturas, como “autismo” e “transtorno do espectro autista” foram analisados conforme a opção dos autores na seleção qualitativa dos conceitos aplicados aos seus trabalhos.

Com relação ao tipo de deficiência, obtivemos 23 termos num total de 48 citações. Os resultados da análise evidenciaram que a deficiência visual foi a que suscitou um maior número de estudos de práticas e instrumentos de tecnologias para a acessibilidade a contar com 7 citações, seguida por paralisia cerebral, com 6 citações autismo, deficiência intelectual e surdez, com 4 citações cada, conforme distribuição apresentada na Figura 3.

Figura 3: Nuvem de termos relacionados com tipos de deficiências



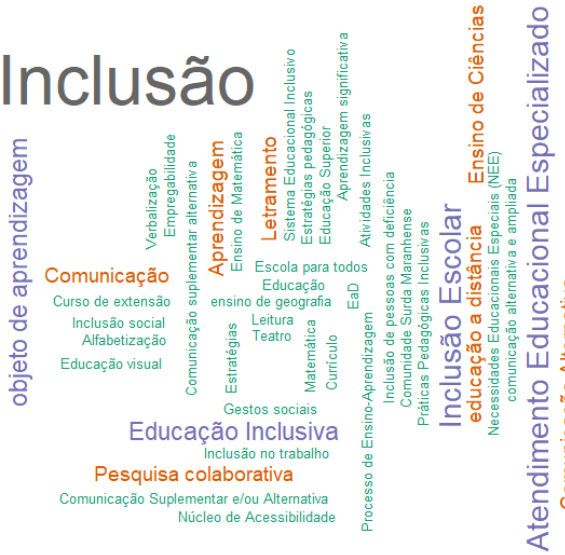
Fonte: Os autores (2021).

Em relação à análise das práticas pedagógicas, a entendê-las como os métodos (instrumentos e recursos materiais) e atividades pedagógicas (prática e aplicação dos instrumentos), e a proposição ao atendimento educacional especializado, a palavra-chave mais utilizada foi “inclusão” (Figura 4), com 11 citações. Dessa forma, percebemos que os estudos avaliados têm

como enfoque principal o desenvolvimento e a aplicação de instrumentos e práticas que garantam não somente a acessibilidade, como também a permanência da pessoa com deficiência nos ambientes de educação e capacitação. As variações e as combinações à palavra "inclusão" totalizaram 7 citações, sendo a "inclusão escolar" a que apareceu em maior número de vezes, com 4 citações. A combinação dos termos "atendimento educacional especializado" apresentou quatro citações, embora nem sempre o atendimento especializado seja sinônimo de inclusão, uma vez que apenas garante os instrumentos para a inserção, não as atitudes para sua inclusão. Já a segunda palavra-chave mais citada na categoria das práticas foi "educação especial", com 9 citações.

Por esse conjunto, ao se comparar os resumos dos trabalhos selecionados, observamos que as práticas pedagógicas têm um eixo relevante de investigação em fornecer um atendimento específico e direcionado. Notamos, ainda, que os estudos consideraram não apenas o processo de inclusão nas práticas pedagógicas, mas, também, o bem-estar, a autonomia e o desenvolvimento global como objetivo. Dessa feita a educação inclusiva, ao ser mediada por tecnologias digitais em suas intervenções, tem como foco não apenas capacitar o indivíduo em relação à realização de tarefas práticas de sua vida escolar e cotidiana. Na realidade, ainda há o objetivo de se utilizar as tecnologias como forma de facilitar e motivar para as atividades que envolvem a compreensão, a experimentação e o compartilhamento, a permitir à pessoa que utiliza TDICs ou outros instrumentos encontrar significado naquilo que aprende e expressa como resultado do aprendizado apresentado.

Figura 4: - Nuvem de os termos relacionados com as práticas pedagógicas



Fonte: Os autores (2021).

Em relação aos instrumentos de tecnologia digital, o termo “tecnologia assistiva”, assim como e sua variação no plural, “tecnologias assistivas” foi citado em 41 resumos (Figura 5), a indicar-nos a preocupação em desenvolver tecnologias voltadas à autonomia de quem as utiliza. As tecnologias desenvolvidas e investigadas, com ampla divulgação de suas funcionalidades, proporcionam aprendizado mais autônomo e com uma mediação pedagógica mais eficaz para a troca entre alunos e professores. Sequencialmente, as palavras “acessibilidade” (7 citações) e “tecnologia” (5 citações) demonstram um outro viés de análise. A acessibilidade é correlacionada justamente às TAs, de forma que os recursos possam ser amplamente utilizados por pessoas com as mais diversas deficiências. Por outro lado, a maior citação da palavra “tecnologia” revela que, ainda que o intuito seja o desenvolvimento de uma informática educacional, há um grande enfoque na tecnologia em si, dissociando este conceito entre a função e a prática à qual a tecnologia se propõe atender.

Figura 5: Nuvem determos relacionados a instrumentos de tecnologia digital



Fonte: Os (2021).

A pesquisa realizada para a elaboração deste artigo evidenciou que 56 palavras-chaves diferentes foram obtidas nos resumos dos trabalhos avaliados. Há uma dicotomia a ser ressaltada, de forma a contribuirmos com melhor direcionamento dos esforços de desenvolvimento de TAs e informática digital para a inclusão de pessoas com deficiência. Primeiramente, é preciso notar que a maioria dos trabalhos trouxe estudos de caso bastante aplicados, em que uma determinada tecnologia ou ferramenta digital foi analisada junto a um grupo pequeno e focal de pessoas. Esses estudos apresentam significativa relevância, por demonstrarem uma grande variabilidade de opções disponíveis a serem exploradas na proposição e adaptação de ferramentas para o ensino mediado por tecnologias para a inclusão. Ademais, foi de grande relevância observarmos que os recursos tentaram abranger as mais

diferentes deficiências, a explorar recursos sensoriais, visuais, auditivos e de realidade virtual. Todos os instrumentos levantados, ao serem relacionados às práticas pedagógicas, permitem vieses de aplicação múltiplos, e oferecerem aos educadores um grande leque de possibilidades de adaptação dos mais diversos conteúdos para aquelas tecnologias que melhor se adequem à necessidade do aluno.

Por outro lado, esses resultados demonstram o direcionamento das práticas pedagógicas e a troca de experiências sobre suas aplicações de forma bastante focalizada em relação ao universo das pesquisas realizadas, a tornar desafiadora a sua apropriação em outros contextos. Assim, ao utilizar instrumentos muito diferenciados e exclusivos, desenvolvidos para o uso específico no contexto em que a pesquisa se desenvolveu, os pesquisadores investigados acabam por apresentar uma visão muito circunscrita ao sucesso de determinada tecnologia dentro do seu universo de observação e aplicação. Sendo assim, pesquisas sobre a expansão do uso dessas ferramentas são fundamentais, não apenas para o incremento das possibilidades de intervenção por outros docentes, como também para o enriquecimento dos relatos das práticas, para que outras adaptações e melhorias sejam incorporadas ao longo do tempo. Além disso, com a difusão das tecnologias, torna-se acessível a troca de experiências entre aqueles que as utilizam, de forma que a seleção de tais instrumentos seja melhor fundamentada ao se fazer a escolha para um atendimento específico, que possa suportar adequadamente o aluno que será beneficiado por essas TICs ou mesmo TAs.

Dessa feita, nas análises dos estudos publicados, constatamos uma convergência dos relatos para um fato concreto: As tecnologias digitais, a informática educacional e as práticas que englobam TAs são extremamente benéficas para o aprendizado do aluno com deficiência. As tecnologias medeiam a comunicação e, ao mesmo tempo, são capazes de promover uma imersão, a despertar o interesse e promover a motivação do educando. Sendo assim, a associação entre as tecnologias e as práticas pedagógicas mostram-se como um futuro promissor para a verdadeira inclusão de alunos com deficiência em todos os espaços, formais e informais, voltados ao aprendizado e ao desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os documentos oficiais brasileiros sobre Educação Inclusiva, como a Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), as Tecnologias Assistivas são asseguradas como um direito a todas as pessoas com deficiência, a contribuir para uma melhor qualidade de vida, na educação não seria diferente. A mediação por tecnologias digitais amplia as possibilidades de exploração de conteúdo, mediação de diálogos e elaboração de atividades motivadoras, atrativas e significativas para os alunos com deficiência.

Assim, a partir das constatações aqui apresentadas, uma forma de divulgar a relevância de tais tecnologias, ao mesmo tempo em que promove a troca de saberes e práticas pedagógicas, encontra-se nos espaços dos eventos científicos. Espaços como congressos e encontros entre pesquisadores promovem a difusão, a troca de experiências e o conhecimento de possibilidades de práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais.

Com base nos levantamentos realizados, bem como nas análises suscitadas por esses dados, foi possível verificar que, devido ao significativo volume de artigos e resumos encontrados em eventos científico-acadêmicos que versam sobre a área, além da quantidade e diversidade expressiva de palavras-chave presentes em tais pesquisas e que tratam sobre o uso de tecnologias digitais e assistivas com vistas a uma educação inclusiva para alunos com deficiência, pode-se dizer que a publicação de trabalhos em tais eventos é, sim, capaz de efetivamente contribuir para a disseminação do conhecimento sobre instrumentos e práticas pedagógicas mediados pelas tecnologias digitais e assistivas na educação inclusiva.

Isso fica evidente quando observamos que, em um intervalo de apenas 6 anos (de 2014 a 2019), cinco grandes eventos lançaram suas edições contando com eixos temáticos específicos sobre o uso de tecnologias na educação inclusiva, apresentando, no total, 130 artigos sobre o tema. Esses números evidenciam não apenas a preocupação dos profissionais e estudiosos da área

sobre o assunto, como também deixam claro que tais eventos acabam por se configurar como um *locus* privilegiado de interesse e busca sobre pesquisas na área, além de um espaço para troca de experiências.

Nos eventos brasileiros recentes, com eixos temáticos em informática e educação, observamos que há efetivamente um esforço entre grupos de pesquisa para se analisarem as mais diferentes práticas e os instrumentos que amparem o ensino e a aprendizagem de indivíduos com as mais diversas deficiências. Infelizmente, ainda há uma centralização muito marcada da produção científica em determinadas regiões do país, relacionada ao histórico de formação dos grupos de discussão sobre a temática. O fato reforça a importância da realização de eventos, momentos em que os pesquisadores aproximam-se e trocam informações com mais fluidez, a ampliar a disseminação de tais conhecimentos construídos.

Além disso, pode-se dizer que tais eventos, devido ao fato de serem divulgados por canais midiáticos da internet e por contarem com informações e publicações disponíveis nas páginas institucionais das universidades ou grupos que os promovem, também colaboram para tornar mais acessíveis as buscas por conteúdo científico e pesquisas na área em questão, seja por meio da publicação de anais, resumos ou até mesmo das publicações integrais, frutos das apresentações realizadas em alguns desses eventos. Ademais, a divulgação dos nomes dos autores das pesquisas e das instituições a que esses estudiosos estão ligados também ajuda na localização, em todo o território nacional, dos profissionais envolvidos com estudos e pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais na educação inclusiva, podendo viabilizar a troca de mensagens e experiências entre os interessados no assunto.

Entretanto, uma ressalva importante seria sobre a necessidade de melhor distribuição de tais eventos no território nacional, já que, como visto, tais eventos encontram-se bastante circunscritos, principalmente, à região Sudeste. Pode-se inferir que, com uma maior disseminação de eventos para outras regiões, essa troca de saberes se faria de forma ainda mais significativa e efetiva.

A produção brasileira recente enfoca também em tecnologias assistivas, a explorar diversos recursos para a mediação do ensino de pessoas com deficiência. Essa observação reforça a importância dada para a autonomia e o apoio à aprendizagem, quando da investigação de melhores estratégias e recursos de mediação. Por outro lado, uma gama muito ampla de recursos carece de maiores aplicações, de forma que o aprimoramento das práticas seja desenvolvido e validado. Ainda assim, a percepção da relevância do uso de TAs e tecnologias digitais para a promoção da inclusão e da educação é inquestionável, a direcionar os esforços de pesquisadores e docentes para uma melhoria na oferta de recursos tecnológicos, de forma a assegurar a inclusão do aluno com deficiência em todos os espaços educacionais e formativos.

Referências bibliográficas

ABRANTES, M. G. L de; SOUSA. R. P. (2016). Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor. In: SOUSA, R. P. et al. (org.). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp.195-222. http://books.scielo.org/id/fp86k

ARARIPE, J. P. G. A.; LINS, W. C. B. (2020). *Competências Digitais na Formação Inicial de Professores*. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School.

BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. (2016). O ProInfo e a disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 20, n. 2: 201-214, maio/agosto 2016.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2012). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR* On-line, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. (2018). Ministério da Educação. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofi nal_site.pdf. Acesso em: 20 de agosto 2021.

BRASIL. *Lei no 13.146*, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de agosto 2021.

BRASIL. *Lei no 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei s/l9394.htm. Acesso em: 20 de agosto 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução: Naila Freitas. Porto Alegre: ArtMed. 365 p.

FRAZ, J. N. (2018). Tecnologia assistiva e educação matemática: experiências de inclusão no ensino e aprendizagem da matemática nas deficiências visual, intelectual e auditiva. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 523–547. Disponível em: https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/176 Acesso em: 20 de agosto 2021.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183–184. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 de agosto 2021.

GALVÃO FILHO, T. A. (2009). *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva*: apropriação, demanda e perspectivas [recurso eletrônico]. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Brasil.

GELLER, M.; SGANZERLA, M. A. R. (2014). Reflexões de professores sobre Tecnologias Assistivas e o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 16, n. 4, p. 116–137. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1275. Acesso em: 26 de agosto 2021.

INEP; MEC. (2020). *Censo da Educação Básica 2020* - Resumo Técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 26 de agosto 2021.

INÊS, M.; MONTEIRO, B. (2017). Tecnologias assistivas na educação de alunos cegos brasileiros: definições e usos no cotidiano escolar. *Sensos-E*, v. 7, n. 2, p. 127–133. Disponível em: https://doi.org/10.34630/sensose.v7i2.3537. Acesso em: 26 de agosto 2021.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. (2010). As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). *Psicologia da Educação Virtual*: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.

LEÃO, G. B. de O. S.; SOFIATO, C. G. (2019). A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 2, p. 283–300. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200007. Acesso em: 20 de agosto 2021.

LEONTIEV, A. N. (2004). *Desenvolvimento do psiquismo*. 2.ed. São Paulo: Moraes.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. (2007). A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. Acta Fisiátrica, v. 14, n. 4, p. 242–248. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102875. Acesso em: 12 de agosto 2021.

PERIN, E. S.; FREITAS, M. C. S.; ROBLES, V. C. (2019). Competências digitais de docentes da educação básica. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 1-13. Disponível em: https://doi.org/10.35819/tear.v8.n2.a3596. Acesso em: 05 de agosto 2021.

RICHIT, A.; PASA, B.C. (2016). Práticas Pedagógicas com Tecnologias na Educação Básica e as Políticas de Inclusão Digital: compreensões, limites e perspectivas. In: ROSA, G. P; WOLFF, M. (org.). *Educação Básica*: políticas e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 135-154.

SILVA, S. de C. R., SHIMAZAKI, E. M., DESSBESEL, R. da S. O uso de Tecnologias na Educação Especial: Contribuições a partir do mapeamento de pesquisas. Tecné, Episteme y Didaxis, Especial, Número Extraordinário, n. Extraordin, p. 1-8, 2018. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9071. Acesso em: 19 de agosto 2021.

SIMÕES, L. L. F. (2002). Aspectos históricos da utilização da informática em ambientes educacionais no Brasil: um estudo bibliográfico. *Faculdades Cearenses em Revista*, v. 2, n. 2, p. 43–54. Disponível em:

https://www.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol2-2-2010/artigo5.pdf. Acesso em: 20 de agosto 2021.

SISTEMA BRAILLE. [s.d.]. *Adeva*. Disponível em: https://www.adeva.org.br/braille.php.

SOUZA, A. M. (2016). As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação para todos. *Educação em Foco*, Edição Especial, fev. p. 349-366. Disponível em: https://doi.org/10.22195/2447-52462015019688. Acesso em: 20 de agosto 2021.

VIGOTSKI, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

CURRÍCULO E CIBER DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "UM MONTE DE LETRAS" NA REDE SOCIAL INSTAGRAM

Anderson Rabelo Pereira
(UNISBA – rabeloson86@gmail.com)
Laila Sampaio Lima
(UFBA – lailasampaio86@gmail.com)

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência que tem como ponto de debate a ciberdocencia nas redes sociais. Especificamente, tomamos como referência o projeto "Um monte de letras" na rede social Instagram. A iniciativa se insere dentro das pedagogias ciberculturais que vislumbram o exercício docente em ambientes virtuais, a partir da releituras de conteúdos de língua portuguesa em linguagens audiovisuais contemporâneas. Do ponto de vista empírico, este trabalho faz uso dos comentários e inter(ações) de estudantes no perfil da rede social do projeto, em um exercício hermenêutico dialogado com os pressupostos conceituais e epistemológicos da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, compreendendo o debate e relevância da ciberdocencia enquanto espaço inclusivo de possibilidades outras de ensino e aprendizagem no mundo digital. Por fim, este artigo sugere uma ampliação e aprofundamento dos debates acerca da temática, revelando problematizações da prática pedagógica digital em atos de currículo, em um mundo cada dia mais conectado.

Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5): *Currículo. Cyberdocencia. Teoria Etnoconstitutiva de Currículo.*

A TEORIA ETNOCONSTITUTIVA DE CURRÍCULO E A CIBERDOCENCIA: POSSÍVEIS INTERFACES E DEBATES EPISTEMOLÓGICOS

Para iniciarmos os nossos diálogos sobre a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC) e a ciberdocencia no campo teórico e metodológico, tomamos como inspiração os valores que

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

fundam esta teoria-ação, que surge a partir do entendimento de um currículo de possibilidades outras. Nesse sentido, nosso relato de experiência se pauta na compreensão de que processos formacionais podem se estabelecer a partir de vivências diversas, independentemente de estarem inseridas em espaços oficiais ou não. Nesse veio, a TEEC nos possibilita problematizar práticas pedagógicas que, conectadas entre sujeito x espaço x demandas x implicações abrem possibilidades relacionais quando o tema é a formação e suas relações com a cultura e a sociedade. Resultado de uma sistematização advinda de desenvolvimento de investigações no campo do Currículo, a TEEC se institui a partir das experiências do FORMACCE - grupo de pesquisa em Currículo e Formação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Comprometidos com construtos que localizam demandas contextualizadas dentro das necessidades e realidades de grupos interessados na formação, o FORMACCE se interessa em problemáticas dialógicas e dialéticas via *etnométodos* a partir de um olhar intercrítico, reconhecendo o currículo como espaço implicado e implicante, ontológico, representacional e perspectival. Desta forma, a TEEC surge enquanto teoria-ação de um olhar na pesquisa não apenas "para", mas substancialmente "com o outro", onde reconhecendo que "teoria, em realidade, é uma forma de prática, uma prática discursiva tensionada por práticas outras (…) numa tensão criativa em relação aos seus objetos de análise. (MACEDO, 2017, p.3).

Assim, nosso referencial teórico permite a inclusão de questões não apenas a respeito da ciberdocencia, mas daquilo que interessa às realidades interessadas nesta temática. Nossa escolha teórica parte do entendimento de que não existe diferença entre teoria e prática. "Teorizamos" ao agir e agimos teoricamente na nossa relação com o mundo e com o outro em processos implicados, onde intervenções tensionam transformações qualitativas, propositivas e pertinentes, numa constante criação e ação formacional inclusiva e culturalmente circunstancializada (MACEDO, 2017).

Afirmarmos que a TEEC assume um compromisso etnometodológico no pensar e fazer currículo quando percebe que "da dialogicidade entre as novas etnociências e os campos disciplinares

estabelecidos podem surgir novidades criadas pelos diversos 'ecumenismos' que brotam das experiências epistemológicas emancipacionistas." (MACEDO, 2017, p.44). Nesse sentido, a TEEC nos garante espaços outros para a escuta clínica de vozes muito caras para a concepção de Currículo que este estudo apresenta, pois, dialogando com Morin (2000), uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável. (MORIN,2000, p.335)

Reconhecendo os sujeitos como autores e capazes de promover intervenções em suas vidas e realidades, a TEEC nos diz que os interessados na sua formação tornam-se senhores e senhoras de seus processos, compreendendo seus *espaçostempos* de forma a buscar a transformação.

O caráter transversal e multirreferencial que a TEEC nos apresenta revela uma postura empírica múltipla, que consideramos importante registrar . Partimos da premissa de que este relato, assim como toda e qualquer problemática que envolvam questões implicadas com o campo da Educação, apresentam essa perspectiva pelo teor complexo de suas práticas, experiências e contradições dispostas em identidades culturais múltiplas. Dessa forma, encontramos espaço problematizador para debatermos as ideias que norteiam o conceito de ciberdocencia e suas implicações no campo do currículo.

Compreendemos "ciberdocencia" enquanto toda e qualquer ação pedagógica com finalidade formacional onde qualquer um pode produzir, processar, armazenar e circular informação sobre vários formatos com a liberação do polo de emissão, com a conexão, a reconfiguração e a convergência das mídias digitais em rede (LEMOS & LÉVY, 2010; CASTELLS, 2015; LUCENA, 2014; SANTAELLA; 2010). Dessa forma, a ciberdocencia se institui a partir de um ato comprometido com a formação, qualificação e estratégias demandadas em contextos digitais.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

A ciberdocencia surge de um contexto contemporâneo, onde a cibercultura tornou-se campo de experimentações e realidades. Convivemos com e em espaços digitais a partir de uma acessibilidade às redes comunicacionais que nos proporcionaram outros modos de viver e experimentar o mundo. Nesse sentido, inferimos que a

> A cibercultura, de acordo com Santos, Carvalho e Rossini (2015), se caracteriza pela mobilidade ubíqua, pervasiva ou senciente, pela conectividade com o ciberespaço e as cidades, o que provoca profundas modificações no espaço urbano, nas configurações sociais e nas práticas cotidianas.Destacamos aqui os potenciais comunicacionais e pedagógicos dos artefatos ciberculturais, principalmente porque potencializam os usos dos professores ao constituírem-se em espaços para produzir e cocriar conhecimento em rede. (RIBEIRO,CARVALHO,SANTOS,2018, p.3)

Esta realidade possibilitou ao campo da Educação repensar as suas práticas no que diz respeito às orientações pedagógicas. Se, inseridos em contextos ciberculturais, operamos em rede e a partir dela, podemos inferir e interferir em realidades. Dessa forma, concordamos com a premissa de que estamos diante de uma interface que envolve esse contexto e o campo do curricular. Novas ideias e projetos podem ser pensados a partir das demandas de um mundo cada dia mais interconectado. Logo, nosso debate sobre ciberdocencia se insere nos debates de interesse da TEEC, pois, compreendemos que as demandas sociais, estejam elas em contextos virtuais ou não, estão intrinsecamente dialogadas com as pautas que interessam a grupos, realidades e por consequência, suas formações.

Assim, este relato de experiência se insere em uma proposta de debate que se cerque de ideias e conceitos que tensionam a problemática das práticas da “ciberdocencia” amparada pelos pressupostos da TEEC. De maneira mais específica, buscamos neste artigo problematizar a

experiência significativa (LARROSA, 2002) enquanto ação formacional de sujeitos, naquilo que lhes atravessa, principalmente nos contextos digitais. Nossas questões envolvem não apenas relatar e problematizar a formação a partir de um tornar-se "ciberdocente", mas também, a compreensão de como as recepções dessas ações pedagógicas chegam para os sujeitos.

O PROJETO "UM MONTE DE LETRAS": HISTÓRIA, MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES

O Projeto "Um Monte de Letras", também conhecido por "Monte", surgiu como uma forma de me manter ligado à sala de aula, uma vez que estava distante por trabalhar em outra área. Com o tempo, ao me reaproximar do ensino e aprendizagem, os alunos foram conhecendo o canal e se utilizando dele para estudar. Ao perceber que alguma diferença fez para aqueles estudantes, comecei a me apropriar deste ambiente das redes sociais como suporte em sala de aula. Entretanto, ainda não eram todos que frequentavam as redes do Monte, mas todos eles as utilizavam para se comunicar ou para se entreter. Então, uma pergunta era clara em minha mente: "como fazer com que aquela rede que o meu aluno esteja acessando na minha aula seja eu?", assim surge todo o processo de estudo e pesquisa em cima do Monte.

Num primeiro momento ocupamos a plataforma do Youtube, com vídeos que misturavam ensinamentos e esquetes artísticas, até pelo fato da ligação que tenho com a arte, logo vieram outros canais e um deles é o perfil do Instagram, local no qual me conecto mais fortemente aos alunos. Nesta rede pude perceber uma interação muito maior que o Youtube, por isso o foco na pesquisa no Instagram.

A Rede em questão permite não apenas a postagem de fotos e vídeos, como comentários em tempo real dos estudantes sobre aquilo que o autor do blog está por fazer. Vali-me de lives e caixas de perguntas para construir tanto novas postagens como um diálogo em que pudesse me aproximar mais e mais dos meus alunos. O resultado tem sido satisfatório. Existe uma demanda por produção de conteúdo, sobretudo aos interessados no ENEM (Exame Nacional do Ensino

Médio) e há uma troca de saberes acontecendo, uma troca de conhecimentos que transforma a sala de aula em um lugar que vai além das quatro paredes e adentra o universo das redes, algo que, acredito, deveria ser almejado pelo professor, afinal, o conhecimento não está apenas em um local, mas em todo o lugar - e aqui é bom lembrar de uma analogia feita por Paulo Freire sobre o fato da leitura de mundo anteceder a leitura da palavra. É incômodo, ao menos para mim, ouvir que o estudante não gosta de aprender, afinal, nossa educação ainda retalha o conhecimento e ele precisa ser democratizado. As redes podem ser espaço para isso.

AS RECEPÇÕES NAS REDES DIGITAIS: PROCESSOS FORMACIONAIS EM REDE NO PROJETO UM MONTE DE LETRAS

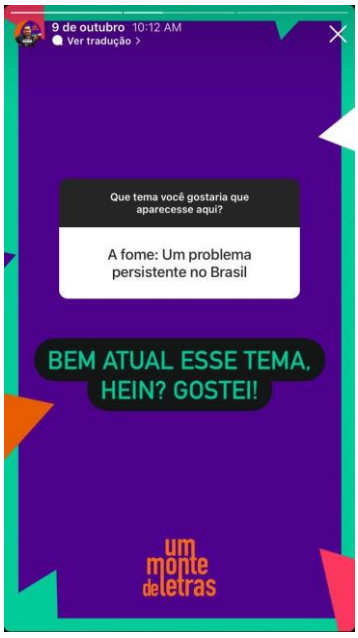


Foto 1



Foto 2



Foto 3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras expostas e das relações produzidas nas redes sociais, percebe-se que este é um campo de estudo vasto e que precisa ser explorado como ambiente de construção do saber. O ensino-aprendizagem não deve se encerrar apenas no espaço da sala de aula, deve invadir o dia a dia, a realidade do aluno e deve ser uma construção que envolve a todos. O professor já não deve ser aquele que tudo sabe, deve reconhecer-se, sim, como alguém com mais experiência, mas que promove uma troca de saber e não deve também aprender com o seu aluno, afinal, ele é um nativo digital. O ambiente digital escolar gerado pela pandemia nos permitiu observar claramente este lugar em que todos se ajudam. Não existia mais, durante as aulas, o lugar do professor e o lugar do aluno, todos estavam na mesma grade, com seus nomes expostos (salvo o fato do professor manter sua câmera ligada e os alunos não, mas esse é outro debate) e isso, de certa maneira, promoveu uma quebra que nos permitiu enxergar mais claramente para além dos espaços que a escola já nos oferece. Sendo assim, essa produção se põe como relevante na análise das redes sociais, ambientes que, mesmo que muitos lutem contra, dividiram espaço com as aulas de diversos professores, então, por que não analisá-los? Por que não torná-los parte do nosso ser/fazer pedagógico? Este é um caminho relativamente novo que, acredito, devemos sim desbravar.

Referências bibliográficas

CARVALHO, F. Atos de currículo na educação online. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < http://proped.pro.br/teses/teses_pdf/2013_2-1195-ME.pdf>. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPed/Uerj. Acessado em: 01/07/2017.

CASTELLS, M. O poder da comunicação. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LEMOS, A.; LÉVY, P. O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia palentária. São Paulo: Paulus, 2010.

LUCENA, S. Cultura digital e educação do século XXI. In: LUCENA, Simone (Org). Cultural digital, jogos eletrônicos e educação. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 11-16.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria Etnoconstitutiva de Currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional. Ed CRV. 166 p. 2 ed. Curitiba. 2017.

RIBEIRO, M.R.F. ; CARVALHO, F.S.P. ; SANTOS, R. Ambiências híbridas-formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura. Redoc Rio de Janeiro v.2 n.1 p. 1 Jan/Abr. 2018 ISSN 2594-9004.

SANTAELLA, L. Ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010 – (Comunicação). ISBN 978-85-349-3212-7

SANTOS, R. Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook. 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

EDUCAÇÃO DIGITAL EM PRISÕES DE PORTUGAL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA RE-CONEXÃO SOCIAL E INCLUSÃO DIGITAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO – BRASIL

Armando Dantas de Barros Filho

CIIE / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto

armandoeducacao@hotmail.com

Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite

CIIE / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto

carlinda@fpce.up.pt

Angélica Maria Reis Monteiro

CIIE / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto

armonteiro@fpce.up.pt

Resumo

O estudo apresenta um projeto de pesquisa de pós-doutoramento em educação que, focado nas políticas educacionais no sistema prisional de Portugal na sua relação com a educação digital, tem por objetivo contribuir para o avanço do conhecimento e para novos direcionamentos investigativos, que aprofundem o diálogo com a temática para além da ótica jurídica e normativa.

Ao longo de quase duas décadas de imersão científica na educação em prisões, no Brasil, desde a graduação até o doutorado, pudemos observar as lacunas existentes no âmbito da educação digital em prisões, em especial, no estado de Pernambuco (BARROS FILHO, 2020). Por isso, dialogamos com outras situações de educação nas prisões recorrendo, entre outros, a Leite (1989), Gabriel (2007), Ireland (2011), De Mayer (2013), Onofre (2015), Pinto (2017), Julião e Godinho (2019), Barros Filho (2014, 2020). Nossa fundamentação no âmbito da inclusão digital nas prisões é situada a partir dos pressupostos teóricos em Monteiro, Moreira e Leite (2016), Machado (2016), Monteiro, Leite e Barros (2018), Silva, Moreira e Alcoforado (2019), Machado, Leite e Monteiro (2019), Barros, Monteiro e Leite (2021), que revelam

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

contributos para a educação digital em prisões portuguesas, visando encontrar caminhos e possibilidades para re-conexão social e inclusão digital em formações de aprendizagem ao longo da vida, com foco na formação para cidadania.

No procedimento metodológico da investigação a realizar, optaremos predominantemente pela abordagem qualitativa, a partir de um estudo com os sujeitos envolvidos na oferta da educação digital em prisões de Portugal. Utilizaremos também algumas análises quantitativas.

Nesta fase da pesquisa, apresentaremos a análise documental construída para suporte de uma segunda fase onde serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e questionários. Realçamos ainda que, como resultados do estudo, buscamos encontrar caminhos e possibilidades para re-conexão social e inclusão digital de pessoas em privação de liberdade. Buscamos também o fortalecimento interinstitucional entre o Governo de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco, e a Universidade do Porto (Portugal), nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. E por fim, ampliar as possibilidades da evolução e qualificação da educação nas prisões no estado de Pernambuco, a partir da experiência de Portugal.

Palavras-chave: Educação em Prisões; Educação Digital; Políticas Educacionais; Aprendizagem ao longo da vida.

Abstract:

The study comprises a post-doctoral education research focusing on educational policies in the prison system in Portugal in its relationship to digital education and aims to contribute to the advancement of knowledge towards new investigative directions, beyond the legal and normative perspective.

Throughout almost two decades of scientific immersion in prison education in Brazil, from undergraduate to doctoral studies, we could observe the gaps in the field of digital education in prisons, especially in the state of Pernambuco (BARROS FILHO, 2020). Therefore, we dialogue with other situations of education in prisons resorting, among others, to Leite (1989), Gabriel (2007), Ireland (2011), De Mayer (2013), Onofre (2015), Pinto (2017), Julião, and Godinho (2019), Barros Filho (2014, 2020). Our grounding in the scope of digital inclusion in prisons is situated from the theoretical assumptions in Monteiro, Moreira, and Leite (2016), Machado (2016),

Monteiro, Leite and Barros (2018), Silva, Moreira, and Alcoforado (2019), Machado, Leite and Monteiro (2019), Barros, Monteiro, and Leite (2021), which reveal contributions to digital education in Portuguese prisons, aiming to find paths and possibilities for social reconnection and digital inclusion in lifelong learning training, with a focus on citizenship.

In the methodological procedure, we will opt predominantly for the qualitative approach, from a study with the subjects involved in digital education in prisons in Portugal. We will also use some quantitative analysis.

In this stage, we will present the documental analysis built to support a second phase where semi-structured interviews and questionnaires will be carried out. We also highlight that, as a result of the study, we seek to find ways and possibilities for social reconnection and digital inclusion of people in prison. We also look forward to the inter-institutional strengthening between the Government of Pernambuco, the Federal University of Pernambuco, and the University of Porto (Portugal), in the dimensions of teaching, research, and extension. This study also seeks to expand the possibilities of the prisons' education and training system in the state of Pernambuco, based on the Portuguese experience.

Keywords: Prison Education; Digital Education; Education Policies; Lifelong learning.

Introdução

Este estudo parte de uma pesquisa em andamento de pós-doutoramento em ciências da educação[46], com foco nas políticas educacionais voltadas ao sistema prisional de Portugal e sua relação com a inclusão digital.Tem por objetivo contribuir para o avanço do conhecimento e para novos direcionamentos investigativos, que aprofundem o diálogo com a temática para além da ótica jurídica e normativa.

Nosso percurso metodológico apresenta-se como um estudo de orientação qualitativa, que recorre também a dados quantitativos. O estudo está dividido em duas fases. A primeira fase

[46] Armando Dantas é investigador de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação no Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIE na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, sob supervisão da Drª Carlinda Leite e Drª Angélica Monteiro.

contempla uma revisão da literatura com análise documental, objeto central deste artigo, levando em consideração o momento em que se encontra a pesquisa. A segunda fase ocorrerá a partir da pesquisa de campo, tendo por *lócus* de investigação os projetos EPRIS (Instituto Piaget) e EDUCONLINE@PRIS (Universidade Aberta de Portugal), utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e questionários, inquirindo as coordenações dos projetos, as gestões escolares das unidades prisionais e as (os) estudantes em privação de liberdade. Para análise e tratamento dos dados utilizaremos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e a estatística descritiva simples.

Na perspectiva da prevalência de direitos humanos, o direito à educação deve ser assegurado à todas as pessoas, como portal de emancipação humana. Nesse sentido, os espaços prisionais tornam-se espaços estratégicos de desenvolvimento da educação, nomeadamente no âmbito da formação para cidadania. O acesso às práticas educacionais pode ampliar as possibilidades de formação de cidadãos para o respeito à dignidade humana, para a promoção da igualdade e o combate às formas de discriminação no contexto prisional, tornando-se estratégico para a política pública no âmbito da administração penitenciária, no contexto democrático (BARROS FILHO, 2020).

Mobilizado pela temática e refletindo sobre as políticas educacionais em prisões no que se refere à educação digital em Portugal, enunciamos algumas questões que envolvem o contexto diário das instituições penitenciárias brasileiras, em especial do estado de Pernambuco: Que fundamentos teóricos suportam propostas de educação digital em prisões em Portugal? Que possíveis contributos pode ter a educação digital em prisões para uma aprendizagem ao longo da vida? Que efeitos tem a educação digital em prisões de Portugal para uma re-conexão e inclusão social? Como experiências de educação digital em prisões portuguesas podem contribuir para intervenções em prisões no estado de Pernambuco?

Nossas experiências, pesquisas, e intervenções educacionais nas prisões do Brasil,em quase duas décadas,permitiram compreender que cada unidade prisional apresenta problemas

específicos, mas que a grande maioria deles está associada à superpopulação prisional. Assim, ao tratar da educação nas prisões, temos a cautela com generalizações, pois cada unidade prisional e seus respectivos espaços educacionais têm peculiaridades diferenciadas (DE MAYER, 2013). Apesar disso, há experiências que podem apoiar a definição de estratégias adequadas a cada situação. Fundados nesta ideia, neste estudo, recorremos a um marco teórico focado no conceito de Educação nas prisões a partir das contribuições de Leite (1989), Gabriel (2007), Ireland (2011), De Mayer (2013), Onofre (2015), Pinto (2017), Julião e Godinho (2019), Barros Filho (2014, 2020), de entre outros. O referencial teórico sobre a Inclusão Digital em Prisões fundamenta-se em Monteiro, Moreira e Leite (2016), Machado (2016), Monteiro, Leite e Barros (2018), Silva, Moreira e Alcoforado (2019), Machado, Leite e Monteiro (2019), Barros, Monteiro e Leite (2021), na perspectiva da educação digital em prisões portuguesas, visando encontrar caminhos e possibilidades para re-conexão social e inclusão digital em formações de aprendizagem ao longo da vida, com foco na formação para cidadania.

Educação nas prisões: situando o Direito à Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida

Os principais instrumentos jurídico-normativos internacionais e nacionais que asseguram o direito à educação sistematizam legislações, pactos e protocolos que levam à compreensão das garantias do direito à educação no ambiente prisional em países signatários da prevalência os direitos humanos, a exemplo de Portugal e o do Brasil.

É importante compreender a trajetória percorrida pelo sistema penal até à atualidade e os direitos humanos conquistados, para, principalmente, buscar efetivar tais direitos nas práticas cotidianas das unidades prisionais, em especial, da educação. Essas recomendações de direitos, em especial, do direito à educação, estão previstas nos principais marcos legais da ONU / UNESCO, onde destacamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, de 1948; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, 1966; Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966; Conferência Mundial sobre Educação para todos, 1990;

II Conferência Internacional de Direitos Humanos, 1993; V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 1997; Fórum Mundial de Educação, 2000; VI Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 2009; Fórum Mundial de Educação, 2015; Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, 2015; Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, 2015; Marco de Ação da Educação 2030.

Partindo da premissa na garantia do direito à educação, e como já foi referido, situamos nosso estudo com pessoas adultas em privação de liberdade. A Educação de Jovens e Adultos e a Aprendizagem ao Longo da Vida apresentam a especificidade de poder contribuir com o processo de (re)socialização, durante e após o período de cumprimento da pena. Nossa compreensão de Aprendizagem e Educação de Adultos, fundamenta-se na Recomendação da UNESCO sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, de 2015, nomeadamente quando destaca:

> A aprendizagem e a educação de adultos são componentes essenciais da aprendizagem ao longo da vida. Elas compreendem todas as formas de educação e aprendizagem que visam a assegurar que todos os adultos participem em suas sociedades e no mundo do trabalho. Elas denotam todo o corpo de processos de aprendizagem formal, não formal e informal, por meio do qual aqueles considerados adultos pela sociedade em que vivem, desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades. A aprendizagem e a educação de adultos envolvem atividades e processos contínuos de aquisição, reconhecimento, intercâmbio e adaptação de capacidades. (UNESCO, 2016, p. 6).

Alinhada com a perspectiva da UNESCO, aprofundamos nossa imersão sobre as ofertas educacionais nas prisões de Portugal (LEITE, 1989; GABRIEL, 2007; PINTO, 2017). Compreendemos que a educação sozinha não consegue dar conta de todos os desafios no processo de ressocialização, mas argumentamos que ela é um caminho importante nesta direção, principalmente no período de cumprimento da pena. Nesse sentido, buscamos ampliar

a discussão da educação nas prisões para além da educação formal, isto é, contemplando também os processos de educação não formal e informal, conforme apontam as pesquisas atuais da área de investigação (UNESCO, 2021).

A educação nas prisões pode contribuir efetivamente para a construção de novos valores civilizatórios, mesmo para os que não tenham vivenciado a educação formal nos sistemas educacionais. O conceito de aprendizagem ao longo da vida pode oferecer uma estratégia de política educacional capaz de contribuir no processo de ressocialização, para além da escola e da prisão, vislumbrando a convivência social.

Em relação a essa compreensão de que a Educação ao longo da vida pode ser uma estratégia da política educacional no contexto prisional, destacamos o Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos (2020) da UNESCO, que nos traz a seguinte reflexão:

> A principal mensagem sobre participação é que precisamos fazer muito mais, em termos de investimento, apoio e sensibilização, e com o foco particular nos grupos desfavorecidos e excluídos, se quisermos assegurar que ninguém na sociedade seja deixado para trás e que todos tenham a oportunidade de se beneficiar integralmente da aprendizagem e educação de adultos, independentemente de quem ou onde esteja. (UNESCO, 2020, p.92).

A relevância do nosso estudo evidencia a necessidade de inserir a educação nas prisões na perspectiva da Aprendizagem e Educação de Adultos, como parte estratégica para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), previstos na Agenda 2030 da ONU, em especial o ODS 4 que destaca “garantam educação de qualidade inclusiva e equitativa e promovam oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p.15).

É nessa ótica da preservação da dignidade da pessoa humana que pautamos nosso estudo. Não é possível pensar em dignidade da pessoa humana sem o acesso de todos à educação. Nessa ótica, garantir a educação nas prisões, segundo De Mayer (2013), “educar é dar dignidade – ou mais exatamente – permitir a cada um reencontrar em si sua dignidade fundamental” (DE MAYER, 2013, p. 42).

A partir desse panorama, destacamos a emergencial necessidade de situar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), isto é, as tecnologias digitais, como recursos e estratégias a serem mobilizados por políticas educacionais para promover inclusão e equidade, especificamente, das pessoas em situação de privação de liberdade. A educação digital nas prisões vem oferecendo uma experiência no âmbito da inclusão digital com ênfase na formação para cidadania em vários países (BARROS, MONTEIRO E LEITE, 2021).

Educação Digital em contextos prisionais

A educação digital nos espaços de privação de liberdade pode contribuir para re-conexão social a partir da inclusão digital. Destacamos as pesquisas de Monteiro, Moreira e Leite (2016) que revelam experiências atuais positivas empregadas na Europa, com a implementação da inclusão digital nos espaços de privação de liberdade em formato *eLearning*. O *eLearning* é defenido por Monteiro, Moreira e Leite (2016, p. 85) como “processo de mediação de aprendizagens feito por meio de um ambiente digital especificamente organizado para o efeito”. Observamos, no entanto, que o acesso à internet, no caso, deve seguir todos os protocolos de segurança. Reforçamos que estamos a ter por foco pessoas que estão em regime de cumprimento da pena e em que a disponibilização do acesso à internet sem protocolos de segurança poderia ter reflexos no crime organizado dentro das unidades prisionais.

Em nossa ótica, a educação nos espaços de privação de liberdade, no Brasil, necessita ampliar o olhar para as novas possibilidades pedagógicas da educação digital, visando proporcionar uma educação inclusiva e que atenda às necessidades de aprendizagens do mundo globalizado, como ressaltam Monteiro, Moreira e Leite (2016):

> As rápidas transformações do mundo globalizado exigem o desenvolvimento constante de novas competências, o que tem vindo a gerar novas desigualdades educativas que reforçam a situação de exclusão social na qual muitas pessoas se encontram. A competência digital, considerada pela União Européia como competência-chave para

> a aprendizagem ao longo da vida, enquadra-se nestas novas competências, cuja falta contribui para a manutenção das desigualdades. (MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016, p. 95).

Partindo dessa compreensão, Silva (2017) evidencia e necessidade do desenvolvimento de habilidades que são necessárias para a constituição dos elos de (re) conexão social:

> O indivíduo apenado ao término do cumprimento da pena retorna à sociedade já com deficiências para o exercício de uma profissão, pois com os avanços tecnológicos, exige-se a busca constante por formação e pelo desenvolvimento de habilidades, com as quais os apenados não tiveram acesso durante o cumprimento de pena, e estão em desvantagem em relação aos demais trabalhadores. Sendo assim, passam a formar uma classe desempregada e empobrecida, que engrossa os alarmantes índices de desemprego registrados no Brasil. (SILVA, 2017, p. 74).

A relação da educação com o mundo do trabalho necessita estar em conexão com as habilidades necessárias do mundo globalizado, e, neste sentido, a educação básica, a educação profissional e tecnológica e a educação superior têm muito a contribuir para com as pessoas em privação de liberdade. Nesse aspecto destacam-se as reflexões de Silva, Moreira e Alcoforado (2019):

> O recurso às tecnologias e a sistemas de ensino mais flexíveis, como a EaD e o *eLearning,* pode contribuir para essa justiça social, através da redução das barreiras de acesso e de participação em ambientes digitais e, do respeito pelas características individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem, elementos fundamentais para a inclusão digital e social. (SILVA, MOREIRA & ALCOFORADO, 2019, p.73).

Nessa mesma direção, Pérez Gomes (2015) reflete sobre a educação na era digital, revelando os novos desafios educacionais, destacando que “a fronteira entre o escolar e o não escolar já não é definida pelos limites do espaço e do tempo da escola” (PÉREZ GOMES, 2015, p. 28). É

preciso compreender a necessidade da ressignificação dos modelos pedagógicos, levando em consideração as influências da cultura digital. No campo da educação na era digital, existem experiências exitosas, por exemplo, na utilização do *eLearning* em espaços de privação de liberdade, como demonstrado em Monteiro, Moreira e Leite (2016), sobre projetos desenvolvidos em Portugal, aqui já referenciados. Outra valiosa contribuição encontramos em Monteiro, Leite e Barros (2018), quando foi utilizado com mulheres em privação de liberdade o *eLearning* como meio de aprendizagem ao longo da vida. Vale ressaltar ainda as contribuições dos estudos de Machado, Leite e Monteiro (2019), acerca das tecnologias digitais na educação de adultos na aprendizagem ao longo da vida. Essas intervenções pedagógicas buscaram promover a inclusão digital como possibilidade de contribuírem para a concretização da justiça social na educação de adultos, servindo também de estímulo para adequação das políticas educacionais em prisões.

Para além de Portugal, outros países têm também desenvolvidos processos de formação no domínio da educação digital em prisões. Disso são exemplo, a plataforma *Elis* desenvolvida na Áustria e na Alemanha desde 2004; a plataforma IFI (*internet for inmates*) desenvolvida na Noruega (HAMMERSCHICK, 2010), e a plataforma *Virtual Campus* desenvolvida no Reino Unido (TURLEY; WEBSTER, 2010).

As experiências citadas podem contribuir para a ampliação de pesquisas nessa mesma área no Brasil, visando ampliar as possibilidades da evolução e qualificação da educação nas prisões. Recorrendo ao estudo de Monteiro, Moreira e Leite (2016, p. 86), destacamos ainda outros projetos financiados para o desenvolvimento da educação em prisões na Europa:

PROJETO / INTERVENÇÃO	PAÍSES ENVOLVIDOS
Partnership in Prison Education Learning in Networked Environments (PIPELINE)	Noruega, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Romênia, Eslovênia, Suécia e Reino Unido.

Learning Infrastructure for Correctional Services — European Transfer (LICOS)	Alemanha, Noruega, Áustria, Espanha, Holanda e Hungria.

Fonte: Monteiro, Moreira e Leite (2016, p. 86)

Essas experiências apresentam-se como novas possibilidades para educação nas prisões do Brasil, em especial, em Pernambuco. Torna-se emergencial o desenvolvimento de políticas educacionais para a evolução da escolarização nas prisões, bem como a oferta de aprendizagem ao longo da vida. Em Pernambuco, observamos parcerias pontuais que se estão iniciando na área da educação profissional e tecnológica e na educação superior (BARROS FILHO, 2020). Não existe, no entanto, uma política pública de estado vigente para esta oferta.

As universidades públicas do Brasil precisam acolher esta demanda da educação nas prisões, nas dimensões do ensino e da extensão. Nas pesquisas que temos realizado constatamos que, na maioria das vezes, este debate fica limitado aos eventos científicos, aos grupos de pesquisa, ou depositado nas bibliotecas das universidades brasileiras. Essa produção científica precisa impactar o cotidiano prisional, preenchendo o grande vazio de diálogo entre e academia e a estrutura prisional, no que tange à formação de professores e à ação extensionista em ambientes de restrição e privação de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de investigação uma das principais contribuições do nosso trabalho é buscar compreender a função social e de formação para cidadania que exerce a educação digital no interior das prisões em Portugal. Buscaremos sair da experiência da educação digital nas prisões em Portugal e dialogar sobre as possibilidades de implementação no Brasil, em especial, no estado de Pernambuco.

Nosso estudo busca o fortalecimento interinstitucional da Educação nas Prisões entre o Governo de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco, e a Universidade do Porto – Portugal, nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Através da educação digital como instrumento de ressocialização a partir da inclusão digital, a pessoa privada de liberdade pode ser apresentada a novos caminhos e percepções. Essas intervenções entram em conflito com a cultura carcerária, que apontam para outras oportunidades de inclusão, de reinserção social, ao mesmo tempo que contribuem para o distanciamento prisional, defendendo a ocupação dos dias ociosos com ações pedagogicamente organizadas e com um claro objetivo de formação. É o que recomenda Paulo Freire (1984), quando se refere ao "desejo de ser mais", e que se consegue ao trabalhar o aumento da estima da pessoa presa, fazendo-a enxergar-se como estudante, cidadão(ã), pai, mãe, filho(a), irmão(ã), alguém que é importante, que tem responsabilidade social, que pode mudar sua realidade e romper as regras de segregação social.

As pessoas nas prisões são parte integrante da sociedade, mesmo que momentaneamente estejam isolados do convívio social, no período de cumprimento da pena. Não podemos perder a esperança de acreditar na capacidade de mudança do próximo, e a educação contribui na retroalimentação desse olhar esperançoso, principalmente nos desafios das prisões. Nosso bem mais precioso é a vida, e por esse motivo precisamos buscar a evolução moral, espiritual, intelectual e humana, para contribuir com esse público historicamente excluído, segregado e estigmatizado, que são as pessoas em situação de privação de liberdade. Muito se fala da prisão sem conhecê-la, sem conhecer seus problemas e a cultura carcerária que dita seus rituais de vida. A educação nas prisões é parte de um projeto de segurança pública mais amplo, e não uma instância menor, como ainda, para infelicidade social, é tratado no Brasil. Há que lhe dar mais atenção.

Referências Bibliográficas

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Editora Lisboa: Edições 70.

Barros Filho, Armando Dantas de (2014). *Educação física e direitos humanos em prisões: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade.* Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, UFPB, João Pessoa. Repositório institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7774

Barros Filho, Armando Dantas de (2020). *Políticas de Educação em Prisões (2011-2020): conquistas e desafios no estado de Pernambuco*. Tese de Doutorado em Educação – UFPB/CE/PPGE. João Pessoa. Repositório institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21019

Barros, R. M., Monteiro, A., & Leite, C. (2021). An overall picture about academic literature focused on online learning in prison. *Revista Conhecimento Online*, *1*, 127–152. https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2392

De Mayer, Marc (2013). A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.33-49, jan./mar. https://doi.org/10.1590/s2175-62362013000100004.

Freire, Paulo (1984). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gabriel, Diana (2007). *(De) Formação de Adultos em contexto prisional: Um contributo*. Dissertaçao de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Repositório aberto da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23428/2/29786.pdf

Hammerschick, W. (2010). *Report on E-learning in European Prisons - Concepts, Organisation, Pedagogical Approaches in Prison Education*. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/report_on_e-learning_in_european_prisons.pdf

Ireland, Timothy (2011). Educação nas prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. In: *Em Aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 24, n. 86. http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+em+pris%C3%B5es/8b4d6cb0-12db-4ad8-87fc-47e7c52a6153?version=1.3

Julião, E. F., & Godinho, A. C. F. (2019). Educação em prisões: avanços e desafios do debate acadêmico sobre o direito à educação em contextos de privação de liberdade. *Imagens Da Educação* , *9*(1), 1-8. https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i1.48034

Leite, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino (1989). *Escola na Prisão: Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade do Minho - Braga. Repositório aberto da Universidade do Porto. file:///C:/Users/Armando/Downloads/29398%20(1).pdf

Machado, Ana Carla Anselmo da Silva (2016). Educação a distância e *elearning* no ensino superior em contexto de reclusão: um estudo de caso no estabelecimento prisional do porto. Dissertação de mestrado. Universidade aberta de Portugal. Repositório aberto da Universidade Aberta de Portugal. http://hdl.handle.net/10400.2/6604

Machado, A. C. A. da S., Leite, C. M. F. A. F., & Monteiro, A. M. R. (2019). As tecnologias digitais na literatura académica da educação de adultos. *Laplage Em Revista*, *5*(2), p.86-102. https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/451

Monteiro, Angélica; Leite, Carlinda; Barros, Rita (2018). "Eu ganhei mais o gosto de estudar": O e-learning como meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. *Educação & Sociedade* (Brazil), *142*, 129-150. https://doi.org/10.1590/ES0101-7330216156650

Monteiro, Angélica Maria Reis, Moreira, José António, & Leite, Carlinda. (2016). O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Revista Diálogo Educacional*, *16*(47), 77-101. https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.16.047.DS04

Onofre, Elenice Maria Cammarosano (2015). Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 986, p. 239-255, maio-ago. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761

ONU; UNESCO (1993). *Conferência Mundial sobre Direitos Humanos*. Declaração e Programa de Ação, Viena, 14 a 25 de junho.

_____(1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.

_____(1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtiem.

_____(2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa.

_____(2016). *Education 2030 Incheon Declaration: towards inclusive education and lifelong learning for all*. Paris. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

_____(2021). *Education in prison: A literature review*. Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378059.

_____(1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*, Nova Iorque.

_____(1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Nova Iorque.

_____(2016). *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, 2015*. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179.

_____(2020). *Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: não deixar ninguém para trás: participação, equidade e inclusão*. – Brasília : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407?4=null&queryId=4ba55e38-ea51-4192-b290-457133fe7c49.

_____(2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development*. New York. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981

_____(2015). *United Nations standard minimum rules for the treatment of prisoners*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prisonreform/GARESOLUTION/E_ebook.pdf.

_____(1999). *V CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Declaração de Hamburgo, Alemanha.

_____(2010). *VI CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Belém, Brasil. Marco de ação de Belém. Brasília: Unesco.

Pérez Gómez, Angel I. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso. file:///C:/Users/Armando/Downloads/5001-20276-1-PB%20(1).pdf

Pinto, J. A. P. (2017). *A Educação e Formação de Adultos na Construção de um Saber Profissional Docente em Contexto Prisional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Silva, Lucas Lourenço (2017). *O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades*. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação StrictoSensu em Educação, Goiânia. Repositório Aberto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3744

Silva, Séfora; Moreira, José António; Alcoforado, Luís (2019). Educação a distância e elearningno ensino superior em portugal: o campus virtual educonline@pris para estudantes reclusos. *Revista Interacções*. Vol. 15 N.º 52 (2019): Práticas Educativas no Ensino Superior. https://doi.org/10.25755/int.18921

Turley, C.; Webster, S. (2010). *Implementation and Delivery of the Test Beds Virtual Campus Case Study*. National Centre for Social Research. Department for Business, InnovationandSkills. https://www.insidetime.org/wp-content/uploads/resources/Education/implementation-of-test-beds-virtual-campus_Feb2010.pdf

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO REMOTO: ATIVIDADES EXPERIMENTAIS VISUAIS E ATIVIDADES EXPERIMENTAIS SIMULADAS.

Silvio Luiz Rutz da Silva

Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

rutz@uepg.br

André Maurício Brinatti

Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

brinatti@uepg.br

André Vitor Chaves de Andrade

Departamento de Física, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

avca@uepg.br

Gabriel Roberto Garcia Levinski

Col. Est. Lysímaco Ferreira da Costa, SEED-PR, Rio Negro, Brasil.
gabrielgarcialevinski@hotmail.com

Giovani Borges Graciano

Col. Est. Padre José de Anchieta, SEED-PR, Jaguariaiva, Brasil.

giovani.bg2@gmail.com

Ivo Patel

Col. Est. José Armim Matte, SEED-PR, Chopinzinho, Brasil.

ivopatel@hotmail.com

Luís Henrique Mendes de Souza

Col. Est. Conselheiro Carrão, SEED-PR, Curitiba, Brasil.

luisfisicaufpr@hotmail.com

Márcia Antunes Alvarenga

Col. Est. João Paulo II, SEED-PR, Arapoti, Brasil.

marciaantunesvalenga@yahoo.com.br

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Resumo

Estudos relacionados à temática Atividades Experimentais consideram fundamental que o professor compreenda o papel dos experimentos na Ciência e no processo de construção do Conhecimento Científico. Essa compreensão determina a necessidade (ou não) das atividades experimentais nas aulas de Física. Em pesquisas, sobre essa temática observa-se categorias gerais de objetivos citados pelos professores para o uso de experimentos: motivacional; funcional; instrucional; epistemológico. Nestes estudos argumenta-se que o trabalho prático nem sempre necessita incluir atividades que se desenvolvam em banco de laboratório, sendo apresentadas alternativas que podem alcançar os mesmos objetivos, citando o uso do computador, a demonstração de vídeos/filmes, completados por atividades de registro de tempo, estudos de caso, representações de papéis, testes escritos, pôsteres, álbuns e trabalhos de vários tipos em bibliotecas. Ainda os pesquisadores ressaltam que as atividades experimentais não requerem local específico e, portanto, podem ser realizadas a qualquer momento, tanto na explicação de conceitos, quanto na resolução de problemas. A questão problema abordada neste relato é: como organizar atividades experimentais para o ensino remoto? Para possíveis respostas à questão tomamos por base uma gradação das atividades experimentais segundo uma sequência de tipos de experiências que permitem atividades experimentais em diversas condições materiais e de tempo. Essa sequência se dá na ordem decrescente de condições ideais e de participação direta do aluno no trabalho, sendo ela: Experiência Plena do Aluno (EPA); Experiência Simplificada do Aluno (ESA); Demonstração (D); Experiência Visualizada (EV); e Experiência Simulada (ES). Neste trabalho apresentamos uma proposta de intervenção didática que contempla EV e ES. Faz-se uma análise de conteúdo e de contexto de uma disciplina de pós-graduação que contemplou a realização de oito atividades experimentais em um modelo de ensino remoto. Como resultado temos que não há por que renunciar à realização de atividades experimentais, primeiro pela disponibilidade de grande número de tecnológicas digitais educativas; como segundo ponto destacamos que tais modalidades de atividades experimentais possibilitam introduzir o ensino com bases experimentais, mesmo em condições que aparentemente sejam pouco favoráveis.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino Remoto; Tecnologia Digital Educacional.

Abstract

Studies related to the Experimental theme Activities consider it essential that the teacher understands the role of experiments in science and building scientific knowledge. This understanding determines the need (or not) for experimental activities in Physics classes. In research on this theme, general categories of objectives cited by teachers for experiments are observed: motivational, functional, instructional, and epistemological. In these studies, it is argued that practical work does not always need to include activities that take place on a laboratory bench, and alternatives are presented that can achieve the same objectives, citing the use of the computer, demonstration of videos/films, complemented by time-lapse activities, case studies, role-plays, written tests, posters, albums, and library work of various kinds. Also, the researchers point out that experimental activities do not require a specific location, and therefore can be done at any time, both in explaining concepts and solving problems. Does the problem question addressed in this report is: how to organize experimental activities for remote teaching? For possible answers to the question, we have based ourselves on a gradation of experimental activities according to a sequence of experiments that allow experimental activities in various material and time conditions. This sequence is in descending order of ideal conditions and direct participation of the student in work: Full Student Experience (EPA); Simplified Student Experience (ESA); Demonstration (D); Visualized Experience (EV); and Simulated Experience (ES). In this paper, we present a proposal for a didactic intervention that contemplates EV and ES. We do a content and context analysis of a graduate course that contemplated executing eight experimental activities in a remote teaching model. As a result, we find that there is no reason to give up experimental activities, firstly because of the availability of a large number of digital educational technologies; secondly, we highlight that such modalities of experimental activities make it possible to introduce teaching with an experimental basis, even in conditions that are not very favorable.

Keywords: Learning; Remote Teaching; Digital Educational Technology.

Introdução

Estudos relacionados à temática Atividades Experimentais consideram fundamental que o professor compreenda o papel dos experimentos na Ciência e no processo de construção do

Conhecimento Científico. Essa compreensão determina a necessidade (ou não) das atividades experimentais nas aulas de Física. Em pesquisas, sobre essa temática observa-se categorias gerais de objetivos citados pelos professores para o uso de experimentos: motivacional; funcional; instrucional; epistemológico (Domínguez, 1975, Força; Laburú e Silva, 2011, Carvalho et al., 2012). As Diretrizes Curriculares de Física para a Educação Básica do Estado do Paraná (SEED, 2008), consideram fundamental que o professor compreenda o papel dos experimentos na ciência, no processo de construção do conhecimento científico.

Essa compreensão determina a necessidade (ou não) das atividades experimentais nas aulas de física. Em sua pesquisa, Hodson (1994) agrupou cinco categorias gerais de objetivos citados pelos professores para o uso de experimentos:

> 1 – para motivar mediante a estimulação do interesse e da diversão;
>
> 2 – para ensinar as técnicas de laboratório;
>
> 3 – para intensificar a aprendizagem dos conhecimentos científicos;
>
> 4 – para proporcionar uma ideia sobre o método científico e desenvolver habilidades em sua utilização;
>
> 5 – para desenvolver determinadas atitudes científicas, tais como a consideração com as ideias e sugestões de outras pessoas, a objetividade e a boa disposição para não emitir juízos apressados. (Hodson, 1994, p 300)

Hodson (1994) propõe que os professores devam se questionar sobre a experimentação no Ensino de Ciências, principalmente com relação às categorias por ele levantadas, refletindo até que ponto o experimento é realmente importante naquele momento de ensino, perguntando se o laboratório realmente motiva os estudantes, se existem outras formas alternativas que os motivem melhor, se os alunos realmente adquirem técnicas laboratoriais a partir dos trabalhos,

se o trabalho experimental realmente ajuda na compreensão dos conceitos científicos, qual a imagem que o aluno adquire sobre os métodos da ciência e, até que ponto o trabalho prático favorece o desenvolvimento de uma "atitude científica" por parte do aluno e se estas são necessárias para a prática do bom exercício das ciências (ibid., p. 300).

O trabalho de Laburú (2005) identifica através da fala de professores, as justificativas dadas para a escolha de determinados experimentos e equipamentos em aulas de Física no Ensino Médio, propondo uma reorganização dos objetivos referentes ao uso das atividades experimentais em quatro categorias: Motivacional; Funcional; Instrucional; e Epistemológica.

Categoria Motivacional: enquadram-se as atividades experimentais que despertam o interesse dos alunos: atividades curiosas, atraentes, envolventes, chocantes, relacionadas à tecnologia e que estabeleçam relações com o cotidiano. Categoria Funcional: priorizam aspectos relativos à atividade experimental, considerando as "características e propriedades inerentes do material, como também a implementação em sala de aula" (ibid., p. 166), com a intenção de facilitar a tarefa tanto do professor quanto do aluno, priorizando a escolha de experimentos com fácil manuseio e montagem dos equipamentos. Categoria Instrucional: trata das atividades experimentais facilitadoras da explicação, da apresentação dos conceitos e modelos, procurando tornar a teoria simplificada e "clara" para o aluno. Categoria Epistemológica: tende a dar um apelo forte para a construção do conhecimento, ou, mais especificadamente, para a capacidade da formulação teórica em tratar a realidade (ibid., p. 167). As atividades experimentais utilizadas seriam aquelas que estabelecem uma relação entre o empírico e a construção teórica e aquelas que demonstram as implicações das teorias e leis, a fim de legitimar o conhecimento científico

Hodson (1994, p. 305) argumenta que o trabalho prático nem sempre necessita incluir atividades que se desenvolvam em banco de laboratório. O autor defende alternativas que podem alcançar os mesmos objetivos, citando o uso do computador, a demonstração de vídeos/filmes, completados por atividades de registro de tempo, estudos de caso, representações de papéis, testes escritos, pôsteres, álbuns e trabalhos de vários tipos em bibliotecas. Rosito (2003, p. 206) acredita que seja possível realizar experimentos na sala de aula, ou mesmo fora dela, utilizando

materiais de baixo custo, podendo contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Salvadego (2007, p. 15) diz ainda que as atividades experimentais não requerem local específico nem carga horária e, portanto, podem ser realizadas a qualquer momento, tanto na explicação de conceitos, quanto na resolução de problemas, ou mesmo em uma aula exclusiva para a experimentação.

A abordagem dada ao laboratório didático segundo Ferreira (1978) e Alves Filho (2000) apresenta as seguintes características e objetivos: Experiências de cátedra ou laboratório de demonstrações; Laboratório tradicional ou convencional; Laboratório divergente; Laboratório aberto e o Laboratório de projetos; Laboratório biblioteca; e Laboratório e o problema da redescoberta.

Experiências de cátedra ou laboratório de demonstrações: são as atividades de laboratório realizadas pelo professor sendo de sua inteira responsabilidade. O aluno é um mero espectador e sua interação com o material é praticamente nula. Os objetivos principais desse tipo de atividade são: a) Ilustrar e ajudar a compreensão das matérias desenvolvidas nos cursos teóricos; b) Tornar o conteúdo interessante e agradável; e c) Desenvolver a capacidade de observação e reflexão dos alunos (Ferreira, 1978, p. 11).

Laboratório tradicional ou convencional: Geralmente são atividades acompanhadas por um texto-guia que serve de roteiro para o aluno, tipo “receita de bolo”. Apesar de uma participação ativa do aluno, seu poder de decisão é limitado tendo um roteiro a seguir impossibilitando a modificação da montagem experimental. Devido ao grau de estruturação dos experimentos, o tempo de reflexão do aluno, assim como a tomada de decisão sobre a próxima ação ou passo, opção por quantidades de médias a serem realizadas, ficam restritas ao “receituário” a ser seguido. Alves Filho (2000, p. 177) aponta que outra característica comum é que o relatório experimental é o “ápice” do processo. Tudo é dirigido para a tomada dos dados, elaboração de gráficos, análise dos resultados e comentários sobre “erros experimentais”.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Laboratório divergente: “Os alunos desenvolvem as atividades contidas em um cronograma preestabelecido pelo professor e de acordo com suas habilidades, podem escolher um assunto de seu interesse para aprofundamento” (Alves Filho, 2000, p. 177). Desta forma, o laboratório tem que ser bem equipado a fim de atender as preferências de cada aluno que se torna responsável pelo desenvolvimento de sua investigação. Neste tipo de abordagem, o papel do professor se faz presente nos momentos de discussões e análises dos problemas junto com seus alunos.

Laboratório aberto e o Laboratório de projetos: laboratório aberto de acordo com a proposta de Ferreira (1978, p. 22), permite ao estudante a participação quase autônoma dentro do trabalho experimental. O aluno organiza um cronograma de trabalho de acordo com sua disponibilidade de tempo, de material e supervisão de um professor ou monitor. Apresenta ampla liberdade de ação por parte do estudante e, devido à infraestrutura sofisticada, requer certo grau de recursos financeiros.

Laboratório biblioteca: esta abordagem é menos formal que as anteriores, o laboratório fica à disposição do aluno que toma a iniciativa de realizar atividades experimentais por sua conta. Pode ser encontrada na literatura como laboratório de corredor, prateleira de demonstração ou biblioteca de instrumentos.

Laboratório e o problema da redescoberta: Nesta abordagem o aluno tem à sua disposição vários tipos de equipamentos e situações que o levam a uma redescoberta. Seu pressuposto fundamental seria que o aluno, descobrindo por si só determinada lei ou fenômeno, teria um aprendizado mais efetivo (Ferreira, 1978, p. 27). É preciso fornecer aos alunos condições mínimas necessárias para que isto ocorra e o processo não seja frustrante tanto para o aluno quanto para o professor.

Por que realizar atividades experimentais

A experimentação pode ser feita em função de seus objetivos sem o que a experiência tornar-se-ia uma atividade sem significado mais profundo. Nesse estabelecimento de objetivos está a

base de qualquer análise e, inclusive, a base da utilidade do trabalho experimental, bem como o estabelecimento de uma flexibilidade na elaboração do programa experimental que permitirá a aplicação do mesmo, ainda que as condições materiais não sejam ideais para sua realização. Justamente, o objetivo deste trabalho é o de possibilitar o ensino experimental em quaisquer condições cumprindo a missão que nos propomos analisar a seguir(Domínguez, 1975).

Em primeiro lugar, devemos estar conscientes de que constitui uma utopia a aplicação de programas experimentais pré-fabricados, pela falta de condições materiais e de disponibilidade de tempo. Por outro lado, a seleção de experiências feita em diversos manuais de laboratório nem sempre apresenta uma convergência de objetivos que nos leve a um objetivo terminal satisfatório e plenamente realizado. Cada professor deve analisar suas condições de trabalho, suas possibilidades e, de acordo com elas, elaborar seu próprio programa experimental coerente com os objetivos de seu curso. Esta atitude correta é a que pode resolver o problema da aprendizagem que, em nosso meio, se reveste de certas peculiaridades das quais são as principais: Falta de sala, laboratório; existência de sala, laboratório, mas falta de aparelhos e produtos; falta de estrutura administrativa do laboratório, no caso de estar bem aparelhado; falta de tempo do professor; problemas de disciplina criados pelas aulas experimentais; outros problemas peculiares de cada estabelecimento. Uma análise das atividades experimentais irá mostrar que há possibilidade de introduzir o ensino com bases experimentais, mesmo em condições que aparentemente sejam pouco favoráveis. Essa análise deve incluir a gênese da experiência, que é um resumo das exigências da mesma do ponto de vista didático e material (Domínguez, 1975).

Os objetivos da experimentação

Como qualquer outra atividade didática, a experimental exige a determinação clara de seus objetivos. Começaremos pelo objetivo terminal ou geral que é desenvolver o espírito científico aplicado ao campo específico disciplinar Física. Esta frase pode resultar de interpretação vaga, de modo que passamos a interpretá-la com clareza maior. Este procedimento envolve: aquisição da atitude de que a Física é eminentemente indutiva, e não dedutiva; compreensão de que

qualquer modelo teórico - matemático, por exemplo - constitui um estudo auxiliar que deverá ser testado com o comportamento real dos sistemas, sem o que nenhum modelo teórico terá o mínimo valor; completando ainda o item anterior, adquirir a ideia clara de que a teoria deve ser consagrada com a experiência e não ao contrário; ver a possibilidade de estabelecimento de uma teoria firmemente alicerçada em fatos experimentais que permita - até certo ponto – prever fenômenos e usar princípios e leis já estabelecidos, para formar uma estrutura mental coerente com o comportamento real de sistemas materiais (Domínguez, 1975).

Para atingir o objetivo terminal que acabamos de considerar, é necessário atender uma série de objetivos particulares, que incluem hábitos e habilidades, sem os quais o objetivo terminal ficará duvidosamente concebido e atingido de forma incompleta. Vamos estabelecê-los de maneira formal capacidade: para realizar experiências em laboratório; de observar; de analisar; de sintetizar; para elaborar hipóteses; para testar hipóteses; para generalizar; de elaborar informações; de procurar e interpretar informações com criatividade. Naturalmente, cada um dos objetivos que visam estas capacidades pode ser subdividido em objetivos de menor alcance, constituindo requisitos para atingir a respectiva capacidade. Podemos estabelecer assim o seguinte esquema:

Metodologia

A educação atual está enfrentando uma forte mudança nos processos de adaptação com relação aos espaços de ensino, uma delas é o ensino remoto devido à pandemia COVID-19 que afeta o mundo inteiro, sendo que a Educação se viu bastante afetada. Em decorrência desta situação uma série de medidas paralisaram praticamente o mundo, e onde boa parte do sistema educativo adotou o modelo de aulas remotas com o auxiílio de de ferramentas tecnológicas em boa parte de maneira adaptada.

Nas últimas décadas, o ensino das ciências tem investigado novas estratégias de ensino por meio da incorporação de ferramentas de tecnologia, com diversas estratégias didáticas, isso a

fim de romper com os esquemas tradicionais que não permitiam aos alunos vincular o conhecimento disso com a realidade, o sujeito com aplicabilidade na vida cotidiana.

Segundo Giraffa, Moraes e Machado (2015, p.19), estamos presenciando uma mudança no modelo de formação profissional em vários segmentos da sociedade, inclusive na educação, resultante da inclusão de Tecnologias Digitais que, para os autores Gomes e Moita (2016, p. 149), estão contribuindo para "reinventar o processo de ensino-aprendizagem e que os diversos suportes tecnológicos precisam fazer parte do contexto escolar, e os professores precisam explorá-los de forma crítica e contextualizada".

Neste sentido, nessa conjuntura complexa de pandemia, mas também de crises políticas e econômicas, a difusão de resultados de pesquisas que buscam elucidar como a ciência e tecnologia contribuiram para o superação de problemas nos tempos que estamos vivendo com a pandemia COVID-19. No nível universitário, os efeitos da pandemia impactou o currículo de inúmeras carreiras; portanto, o estudo e interpretação de experiências educativas relaizada é de grande importância.

A partir deste cenário é que neste trabalho temos como quesstão problema: Como organizar atividades experimentais para o ensino remoto? Desta questão surgem os objetivos: Analisar o uso de atividades experimentais no ensino remoto; e Analisar a gênese da experiência do ponto de vista didático e material. Neste trabalho apresentamos um estudo qualitativo do tipo exploratório, da aplicação de uma proposta de intervenção didática que contempla atividades experimentais no ensino remoto. Adotamos a abordagem fenomenológica e o método fenomenológico para a análise dos resultados.

Estruturação da experiência

A estruturação da experiência precisa ser muito cuidadosa, e pode ser realizada mais facilmente quando resumida em três elementos: *ações, objetos e condições*. Um quadro assim permite visualizar de forma simultânea todos os detalhes da dinâmica da experiência, se bem que de forma resumida. Para atingir objetivos terminais e intermediários, é necessário usar

determinadas técnicas. As técnicas acompanham as ações a serem realizadas. Assim, poderíamos elaborar o seguinte roteiro na realização de uma experiência com objetivos definidos (Domínguez, 1975).

1. Trabalho de preparo do professor: Estabelecimento de um objetivo terminal. Dentro deste objetivo terminal, que é comum a toda a disciplina, estabelecimento da área a ser coberta pela experiência específica. Definição precisa dos objetivos hierarquizados da experiência. Estabelecimento da tabela de ações, objetos e condições, partindo do objetivo final da experiência, de maior hierarquia, e em sentido descendente de hierarquia, estabelecer a sequência até a mais simples ou inicial. Selecionar as condições que dependem do professor e providenciá-las. Entre elas são de especial importância: a) o estabelecimento dos objetivos intermediários; b) a seleção das perguntas do questionário que conduzem a a); c) a previsão do material e do procedimento a serem usados; d) a previsão de perguntas e dificuldades que possam surgir para poder realizar uma eficiente orientação e para elaborar o pré e o pós-laboratório; e) elaboração do manual da experiência, usando todos os recursos apurados nas letras anteriores; f) providenciar, com a devida antecedência, o material.

2. De acordo com todos os subtítulos do item 1, selecionar experiências complementares para comprovar as hipóteses que o professor preveja que podem surgir na experiência programada no item 1. Tomar o cuidado de que estas experiências não passem para áreas diferentes das previstas no item 1.

A melhor forma de trabalhar, do ponto de vista do professor, no preparo da experiência, é partir do objetivo terminal e percorrer o fluxo ações, objetos e condições do fim para o princípio, durante a elaboração do roteiro da experiência.

Gradação das experiências

Em tudo o que foi visto até agora, nos referimos a uma experiência típica, realizada em laboratório pelos próprios alunos, dispondo de material completo: o que poderíamos chamar de experiência plena do aluno. Nem sempre é possível realizar este tipo de experiência, devido a

alguma das deficiências apontadas anteriormente. Mas nesse caso não há por que renunciar à realização de atividades práticas. Podemos elaborar uma sequência de tipos de experiências que permitam atividade em diversas condições materiais e de tempo. Essa sequência pode ser a seguinte, na ordem decrescente de condições ideais e de participação direta do aluno no trabalho: Experiência Plena do Aluno (EPA); Experiência Simplificada do Aluno (ESA); Demonstração (D); Experiência Visualizada (EV); Experiência Simulada (ES) (Domínguez, 1975)

Observando bem esta sequência vemos que: A gradação é contínua; Admite, portanto, diversos graus intermediários; Tem sentido decrescente, como já foi dito, da participação do trabalho direto do aluno; Pode-se demonstrar que todas as modalidades obedecem à mesma dinâmica; A participação do aluno, do ponto de vista da psicologia educacional, pode ser a mesma, quando bem apresentadas cada uma das modalidades. O que é mais difícil de perceber à primeira vista, na ordem em que estão colocadas as diversas modalidades, cada uma delas constitui pré-requisito da seguinte: EPA $\rightarrow$ ESA $\rightarrow$ D $\rightarrow$ EV $\rightarrow$ ESA. EPA e ESA constituem pré-requisito das seguintes. Na pior das hipóteses, em falta absoluta de condições para trabalho experimental pleno, podemos usar como único pré-requisito de todas as restantes atividades que lhe seguem no esquema anterior, a atividade ESA. Na sequência caracterizamos cada uma das modalidades de experiências (Domínguez, 1975).

EPA - experiência plena do aluno.

O aluno realiza pessoalmente, individualmente ou em grupos, a experiência em laboratório equipado de forma padrão com material do tipo usado profissionalmente. Resumindo, as condições são as típicas do trabalho de um profissional experimental.

ESA - experiência simplificada do aluno.

Solução intermediária em que o aluno realiza experiências diretamente mas com material simplificado e em condições simplificadas. A ESA admite diversos graus de simplificação apresentando a possibilidade, que depende da criatividade do professor, de ser aplicada em condições materiais bastante precárias mas com frutos realmente alentadores.

D - demonstração

É realizada a experiência pelo professor e assistida pelos alunos. Para que se tenha frutos didáticos em termos de atividade experimental é necessário: a) que a demonstração obedeça a mesma estrutura de qualquer trabalho experimental, de acordo com os diagramas e fluxogramas que temos apresentado até agora; b) que a experiência apresente condições de visibilidade e acompanhamento por parte dos alunos; c) que o aluno seja levado a participar efetivamente de cada uma de suas fases e partes; d) que não seja um simples exercício motivador de prestidigitação, mas um trabalho sério com objetivos bem definidos; e) que a técnica de apresentação seja francamente boa para conseguir a realização dos itens b), c) e d).

EV - experiência visualizada

É semelhante à demonstração mas não usa diretamente material mas recursos de visualização, particularmente filmes e diapositivos.

ES - experiência simulada

Quando não existem recursos experimentais em quantidade ou extensão suficientes, é de proveito colocar o aluno na situação problema de conhecer os resultados de uma experiência típica e levá-lo a tirar as suas próprias conclusões. Exige, por parte do professor uma técnica bem apurada de apresentação para obter resultados comparáveis a D e EV. Exige de o aluno ter chegado a um razoável nível de abstração, com a realização de EPA, ESA, D e ou EV.

Atividades experimentais visuais e atividades experimentais simuladas

A seguir apresenta-se uma análise de oito atividades experimentais em um espaço de ensino remoto, para as modadlidades EV e ES perfeitamente aplicável às condições típicas de ensino experimental em qualquer espaço de ensino. As atividades foram realizadas na disciplina Atividades Experimentais para o Ensino Médio e Fundamental (AEEMF) no âmbito do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. As atividades na disciplina são baseadas em reflexões sobre as práticas de ensino dos professores

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

da disciplina e dos professores-discentes, de modo que esses, possam integrar atividades experimentais às suas práticas metodológicas. O método de ensino adotado, baseia-se no pressuposto de que a formação docente deve ser o resultado da vivência teórica e prática, de forma que o professor da educação básica possa propor alternativas para o desenvolvimento de aulas experimentais no ensino física e ou de ciências (SILVA, BRINATTI e ANDRADE, 2018).

A estrtatégia consiste em possibilitar ao professor-discente elaborar uma sistemática que lhe permita construir seu próprio programa experimental, em função dos objetivos propostos sem o que a aula experimental se torna uma atividade sem significado. O objetivos de aprendizagem é a análise da utilidade do trabalho experimental e a aplicação do mesmo, ainda que as condições não sejam ideais para sua realização. Pretende-se, deste modo, estimular que um professor realize o ensino experimental em quaisquer condições.

No quadro 1 apresenta-se o conjunto de temas, gradação, objetivos e recursos envolvidos em cada uma das aulas oito aulas realizadas. O quadro contempla a série de oito experimentais com foco na educação básica. Após as aulas serem realizadas procede-se uma avavliação relativa às estruturas conceituais e metodológica; às Interações entre a teoria e prática; às abordagens das atividades experimentais; e às abordagens em espaços extraclasse.

No quadro 2 apresenta-se uma sintrese de competências e habilidades trabalhadas com a realização de atividades experimentais para os grupos de gradação EPA, ESA, D, EV e ES. Pelo processo construído ao longo da disciplina pode-se concluir que as atividades desenvolvidas permitiram observar a aplicação de diversas propostas de ensino experimental fundamentadas em métodos, metodologias, técnicas e recursos instrucionais, num processo que se constituiu em espaço para a reflexão coletiva acerca da prática experimental a partir da sistematização, do registro e da análise, de situações vivenciadas, no espaço escolar.

Quadro 1 - Conjunto de temas, gradação, objetivos e recursos envolvidos em cada uma das aulas oito aulas realizadas na disciplina Atividades Experimentais para o Ensino Médio e Fundamental.

AULA	GRADAÇÃO	TEMA	OBJETIVOS	RECURSO
1	AEV - AES	Lei de Snell	Determinar o índice de refração e materiais.	Minetest; Phet
2	AEV	Hidrostática	Formular a força de empuxo por meio de modelagem matemática.	Google Docs
3	AES	Circuitos elétricos	Caracterizar circuitos de resistores elétricos.	Thinkercad
4	AEV - AES	Radiações e efeito estufa	Estabelecer relações entre efeito estufa e a radiação Infravermelha.	Phet; Google Docs; Kahoot
5	AES	Potência elétrica - Chuveiro elétrico	Caracterizar potência elétrica.	Google Docs; Google Planilhas
6	AES	Resistência elétrica	Calcular a resistência elétrica de um resistor a partir de um gráfico U x I	Phet; Planilhas Google
7	AEV - AES	Ondas eletromagnéticas - GPS	Utilizar a internet e o GPS como fonte de estudo e coleta de dados.	Video (Youtube); Phet; Google Maps
8	AEV	Reflexão interna total e fibra óptica	Identificar a reflexão total como princípio de funcionamento da fibra óptica	Video Demonstração

Fonte: Os Autores

Quadro 2 - Competências e habilidades para os grupos de gradação de atividades EPA, ESA, D, EV e ES.

COMPETÊNCIA - HABILIDADE	EPA	ESA	D	EV	ES
Interpretação de instruções e de perguntas	✓	✓	✓	✓	✓
Normas de trabalho em laboratório	✓	✓	P		
Manuseio de material de experiências	✓	✓	P		
Realização de operações experimentais	✓	✓	P		
Observação de fenômenos	✓	✓	✓	✓	✓
Relacionamento das observações	✓	✓	✓	✓	✓
Análise das observações e dos fenômenos	✓	✓	✓	✓	✓
Discussão	✓	✓	✓	✓	✓
Teste de hipóteses	✓	✓	✓		
Generalização	✓	✓	✓	✓	✓
Previsão de fenômenos	✓	✓	✓	✓	✓
Elaboração de estruturas de conceitos e princípios	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: Dominguez (1975).

As discuções ainda contemplaram as atividades experimentais no espaço do ensino remoto, sendo que as reflexões individuais e coletivas desenvolvidas durante a disciplina integraram uma oportunidade de conhecimento aprofundado do espaço escolar com o reconhecimento de que peculiaridades e especificidades podem influenciar na atividade docente favorecendo ou dificultando a aprendizagem.

Considerações Finais

É possível o ensino experimental, sem ter laboratório disponível, com resultados sistematicamente bons de aprendizagem; AEV e AES são perfeitamente aplicáveis às condições de ensino remoto. Não há por que renunciar à realização de atividades experimentais: pela disponibilidade de grande número de tecnológicas educativas digitais; modalidades de atividades experimentais possibilitam introduzir o ensino com bases experimentais, mesmo em condições que aparentemente sejam pouco favoráveis. Essa é a razão da eficiência de ensino de alguns professores que, sem ter laboratório disponível, mas apenas sala, quadro negro e giz, conseguem resultados sistematicamente bons na aprendizagem da Física por parte dos seus alunos.

Agradecimentos

Agradecemos ao Mestrado Nacional Profissinal em Esnino de Física, à Sociedade Brasileira de Física, à Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Programa para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) e a CAPes.

Referências bibliográficas

Alves filho, J. de P. (2000) Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.17, n.2, ago, p.174-188. https://doi.org/10.5007/%25x

Carvalho, P. S., Sousa,A. S., Paiva, J., & Ferreira, A. J. (2012) *Ensino experimental das ciências: um guia para professores do ensino secundário Física e química*. Série Para Saber, 26. Porto, U. Porto editorial.

Domínguez, S. F. (1975) *As experiências em química*. São Paulo, EDART.

Ferreira, N. C. (1978) *Proposta de laboratório para a escola brasileira*. Dissertação de Mestrado. FEUSP-IFUSP, São Paulo. https://repositorio.usp.br/single.php?_id=000711313

Força, A. C., Laburú, C. E. & Silva, C. H. M. da. (2011, 5-9 de dezembro) *Atividades experimentais no ensino de Física: teoria e práticas*. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Giraffa, M. M. L., Moraes, C. M. & Machado, J. M. (2015) Cenário atuais das tecnologias digitais na educação básica. In: Dantas, G. L.; Machado, J. M. (Orgs.). *Tecnologias e educação: Perspectivas para gestão, conhecimento e prática docente*. 2ª Edição. São Paulo: FDD Editora. Parte I, p.19-30.

Gomes, L L. & Moita, F. M. G. S. C. (2016) O uso do laboratório de informática educacional: partilhando vivências do cotidiano escolar. In: SOUSA, R.P., et al., orgs. (Org.). *Teorias e Práticas em Tecnologias Educacionais*. 1.ed.Campina Grande PB: Eduepb, v. 6, p. 151-174.

Hodson, D. (1994) Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de Las Ciências*, v. 12, n.3, p. 299-313. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21370/93326

Laburú, C. E. (2005) Seleção de experimentos de Física no ensino médio: uma investigação a partir da fala dos professores. *Investigação em Ensino de Ciências*, v. 10, n. 2. http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n2/v10_n2_a2.htm

Rosito, B. A. (2003) O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, R. (Org.) *Construtivismo e ensino de ciências: Reflexões epistemológicas e metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, p.195-208.

Salvadego, W. N. C. (2008) *A atividade experimental no ensino de Química: uma relação com o saber profissional do professor da escola média*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – UEL, Londrina. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000127739

SEED. (2008) *Diretrizes Curriculares de Física para a Educação Básica*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba – PR.

Silva, S. L. R., Brinatti, A. M., & Andrade, A. V. C. de. (2018). 1A039 Atividades experimentais para a educação básica: o exemplo da prática. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Extraordin). Recuperado a partir de https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8714

MUSEUS VIRTUAIS E SUAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO

Marilise Silva Meister

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGECEM-UEPG. Ponta Grossa – Paraná, Brasil.

marilisemeister86@gmail.com

Silvio Luiz Rutz da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGECEM-UEPG. Ponta Grossa – Paraná, Brasil.

slrutz@gmail.com

Resumo

Os museus por meio de suas origens, buscam através de sensações, iluminar os valores essenciais dos seres humanos, procurando recuperar a dimensão humana que esvai-se por horas buscando adaptações em meio as transformações tecnológicas impostas em nosso mundo atual, sem perder sua essência, e buscando alternativas de aproximação com a sociedade. Por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, os museus inserem-se mais neste cenário, principalmente no caráter da virtualidade para que professores, alunos e sociedade, obtenham mais informações e conhecimento por meio da aprendizagem que eles oferecem. Sendo assim optando pela escolha dos museus virtuais acessados por sites e aplicativos museológicos, objetivando quais potencialidades estes oferecem para a educação, ensino e aprendizagem e em prol da divulgação científica, buscando saber quais são as formas de acesso, quais conteúdos, ações e instrumentos estes oferecem, para ensino de Ciências e Biologia. Utilizando como metodologia para a coleta de dados, a “netnografia realizando pesquisa Etnográfica online” de Kozinets (2014). Tendo como resultados 1.027 análises feitas entre sites e aplicativos descritos, somados aos objetivos propostos a esta pesquisa, tendo como conclusões que os museus são divulgadores, propagadores de informação e conhecimento em museus virtuais de Ciências e História Natural, para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia. Os museus virtuais, podem ser utilizados de diversas formas, e os objetivos propostos tiveram o seu alcance, principalmente quando pensou-se na criação desta pesquisa, oferecer informações, e uma pesquisa de compreensão a todos, permitindo a sociedade ser inserida neste campo que envolve o tripé universitário “pesquisa ensino e extensão”, pois é assim que se agrega a importância de uma pesquisa, e no caso desta, a importância dos museus em nosso meio na valorização de sua essência e significância.

Palavras-chave*: Museus; Aprendizagem Móvel; Redes Sociais Virtuais; Internet.*

Abstract

Museums through their origins, seek through sensations, illuminate the essential values of human beings, seeking to recover the human dimension that goes away for hours seeking adaptations in the midst of technological transformations imposed in our current world, without losing its essence, and seeking alternatives of approximation with society. Through new information and communication technologies, museums are more in this scenario, especially in the character of virtuality so that teachers, students and society, obtain more information and knowledge through the learning they offer. Thus opting for the choice of virtual museums accessed by websites and museum applications, aiming at what potentialities they offer for education, teaching and learning and for the sake of scientific dissemination, seeking to know what are the forms of access, what contents, actions and instruments these offer, for teaching Science and Biology. Using as methodology for data collection, the "netnography performing online Ethnographic research" by Kozinets (2014). With the results of 1,027 analyses made between sites and applications described, added to the objectives proposed for this research, having as conclusions that museums are disseminators, propagators of information and knowledge in virtual museums of Science and Natural History, for the process of teaching and learning Sciences and Biology. Virtual museums can be used in various ways, and the proposed objectives had their reach, especially when it was thought of the creation of this research, offer information, and a survey of understanding to all, allowing society to be inserted in this field that involves the university tripod "teaching and extension research", because this is how the importance of a research is added, and in this case, the importance of museums in our environment in valuing their essence and significance.

Keywords: Museums; Mobile Learning; Virtual Social Networks; Internet.

Introdução

Este artigo traz uma síntese de caráter informativo sobre minha dissertação de Mestrado intitulada como “Museus Virtuais como forma integradora no Ensino de Ciências e Biologia”, não

só como informação e conhecimento, mas no intuito de que professores, alunos e sociedade possam compreender melhor não só a importância dos Museus, bem como o uso das tecnologias digitais presentes na internet, e na aprendizagem móvel, por meio dos museus virtuais acessados por sites e aplicativos móveis, objetivando quais as potencialidades que estes oferecem para a educação, ensino e aprendizagem, buscando saber quais são as formas de acesso, quais conteúdos, ações, e instrumentos estes oferecem para o Ensino de Ciências e Biologia.

Sabe-se que os Museus físicos além de serem grandes geradores de conhecimento e pesquisa, são como “escolas abertas”, compreendidos como espaços não formais para o ensino, uma vez que o conhecimento adquirido encontra-se fora de sala de aula, por meio deles é possível aprender histórias já vividas por nossos ancestrais, artefatos criados, esculpidos, entalhados entre tantas outras criações/construções, nos mostrando os passos e indícios da evolução humana, além do processo de evolutivo de nossa Fauna e Flora, por meio de fósseis, espécimes in vitro, taxidermizadas dentre tantas outras formas.Sabemos assim que os museus conduzem então a memória, entre o “antigo”, e o novo, e até ao futuro, permitindo a recuperação da dimensão humana por vezes perdida pela ação corriqueira de nossos dias, nos mostrando o que havia sido esquecido.

Mais do que casas da memória, museus são casas da vida de um país. Espaços que assumem cada vez mais sua função social junto à população, enquanto casas de conhecimento, vivência e transformação. Não faz muito tempo, museus eram vistos como instituições aristocráticas, distantes do povo, reservados aos “iniciados”. Aos poucos, isso começa a mudar, os museus se fortalecem como espaços mais próximos da população, que não precisam apenas existir para serem públicos, precisam também interagir; não só abrir portas, mas também abrir caminhos (BRASIL. Guia dos Museus Brasileiros 2011, p. 9).

Se historicamente os museus já configuravam-se como educativos, e analisando-os como em um processo evolutivo, os museus possuem sim, funções diferenciadas, pois são frequentemente entendidos como espaços de lazer e entretenimento, mas são também instituições que geram conhecimento, e informações no processo de aprendizagem para o ensino, sendo assim, diante das mudanças impostas socioculturalmente. Buscam adaptar-se neste processo "tradicional", mais especificamente no desenvolvimento tecnológico, procurando somar aos seus espaços, o uso de novas ferramentas tecnológicas, que auxiliem no processo de conhecimento e informação, sem perder a sua essência sendo mais comum observar essa complementação, em Museus de Ciências e História Natural.

Este suporte da tecnologia, faz com que os museus venham se adaptando e adequando dentro das mais diversas áreas de conhecimento, no intuito de agregar informações de caráter social, educacional e cultural, sem perder a essência e originalidade que os cerca, facilitando o processo de ensino-aprendizagem com maior amplitude, permitindo que mais pessoas de nossa sociedade estejam mais próximas deles, lembrando que o principal elemento para este desenvolvimento é a internet. A internet, é conhecida como ciberespaço, sendo uma definição dada para o espaço da e por ser uma ampla rede de sistemas, em um ambiente virtual, o que podemos chamar de espaço virtual e por meio deste ciberespaço.

Para compreender melhor, essa relação, entre o ciberespaço, internet, redes sociais, no fortalecimento desta relação, Meister e Silva (2020, p. 47), trazem um mapa conceitual de termos utilizados em sua dissertação, é destacado que através do ciberespaço, como é chamada a internet, é possível encontrarmos definições do que são as significações de virtual/ espaço virtual, da mesma forma nos gera a aprendizagem colaborativa em redes, além de englobar as mídias sociais, e as redes sociais virtuais, ponto este que inclui-se os museus virtuais (sites e aplicativos), que nos permitem obter um ensino por meio da aprendizagem móvel, remetendo ao ensino e aprendizagem em Ciências e Biologia.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Assim Carvalho (2006, p. 126) diz “A Internet chegou ao início dos anos noventa como uma rede de grande alcance internacional, principalmente devido ao seu fortalecimento e crescimento durante o final dos anos oitenta (a “década das redes”)”.

Kalinke (2003, p.16), reforça ainda a internet como uma ferramenta educacional em um trecho do seu livro *“A internet na Educação*”, “a internet é, dentre as inovações tecnológicas, uma das ferramentas educacionais com maior possibilidade de agregar valor e ressaltar a importâncias dos professores.Faz-se necessários, entretanto, que estes mesmos professores estejam abertos a recebê-la”

Ainda na relação com a internet, temos a indagação do que é o “virtual”, ou o espaço virtual, ou ainda como alguns chamam ambientes virtuais que nada mais são que os “ambientes virtuais de aprendizagem” que não remeteu ao artigo aqui presente e tão pouco a dissertação citada, e essas relações de “ambientes virtuais” acaba gerando conflitos de definições ao termo “virtual”. Sabe-se que o virtual, de forma geral, é uma virtualização de informações e comunicações que recebemos e vemos diariamente, alguns significados podem ser encontrados em diversas páginas, incluindo os dicionários on-line e físicos.

Porém não somente nos dicionários podemos encontrar definições, (Lévy, 1999, p.48), tem como uma descrição sobre o termo virtual, que diz “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes de realidade”.

Para tanto, essa expansão do “espaço virtual”, permitiu a criação das redes sociais que temos hoje, oferecendo a interação com a educação e tecnologia, entre tantas outras finalidades, sendo um complemento do que possivelmente passaria despercebido em nosso mundo real/ físico, e com essa quebra de barreiras que a internet nos oferece por meio dos espaços virtuais, conectando diversas partes do mundo em um meio virtual, o suporte que conecta essas relações são as TIC- tecnologia de informação e comunicação.

As TIC auxiliam não somente no processo de informação e comunicação, mas contribuem também para o ensino e aprendizagem no campo educacional, que cada vez mais estão sendo utilizadas no ensino presencial, por meio das práticas pedagógicas, quanto ao uso de computadores, softwares, jogos, e aplicativos móveis por meio das tecnologias móveis.

As tecnologias móveis estão em constante evolução: a diversidade de aparelhos atualmente no mercado é imensa, e inclui, em linhas gerais, telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (e-readers), aparelhos portáteis de áudio e consoles manuais de videogames. No futuro, essa lista será diferente. Para evitar o terreno pantanoso da precisão semântica, a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de aparelhos móveis, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação. (UNESCO, Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel p.8, 2014).

A tecnologia de informação e comunicação se faz presente também nos aplicativos móveis de *Smartphones e IOS*, por meio da tecnologia móvel, que vem sendo um recurso para professores em sala de aula, pois auxilia em atividades, além de ser possível baixar e buscar aplicativos que fortaleçam e complementem o ensino, mantendo uma interação maior e fortalecendo o que é chamado de aprendizagem móvel.

A aprendizagem móvel - *"Mobile Learning"*, como é conhecida, permite que não somente os alunos e professores estejam engajados ou aprendam por eles, mas a sociedade, uma vez que temos em mãos informações e conhecimento, por meio de aplicativos que oferecem não só recursos visuais, auditivos, mas os mais variados assuntos para conhecimento, entretenimento e tantos outros de forma bem versátil. Para o cenário educacional auxiliam os professores na mediação de conteúdo, principalmente pelos recursos fornecidos aos aplicativos que estão ligados a educação, outra facilidade do uso de aplicativos, é que os mesmos podem ser utilizados

a qualquer horário e lugar, mantendo assim uma flexibilização no processo de aprendizagem e conhecimento, uma vez que não se faz necessário o seu uso somente em sala de aula.

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias. (UNESCO, Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel p. 8, 2014).

Museus Virtuais

Posto isto, por meio das tecnologias digitais e da internet, os museus virtuais surgem para nos revelar as suas potencialidades de uso para o ensino, e qual seria o significado, o conceito de “museus virtuais”, em meio a tantas definições ligadas ao “virtual”, Meister e Silva (2020, p. 60), mostraram que foi preciso realizar uma revisão bibliográfica para compreender a definição do termo “museu virtual”, e dentro dessa análise, a autora percebeu que muitos autores divergem opiniões sobre o conceito, tendo então várias polissemias impostas a este, como “cibermuseus”, “web museus”, “museus digitais”, “museus online”, entre outros termos.

E para reforçar essa colocação, Lima (2011, p. 6), fala “Tem-se assim: Cibermuseu, museu no ciberespaço; e Webmuseu, museu na web, como exemplos do que se denomina termos correlatos, tendo em vista que um Museu Virtual é considerado um cibermuseu na medida em que se encontra situado na web”.

Pode-se dizer que os museus virtuais, são pontes de acesso, entre os museus físicos, e a quem os utiliza, pois quebram fronteiras uma vez que seu acesso se dá on-line, permitindo conhecer museus do mundo todo, oferecendo uma alternativa e complementação do ensino aprendizagem e conhecimento, o que muitas vezes para escolas, até para a própria sociedade, pela falta de recursos, condições, apoio e logística não é possível o acesso aos museus físicos.

Muitos museus atualmente já perceberam que a internet pode alavancar a sua comunicação com o público e, por isso, hoje é possível perceber uma enorme quantidade de sites de museus. A ubiquidade da internet e seu funcionamento em tempo integral são fatores que favorecem a criação de sites de museus, mas o que a torna ainda mais atrativa é a maneira como o patrimônio pode ser trabalhado (Flor, 2009, p. 27).

Adquirindo todo este conhecimento do mundo virtual, no ciberespaço, Meister e Silva(2020), descreveram exemplos de museus virtuais acessados por sites, dando destaque ao *Museo Galileo* na Itália, e a sua relação a este meio, como exposições permanentes e temporárias, além do mesmo possuir um aplicativo para *Smartphones e tablets.*

Outro destaque é o *Americam Museum of Natural History* em *New York*, o qual oferece aos usuários, exposições especiais, permanentes e anteriores, programas para crianças, adultos, ensino superior, educadores, e até uma visita virtual, o *Museu Nacional* do Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro, por intermédio do *"Google Arts & Culture"*, oferece uma visita por dentro do museu, antes do incêndio ocorrido no ano de 2018, no intuito de revisitar e manter o museu vivo.

Destaca-se também o *Museu de Zoologia da USP* em São Paulo, museu este que possui um dos maiores acervos zoológicos da América Latina, conta em seu site com exposições de longa duração, itinerantes, temporárias e exposições que irão ocorrer.

E como um último exemplo citado é o *Museu Paranaense*, localizado na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, este por sua vez, um dos museus mais antigos do Brasil, no site é possível encontrar várias informações, visita virtual, "áudioguia" gratuito e em outros idiomas, exposições de longa duração, oferece "vídeoguia", para pessoas com deficiências auditivas, apresentado em libras entre outros destaques.

Observa-se os quão ricos são os museus e quanto eles têm a nos oferecer, não somente em seus espaços físicos, mas em seus espaços virtuais, com a disponibilidade de informações contidas que podem ser compreendidas e interpretadas em uma linguagem acessível, e o quanto estes espaços virtuais podem contribuir de maneira valiosa na preservação dos museus físicos, além de oferecer meios e caminhos para pesquisas e educação, agregando a aprendizagem em redes.

Não longe do meio virtual e de nossas mãos estão os aplicativos móveis para *Smartphones*, que surgem como tecnologias inovadoras no cenário educacional, podendo serem compreendidos por meio da aprendizagem móvel.

A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias. (UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel 2014, p.8).

Para a educação, os aplicativos proporcionam uma certa autonomia aos usuários, uma vez podem ser acessados várias vezes, a qualquer horário, oferecem aulas, vídeos, atividades com realidade virtual, além de outros conteúdos como por exemplo conhecer pontos turísticos e

culturais do mundo todo, o que gera uma comodidade a qualquer usuário que necessita utilizá-los.

Os museus por sua vez não estão ligados somente a internet por meio dos sites, mas também conectam-se aos aplicativos, conhecidos como aplicativos museológicos, são capazes de vincular a Ciência e Tecnologia em meio a sociedade e a educação,proporcionando as melhores experiências virtuais. Assim como nos sites, os aplicativos museológicos possuem em sua grande maioria uma ligação aos museus físicos.

Assim como museus oferecem “áudio guias”, que permitem que os visitantes aprendam sobre determinadas obras de arte ou artefatos enquanto os examinam em três dimensões, os pioneiros dos aplicativos móveis desenvolveram modelos similares, específicos a um local, para facilitar a aprendizagem em diversas disciplinas, como história e química. (UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel 2014, p. 20).

Estes aplicativos museológicos oferecem aos seus usuários, informações a uma tipologia específica, por exemplo ligado a Ciências, Artes, etc., alguns indicam se existe o museu físico e site, além de guias, informações sobre obras de arte, biologia, história, geografia, entre tantos outros recursos, que auxiliam os usuários a conhecer os museus espalhados pelo mundo todo.

Para baixar os aplicativos, os usuários de aparelhos de Smartphones e IOS, podem entrar nas lojas virtuais de seus aparelhos e baixa-los, e o interessante, que os aplicativos apontam se ele é voltado para educação, lazer, entretenimento turismo entre outras várias atribuições.

Meister e Silva (2020), descreveram que existem tanto aplicativos internacionais, como nacionais de museus, destacando na pesquisa os aplicativos museológicos brasileiros.

Caminho Metodológico

Meister e Silva (2020) empregaram para a pesquisa pela internet e redes sociais, o uso do livro *"Netnografia realizando pesquisa Etnográfica online"* de Kozinets (2014), sendo uma introdução metodológica com foco cultural da pesquisa on-line. Além dessa leitura foi necessária uma revisão bibliográfica para também obter um caminho metodológico, na leitura de documentos, artigos científicos, dissertações, para ajudar na construção da pesquisa e resultados dos sites e aplicativos museológicos.

A metodologia ocorreu por um levantamento de quais sites e páginas ofereciam acesso, seja Instituto ou busca pelo Google, utilizando termos como "Museus virtuais", "museus virtuais brasileiros", para os aplicativos museológicos, foram utilizados termos como "museus de ciências", "museus de história natural", "museus de ciências no Brasil". Em ambos os casos foram encontrados diversos museus virtuais, analisando sempre o conteúdo abordado, contexto, informações, aspectos gerais encontrados, os quais foram descritos nos resultados e discussão.

A netnografia difere de outra pesquisa qualitativa na internet porque ela oferece, sob a rubrica de um único termo, um conjunto rigoroso de diretrizes para a realização de etnografia mediada por computador e também, de maneira importante, sua integração com outras formas de pesquisa cultural (KOZINETS, 2014, p. 23).

A netnografia vem sendo amplamente usada em uma variedade de tópicos, que somam-se a publicidade on-line, relações sociais, aprendizagem, entre outros, sendo um campo interdisciplinar aplicado para desenvolvimento rápido, deste modo adotaram como estratégia de coleta, a coleta de dados on-line, que nada mais são, que dados netnográficos extraídos.

Os dados a seguir foram extraídos de Meister e Silva (2020), para não haver nenhuma alteração de dados e manter a originalidade da pesquisa realizada.

"Como coleta de dados on-line por Instituto, escolheu o "Guia dos Museus Brasileiros", encontrado na página do IBRAM, totalizando 23 museus virtuais descritos" (Meister e Silva, 2020, p. 80)

"Como coleta de dados on-line, de plataforma utilizou a Plataforma "Museusbr", pela mesma fazer parte do IBRAM, sendo a maior plataforma de informações sobre museus brasileiros, encontrando nela, 33 museus virtuais descritos" (Meister e Silva, 2020, p. 80)

Como coleta de dados on-line de sites museológicos, fez-se pela área de busca do Google, utilizando termos como: "museus virtuais" e "museus virtuais brasileiros", e do primeiro termo utilizado obteve um total de 250 sites, e do segundo termo "museus virtuais brasileiros" obteve um total de 203 sites, analisando as 10 primeiras páginas de busca de cada termo, para observar como os museus virtuais eram mencionados e descritos e qual era o perfil da página divulgadora (Meister e Silva ,2020, p. 80).

Neste tópico de busca através do Google, foi escolhido o site "Era Virtual", do estado de Minas Gerais, pelo mesmo se fazer presente nas duas formas de busca, e além de ser um site pioneiro em divulgação de museus virtuais no país, obtendo em sua página, 24 museus virtuais, e ter apoio da Fundação VALE, Instituto do Patrimônio, Histórico e Artístico Nacional, e Fundação de Cultura, Lazer e Turismo da cidade de Congonhas.

Como quarta e última coleta de dados on-line os aplicativos museológicos, foram analisados 747 aplicativos, utilizando os termos "museus de ciências", "museus de história natural", "museus de ciências no Brasil", deixando para análise apenas aplicativos museológicos brasileiros fornecidos para o ensino de Ciências e Biologia (Meister e Silva, 2020, p. 80).

Ao todo a coleta de dados on-line extraídos na pesquisa foram de 1.027 análises realizadas.

Resultados e Discussões

Os resultados apontados na dissertação, mostram que não tinham o intuito de defender e nem afirmar que as redes sociais virtuais são as melhores ferramentas pedagógicas, mas sim no intuito de mostrar a existência delas de outras formas, como para a existência dos museus virtuais, acessados por sites e aplicativos, para professores, alunos, sociedade, possam conhecer, e compreender como estes funcionam e contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, para Ciências e Biologia.

Sem mais delongas, os resultados encontrados na dissertação, nas quatro coletas de dados on-line extraídos por Meister e Silva, (2020), serão colocados conforme apresenta o texto original.

A primeira coleta foi através do Guia dos Museus Brasileiros, e nele estão presentes museus físicos, virtuais, divididos por estados e regiões do país e foram analisados e descritos um a um, para garantir se eles estavam voltados ao ensino de Ciências e Biologia, que foi o foco da pesquisa também, adiante ainda nesta primeira coleta, o destaque foi para o Museu Virtual de Ciência e Tecnologia da Universidade de Brasília, que estava apto dos objetivos escolhidos.

> E a nossa primeira coleta de dados on-line, deu-se pela observação deste guia, sendo encontrado 23 museus virtuais descritos, contendo informações como: situação do museu, se o mesmo é aberto e virtual, endereço eletrônico, endereço físico, estado, telefones, e-mail, ano de criação, tipologia de acervo, dias de abertura se o mesmo possui o espaço físico, e bem como informação se o museu possui tanto a sede física para visitação, quanto exposições de longa duração em meio virtual (Meister e Silva, 2020, p. 83).

Com relação a segunda coleta de dados on-line, os autores destacaram a plataforma “Museusbr”, presente no site do IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus), sendo a maior plataforma encontrada com informações de museus brasileiros, para essa parte, foram realizadas duas buscas, uma sem encontrar nenhum dado, e na segunda, conforme Meister e Silva (2020, p. 93) descrevem,

"Então realizou uma nova busca, utilizando somente o campo de busca "nome", escrevendo as palavras *museu virtual*, e assim disponibilizou 33 museus virtuais presentes em nosso país".

Uma observação apontada pelos autores, que dentre estes 33 museus virtuais encontrados, 15 destes se faziam presentes no Guia analisado na primeira coleta, sendo 18 deles diferenciados na plataforma Museusbr, e após a análise o Museu Virtual de Ciência e Tecnologia da Universidade de Brasília, foi o destaque.

Já para a terceira coleta de dados, foi a utilização de busca do próprio Google, tendo como palavras de busca "museus virtuais" e "museus virtuais brasileiros", sendo para o primeiro termo os seguintes resultados descritos por Meister e Silva (2020, p. 97), "Com o primeiro termo utilizado "museus virtuais", obtivemos um total de 250 sites encontrados pelo Google, deste número analisou as 10 primeiras páginas tendo um total de 100 sites investigados"[...]

Para o segundo termo descrito por (Meister e Silva, 2020, p. 97), [...] "203 sites encontrados no total, e uma análise das 10 primeiras páginas também, para observar como os museus virtuais eram mencionados e descritos e qual era o perfil da página divulgadora".

Nos dois termos utilizados na busca, o total foi de 453 sites, porém sendo somente 200 páginas analisadas, 100 de cada fonte de busca, e uma observação feita foi que várias páginas foram encontradas nos dois tipos de busca, mesmo tendo uma delas o foco para o Brasil (Meister e Silva, 2020, p. 97).

Diante do exposto, os autores escolheram o site Era Virtual, encontrado nas duas formas de busca, além de ser um site com projeto pioneiro no país, o qual aborda 24 museus virtuais e sendo eles descritos e analisados na dissertação. Os autores ainda mencionam ao final desta terceira coleta de dados, o total de museus analisados por sites, sendo 65.

E a última coleta de dados on-line extraídos se deu pelos aplicativos museológicos encontrados no aparelho *Smartphone Android*, com a utilização de termos como “museus de ciências”, “museus de história natural” e “museus de ciências no Brasil”, com enfoque para aplicativos brasileiros. Segundo (Meister e Silva, 2020, p. 104,105) “Obtivemos um total de 747 aplicativos analisados, e estes foram divididos em 4 categorias para uma melhor visualização, sendo: “aplicativos internacionais”, “aplicativos do brasil”, “aplicativos de guias/propaganda/ galerias”, e “aplicativos de jogos/quebra-cabeça/ quiz/simulação”.”

Com relação ao primeiro termo utilizado, “museus de ciências”, os autores encontraram 249 aplicativos, sendo apenas 2 específicos para o Brasil.

Para o segundo termo utilizado, “museus de história natural”, os autores encontraram 248 aplicativos, não obtendo nenhum para o Brasil.

E para o terceiro termo utilizado pelos autores, “museus de ciências no Brasil”, foram encontrados 250 aplicativos, sendo 11 aplicativos para o Brasil.

Os autores relataram que após a realização das três análises, foi realizado um cruzamento de dados dos 747 aplicativos, no próprio Word, para observar quantos se repetiam, feito tal cruzamento, o resultado foi de 553 aplicativos, gerando a exclusão de 194 aplicativos repetidos, e todos os aplicativos encontrados foram analisados e inseridos como apêndice na dissertação.

Depois deste processo, foram selecionados os 11 aplicativos provenientes do país, sendo apenas 2 deles aptos para o ensino de Ciências e Biologia, sendo o aplicativo do “Museu do Amanhã” e o aplicativo “PUC Minas Museu audioguias” – Ciências Naturais, os quais foram descritos e analisados na dissertação.

Considerações Finais

Diante do Ciberespaço, com as novas ferramentas tecnológicas existentes, é possível modificar e transformar, as informações e o conhecimento, por meio da educação científica, das potencialidades, das adaptações entre as relações sociais e socioculturais, desempenhando seus papéis nos processos de aprendizagem nos mais variados campos de ensino.

Os museus associam-se aos processos de ensino e aprendizagem em Ciências e Biologia, por seus conteúdos, por meio da aprendizagem em redes e a aprendizagem móvel, complementando os valores essenciais da cultura, sociedade e educação.

E como Meister e Silva (2020. p. 121), “Os museus virtuais podem ser utilizados de diversas formas e os objetivos aqui propostos tiveram o seu alcance, principalmente quando classificamos os museus virtuais por meio de sua plataforma de acesso, ou seja por sites e aplicativos.

Assim são os museus, conduzindo-nos no âmbito das sensações e dos valores históricos, sociais e culturais, nos aprofundam na identidade humana, o desejo de deixar as pessoas mais próximas, de chegar a novos públicos, de transformar, principalmente em mostrar a sua essência a sua valorização na área educacional, e no mesmo âmbito de pesquisa a importância desta síntese abordando a dissertação descrita, na valorização da essência e significância lembrando do tripé universitário que é pesquisa, ensino e extensão.

Referências bibliográficas

BRASIL. IBRAM, (2011). *Guia dos Museus Brasileiros*. https://www.museus.gov.br/guia-dos-museus-brasileiros-3/.

Carvalho, Marcelo S. R. M. de. (2006). *Trajetória da internet no Brasil: Do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança*, [dissertação de mestrado]. Publicações do PESC UFRJ. https://www.cos.ufrj.br/index.php/pt-BR/publicacoes-pesquisa/details/15/1938

Flor, Carla da S. (2009). *Diagnóstico da acessibilidade dos principais museus virtuais disponíveis na internet*, [dissertação de mestrado]. Repositório Institucional UFSC.

https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92907

Kalinke, Marco A.(2003). *Internet na educação*.Chain Editora.

Kenski, Vani M. (2006). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papirus.

Kozinets, Robert V. (2014). *Netnografia realizando pesquisa Etnográfica online*. Penso.

Lévy Pierre, (1999). *Cibercultura*. https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf.

Lima, Diana F.C. (2008). *O que se pode designar como museu virtual segundo os museus que assim se apresentam, pp 1- 18.*

http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/685?show=full

Meister Marilise.S, Silva. Silvio. L. da;.(2020). *Museus Virtuais como forma integradora no Ensino de Ciências e Biologia*. Repositório TEDE Biblioteca de Teses e Dissertações Universidade Estadual de Ponta Grossa. http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3311

UNESCO, (2014). *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770

POTENCIALIDADES DE ENSINO DE MATEMÁTICA UTILIZANDO O APLICATIVO GEOGEBRA: UMA INVESTIGAÇÃO COM FUTUROS PROFESSORES

Ágatha V. von Dentz Corrêa
Faccat
agathavondentz@sou.faccat.br

Luiz Eduardo Rossatto
Faccat
luizrossatto@sou.faccat.br

Lucieli Martins Gonçalves
Faccat
lucielidescovi@faccat.br

Resumo

O presente artigo envolve a utilização do aplicativo GeoGebra no ensino e aprendizagem de ângulos complementares, desenvolvido com uma turma de futuros docentes no componente curricular Laboratório de Ensino I, oferecido pelo curso de Licenciatura de Matemática das Faculdades Integradas de Taquara, durante o primeiro semestre de 2021. A pesquisa partiu de um grupo de graduandos e professora da instituição, pesquisadores do GeoGebra, que investigaram a ferramenta e fundamentaram a pesquisa a partir de subsídios teóricos como: formação de professores e as tecnologias digitais, Maissiat (2017), Borba (2015) e Perius (2012), documentos norteadores da educação brasileira, BNCC(2017) e PCNs (1997). O problema de pesquisa teve por questionamento analisar a possibilidade de o professor utilizar com os alunos, durante sua prática de ensino, a construção de um transferidor de ângulo reto no GeoGebra, a fim de construir conceitos de amplitude de ângulos e ângulos complementares. Partindo desse pressuposto, utilizou-se uma metodologia qualitativa, de cunho investigativo, com o objetivo de

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

desenvolver subsídios para os docentes de matemática utilizarem durante o ensino e aprendizagem de geometria plana, mais especificamente sobre ângulos, no aplicativo GeoGebra, possibilitando aos discentes criar, demonstrar, manipular e construir conceitos matemáticos envolvendo o conteúdo. A implementação da atividade ocorreu durante uma aula síncrona de laboratório I, com 13 alunos, na qual cada graduando construiu em seu próprio dispositivo, a partir de uma sequência didática apresentada pelos autores, um ângulo reto e seus complementares. Após a construção, os pesquisadores questionaram sobre a elaboração, instruindo que os graduandos manipulassem a ferramenta com o intuito de analisar os resultados obtidos e responder aos questionamentos. Na sequência, os participantes foram convidados a responderem um questionário no Google Forms que permitiu a análise da possibilidade de utilizar o aplicativo durante sua prática docente. Os resultados obtidos da implementação com os futuros professores foram satisfatórios, sendo que mais de 90% dos graduandos registrou que utilizaria essa atividade durante suas aulas, além de escreverem algumas sugestões de melhoria.

Palavras-chave: GeoGebra. Educação Matemática. Tecnologias digitais.

Introdução

Ao longo do curso, nas disciplinas oferecidas pela graduação em licenciatura de Matemática, pelas Faculdades Integradas de Taquara, os estudantes são instigados a utilizarem o aplicativo GeoGebra para demonstração e exploração dos conceitos desenvolvidos durante cada componente. Em um desses momentos, um grupo de estudantes e uma professora da instituição constituíram um grupo de pesquisa sobre o aplicativo. Em meados do primeiro semestre de 2021 ocorreu uma atividade, durante uma aula síncrona, devido ao Covid 19, de laboratório I, com 12 alunos do curso de licenciatura de Matemática, na qual cada graduando construiu em seu próprio

dispositivo um ângulo reto e seus complementares a partir de uma sequência didática apresentada pelos autores.

O problema da pesquisa é analisar as potencialidades de o professor utilizar com os alunos, durante sua atividade pedagógica, a construção de um transferidor de ângulo reto no GeoGebra que o auxilie na utilização da tecnologia digital para o ensino e aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino. A investigação é qualitativa e apresenta uma sequência didática utilizando conceitos de ângulos, assim como, na sequência, um questionário de análise da atividade. Nos capítulos seguintes são apresentados os subsídios teóricos envolvendo a formação docente e a tecnologia digital, o GeoGebra, a metodologia e os resultados obtidos.

Formação de professores e a tecnologia digital

Já é mais do que evidente que estamos inseridos em um mundo cada vez mais tecnológico, onde a tecnologia está presente em nosso cotidiano, sendo responsável por diversas melhorias na qualidade de vida. Maissiat (2017) compara professores com artistas, visto que ambos utilizam a interatividade com ouvintes como recurso de enriquecimento de suas práticas. Contudo, percebe-se que muitos docentes preferem ficar atrás da cortina do que serem protagonistas na vida dos estudantes.
Borba e Penteado (2001, p. 54) destacam que "[...] alguns professores procuram caminhar numa zona de conforto onde quase tudo é conhecido, previsível e controlado." De maneira geral, existe um número muito significativo de docentes que não buscam novas técnicas de ensino, deixando também de explorar conhecimentos de metodologias de abordagens das Tecnologias da Informação e Comunicação, as famosas TICs. Para Maissiat (2017), a tecnologia não pode ser considerada apenas um simples fazer, mas fazer com raciocínio, o que muitos professores não conseguem desenvolver em seu corpo discente. Assim, cabe a esse profissional, que deve ser hábil com a ferramenta que utilizará no laboratório de matemática ou em sala de aula, desempenhar o papel de aproximar o estudante ao recurso tecnológico atribuído para a atividade proposta.

Educação matemática e a tecnologias

Comumente, quando a palavra tecnologia é expressa, é perceptível a associação de computadores, internet e tantos outros aparelhos eletrônicos. Contudo, cabe lembrar que a lousa utilizada dentro das salas de aulas brasileiras também foi uma tecnologia que com o passar do tempo experimentou inovações, como exemplo as lousas digitais que favorecem o ensino-aprendizagem.

Concordando com Perius (2012, p. 12), "jogos educativos, realidade virtual e *softwares* como o Geogebra até pouco tempo eram suportes desconhecidos" tanto para professores quanto para estudantes, mas em virtude da Pandemia da Covid-19, "esses objetos de estudo puderam favorecer o ensino, pois a tecnologia motiva o aprendizado, instiga o aluno a aplicar e praticar o que aprendeu, averiguar e fazer descobertas."

Percebe-se, naturalmente, que a educação em um contexto geral vem imergindo cada vez mais para o campo de tecnologias, onde são utilizadas como ferramenta de ensino e suporte para uma compreensão mais acessível de muitos temas, o que vai ao encontro de Santarosa (2010, p. 123) que "considera um software educacional todo programa que pode ser usado para algum objetivo educacional, seja qual for sua natureza ou finalidade pelo qual tenha sido desenvolvido." Sendo assim, é papel do professor possibilitar a utilização das tecnologias para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

GeoGebra

Conforme Descovi (2012), é indiscutível que existem muitas dúvidas e questionamentos em saber até que ponto um computador pode favorecer uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes, já que é considerado, muitas vezes, como uma ferramenta de distração e entretenimento.

Abramovich (2013) define GeoGebra como um aplicativo de s*oftware* online gratuito para o estudo de geometria, álgebra e cálculo no nível da série e ensino diferente. Criado em 2001, pelo austríaco Markus Hohenwarter, o Geogebra pode ser acessado por qualquer computador e em qualquer lugar, permitindo um melhor rendimento e compreensão dos estudantes em todos os níveis da educação, desde o ensino fundamental até o ensino superior (DESCOVI, 2012). Vichessi (2011) complementa, ainda, que o *software* GeoGebra não serve apenas para ter mais agilidade e para buscar mais caminhos de resolução, mas também para analisar os resultados obtidos.

Ou seja, através do *software* existe uma gama de possibilidades em que o estudante consegue de fato visualizar o que está sendo discutido, bem como compreender conceitos matemáticos de forma mais dinâmica.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de graduandos do curso de Licenciatura em Matemática, das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), do componente curricular Laboratório I - Ensino Fundamental. Foi realizada com 12 alunos a apresentação de uma proposta de atividade, possível de ser abordada com uma turma de sexto ano do ensino fundamental, tendo como foco principal a utilização do *software* GeoGebra envolvendo a habilidade (EF06MA27) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.

A instituição, desde o início da pandemia, desenvolve suas aulas de forma *online* síncrona pelas plataformas Google. Durante a aula da componente curricular, já citada, o grupo de pesquisadores, convidados pela professora ministrante, apresentou o passo a passo da construção da atividade, que deveria ser realizada no Geogebra e após concluída enviada por meio de registro de *print* da tela. Ao finalizar a construção, a turma realizou a atividade durante

a aula, no seu próprio dispositivo tecnológico, podendo fazer *download* do GeoGebra ou utilizando ele *online*.

A seguir, apresenta-se a sequência didática da construção no GeoGebra, apresentada aos graduandos fazendo uso da apresentação de tela, utilizando o Google Apresentação.

Passo a passo para construção da atividade no GeoGebra:

1 - Remover os eixos: para removermos os eixos é necessário clicar com o botão direito do mouse em cima da malha, e escolher a opção “Eixos”.

2 - Criação de 3 segmentos de reta: para criar um segmento de reta é necessário clicar na opção segmento. Após, crie três segmentos de reta: uma na vertical, outra na horizontal partindo do ponto inferior da vertical e, por último, uma reta que parta do ponto de intersecção das outras duas.

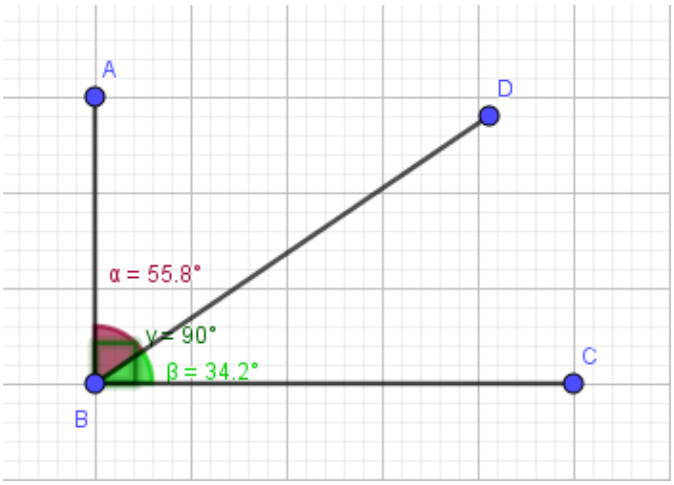
3 - Remoção do rótulo dos segmentos de reta: para remover o rótulo de um segmento de reta, basta clicar com o botão direito do mouse em cima do rótulo que deseja remover e após escolher a opção “exibir rótulo”.

4 - Calcular o ângulo: para descobrirmos a medida do ângulo é necessário clicar com o botão esquerdo do mouse no ícone “ângulo”, e após clicar nos pontos D, B e A, marcados anteriormente na malha do GeoGebra. Marcar o segundo ângulo será igual a marcação do primeiro ângulo: clicar com o botão esquerdo do mouse no ícone “ângulo”, e após clicar nos pontos C, B e D, no sentido anti-horário, para marcar o ângulo internamente.

5 - Colorir os ângulos: para colorir os ângulos é necessário clicar com o botão direito do mouse em cima de um dos ângulos e, após escolher a opção “propriedades”, escolher uma cor diferente para o ângulo selecionado. Fazer o mesmo procedimento no outro ângulo escolhendo outra cor.

6 - Verificando o complemento do ângulo: para verificar se os ângulos são complementares é só marcarmos o ângulo, como marcamos os ângulos anteriores, clicando com o botão esquerdo do mouse no ícone “ângulo”, e após clicar nos pontos C, B e A, se o resultado deste ângulo for 90º, os dois ângulos são complementares. A atividade finalizada ficará semelhante à figura 1.

Figura 1: Atividade concluída



Fonte: Pesquisadores (2021)

Durante a atividade os investigados foram questionados: 1)Você sabe a diferença de ângulo complementar e de ângulo suplementar? 2) Dois ângulos são complementares quando o resultado da soma deles é? 3) Dois ângulos são suplementares quando o resultado da soma deles é? 4) De acordo com as respostas das questões anteriores, como você faria para calcular o complemento do ângulo? 5) Se alterar a medida do ângulo $A\hat{B}D$ altera também o outro ângulo? Os ângulos continuam sendo complementares? Por quê?

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Ao finalizar a construção e os questionamentos, foi enviado o link de acesso de um questionário com 5 perguntas fechadas e uma pergunta aberta para analisar a percepção dos futuros professores envolvendo a atividade desenvolvida no GeoGebra, bem como as possibilidades de construção do conhecimento envolvendo ângulos, em um possível sexto ano do ensino fundamental.

Análise dos resultados obtidos

Durante a aula síncrona de laboratório I, uma das pesquisadoras apresentou a proposta de ensino utilizando o GeoGebra (FIGURA 2).

Figura 2: Tela de apresentação aos graduandos



Fonte: Pesquisadores (2021)

Nesse momento, ocorreram os questionamentos sobre ângulos complementares, descritos na metodologia, e a interação dos pesquisadores e investigados promoveu discussões construtivas. Um dos questionamentos foi sobre a soma dos ângulos suplementares e quando um alterava a medida, o outro também alterava, mas o somatório sempre era noventa graus. Entre os questionamentos planejados previamente pelos autores, outros foram surgindo durante o debate, como o tamanho das retas, se influenciava a amplitude dos ângulos.

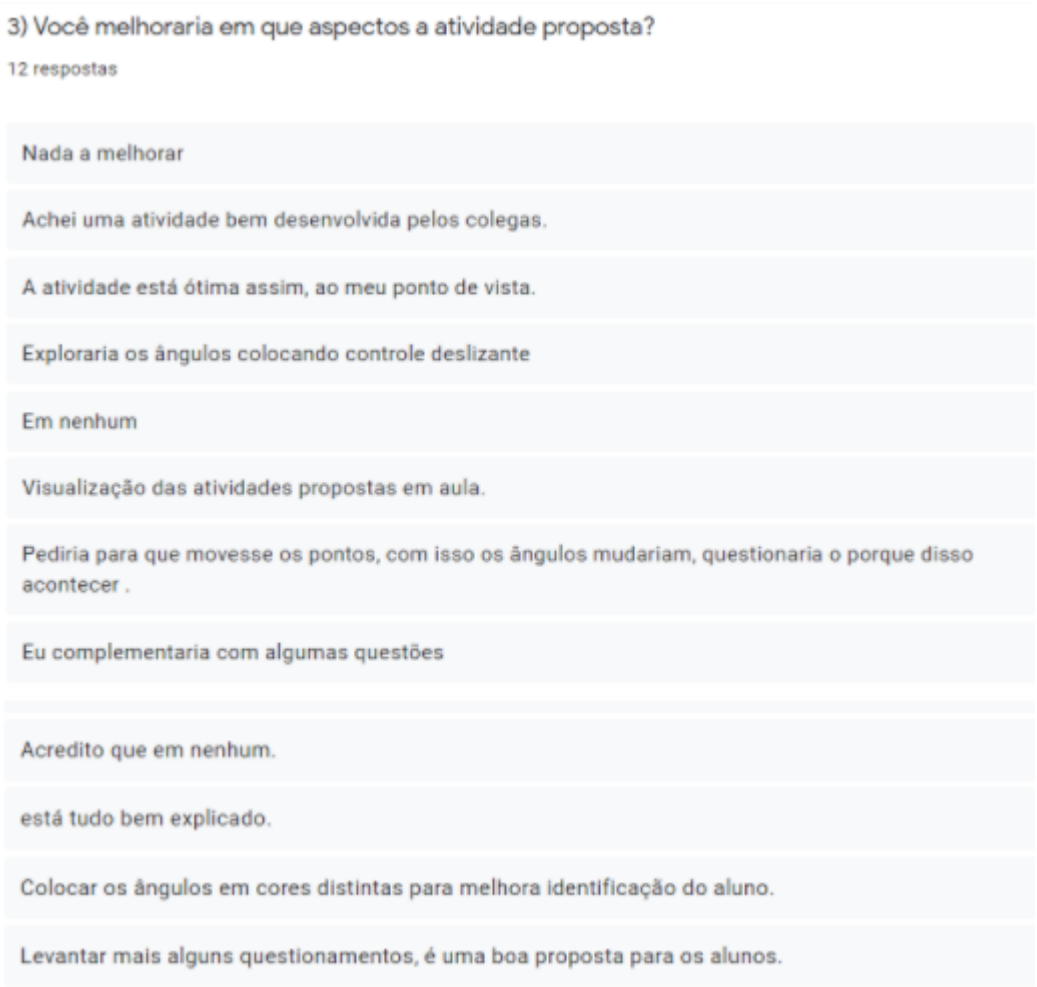
A pesquisa possui caráter qualitativo, cujos dados foram coletados por meio de um questionário desenvolvido no Google Formulário, tendo a participação de 12 acadêmicos. O perfil dos investigados corresponde a 25% no início do curso, 41,7% entre o quarto e quinto semestre e 16,7% do sexto ao sétimo e formados. Portanto, a maioria dos investigados estão com mais da metade do curso concluído.

Iniciando o questionário, na primeira pergunta foi questionado se utilizariam a atividade apresentada durante sua prática docente, e 91,7% responderam que sim. Borba (2015) destaca que o professor tem um papel muito importante durante a mediação de uma atividade utilizando um recurso tecnológico, sendo que o planejamento prévio é de suma importância para atingir os objetivos de aprendizagem.

A pergunta número 2 questionou: “A atividade contempla a habilidade da BNCC: determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais?!”, e todos os graduandos responderam que sim. A BNCC (2017) contempla as tecnologias digitais durante diferentes objetos de conhecimentos possíveis de abordar e construir conceitos matemáticos quando utilizados.

Na figura 3, estão os resultados obtidos da terceira pergunta.

Figura 3: Resultados obtidos da pergunta 3



Fonte: Pesquisadores (2021)

As contribuições dadas pelos graduandos foram muito relevantes, pois trouxeram formas de explorar ainda mais o *software* com os educandos, fazendo com que os mesmos atinjam um maior entendimento possível do conteúdo e da ferramenta tecnológica que estão fazendo o uso. Segundo Borba (2015), o Geogebra é um recurso que possibilita explorar, conjecturar e

investigar conteúdos matemáticos, possibilitando aos discentes o alcance de uma aprendizagem significativa.

A questão número 4: “Você concorda que um aluno do 6º ano conseguiria realizar essa proposta?”. Todos os investigados responderam que sim. Sabemos que a BNCC (2018) aborda em muitos aspectos a inserção de tecnologias em sala de aula. Com isso, a partir das respostas obtidas na questão 4, concluímos que esta atividade é de fácil construção, e que seria possível realizar com os alunos de sexto ano, atingindo assim as habilidades e objetos de conhecimentos descritos na BNCC.

A última questão foi configurada em escala linear, sendo 1, muito pouco, e 5, totalmente satisfatório. Questão 5: “Concorda que o GeoGebra é intuitivo e de fácil manuseio?”. No gráfico 2, é possível observar que 75% dos graduandos acreditam que o *software* é muito intuitivo e de fácil manuseio, mas os demais 25% não consideraram tão intuitivo e fácil de manusear.

A partir das respostas obtidas nessa última pergunta, podemos concluir que o GeoGebra não gera grandes dificuldades em seu manuseio, sendo uma ferramenta intuitiva, de fácil manipulação e de significativas construções matemáticas, possibilitando grandes aprendizados de forma simples, dinâmica e gratuita (DESCOVI, 2012).

Considerações finais

Ao chegarmos ao final desta pesquisa, consideramos que na proporção que a tecnologia vem se aprimorando com o passar do tempo, o docente em matemática também deve buscar métodos inovadores para a aprendizagem de seus estudantes, não apenas limitando-se a recursos tradicionais, de modo que as tecnologias digitais fazem-se mais presentes dentro das salas de aula, indo ao encontro de Airban e Shukor (2015).

Desse modo, o *software* GeoGebra, com o objetivo de auxiliar o ensino e aproveitamento científico dos alunos, conforme analisado, vem ao encontro desses avanços tecnológicos, sendo

possível explorar a ferramenta em diferentes níveis de ensino, possibilitando visualizar conceitos e aplicações da matemática básica à avançada. No caso da pesquisa, a manipulação, construção e desenvolvimento de ângulos complementares.

Pode-se considerar também que para o ensino e aprendizagem dos alunos, toda e qualquer tecnologia ou meio digital em sala, o professor deve planejar, demonstrar domínio e segurança do que está abordando. Com base nos resultados obtidos, afirma-se que 75% dos estudantes de graduação investigados durante a pesquisa consideram um *software* de fácil entendimento e também aproximadamente 92% utilizariam o programa em suas futuras práticas docentes.

Portanto, a pesquisa em questão evidencia que o *software* GeoGebra possui um impacto muito positivo no ensino e aprendizagem dos estudantes nas aulas de matemática, sendo possível que os docentes do componente curricular estimulem e ofereçam a utilização dessa tecnologia, para ampliar ou construir o conhecimentos dos estudantes.

Referências bibliográficas

ARBAIN, Nazihatulhasanah; SHUKOR, Nurbiha A. (2014). The effects of Geogebra on students achievement. *Global Conference on Business & Social Science-2014, GCBSS-2015*, 15th & 16th December.

BORBA, Marcelo de Carvalho. (2015). *Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento/* Marcelo de Carvalho Borba e Ricardo Scucuglia R. da Silva, George Gadanidis. - 1. ed. ; 1 reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica Editora. - (Coleção Tendências em Educação Matemática).

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

MAISSIAT, Jaqueline. (2017). *Formação continuada de professores e tecnologias digitais em educação a distância*. Curitiba: InterSaberes, 2017.

PERIUS, Ana Amélia Butzen. (2012). *A tecnologia aliada no ensino de matemática.* Cerro Largo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR DE LICENCIATURAS DE BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA NO BRASIL

Marilise Silva Meister

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGECEM-UEPG. Ponta Grossa – Paraná, Brasil.

marilisemeister86@gmail.com

Richar Nicolás Durán Andrades

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGECEM-UEPG. Ponta Grossa – Paraná, Brasil.

rduran.ula@gmail.com

Renato Marcondes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil. renatomarcondes.renato@gmail.com.

Silvio Luiz Rutz da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGECEM-UEPG. Ponta Grossa – Paraná, Brasil.

slrutz@gmail.com

Resumo

Tecnologias digitais são capazes de modificar o espaço em que estão inseridas, desenvolvendo a autonomia, reflexão e criticidade dos envolvidos. Diante disto, o ensino híbrido vem como uma tendência de mudança e implementação nos processos de produção que agrupam os recursos tecnológicos digitais, auxiliando na distinção da aprendizagem, e transformando a educação massiva da sala de aula tradicional. O ensino híbrido atua como expressão no sentido de que não existe uma única forma de aprender, sendo a aprendizagem um processo contínuo, que acontece de diferentes formas e espaços, desta maneira ele apresenta-se como "modelo presencial" - dentro da sala de aula, e "modelo on-line" - tecnologias digitais que promovem o ensino de forma complementar, para o ensino superior, o ensino híbrido é definido como blended learning, sendo uma mistura do método tradicional, presencial e o ensino a distância. Portanto, objetiva-se realizar um mapeamento das produções bibliográficas no ensino superior das Licenciaturas em Biologia, Física e

Química, do período pré-pandêmico até o momento atual, sobre o ensino híbrido. A metodologia utilizada para realizar esta Revisão Sistemática foi o Protocolo PRISMA (MOHER et al., 2009). Utilizando como base de dados: Scielo Brasil, Scopus, Eric e OASIS. Os conjuntos de descritores foram "blended learning OR hybrid education OR hybrid teaching" e "higher education OR undergraduate OR university OR college". O período adotado foi de 2011 à atual, selecionado documentos do tipo artigos, e restritos ao Brasil. Os resultados obtidos foram apenas 5 artigos significativos legíveis para o ensino híbrido no ensino superior nos graus atribuídos; como conclusões, fica evidente a escassez de pesquisas, tanto no período pré-pandêmico quanto no atual, devendo ser destacado que é necessário um acompanhamento no processo de produção, bem como mais pesquisas como esta após o período pandêmico.

Palavras-chave : *Ensino Superior;Tecnologias Digitais; Ensino de Ciências.*

Abstract

Digital technologies are able to modify the space in which they are inserted, developing the autonomy, reflection and criticality of those involved. In view of this, hybrid teaching comes as a trend of change and implementation in the production processes that group digital technological resources, assisting in the distinction of learning, and transforming the massive education of the traditional classroom. Hybrid teaching acts as an expression in the sense that there is no single way to learn, and learning is a continuous process, which happens in different forms and spaces, in this way it presents itself as a "face-to-face model" - within the classroom, and "online model" - digital technologies that promote teaching in a complementary way, for higher education, hybrid teaching is defined as blended learning, being a mixture of the traditional method, face-to-face and distance learning. Therefore, the objective is to perform a mapping of bibliographic productions in higher education of the Degrees in Biology, Physics and Chemistry, from the pre-pandemic period to the present moment, on hybrid teaching. The methodology used to carry out this Systematic Review was the PRISMA Protocol (MOHER et al., 2009). Using as database: Scielo Brasil, Scopus, Eric and OASIS. The sets of descriptors were "blended learning OR hybrid education OR hybrid teaching" and "higher education OR undergraduate OR university OR college". The period adopted was from 2011 to the current, selected documents of type articles, and restricted to Brazil. The results obtained were only 5 significant articles readable for hybrid teaching in higher education in the assigned degrees; as conclusions, it is evident the scarcity of research, both in the prepandemic

or current period, and it should be noted that follow-up in the production process is necessary, as well as more research such as this one after the Pandemic period

Keywords: Higher Education; Digital Technologies; Science teaching.

Considerações Iniciais

Este artigo foi desenvolvido no intuito de apresentar uma Revisão Sistemática sobre o Ensino Híbrido, e como ele é utilizado no ensino superior (ou não), não somente em tempos de Pandemia do novo Sars- CoV-2 (Coronavírus - COVID-19), mas anterior a ele. A pesquisa não deu-se exclusivamente pelo atual cenário Pandêmico, contudo, por saber que o ensino híbrido é uma tendência na educação no século XXI, tornou-se mais ativa neste contexto.

O ensino híbrido ou *blended learning*, é uma metodologia que atua no meio educacional, unindo o ensino presencial ao ensino *on-line*/remoto, no processo de aprendizagem dos alunos, podendo este ser um novo processo educacional. Acredita-se que o ensino híbrido surgiu como uma mudança e implementação, agrupando os recursos tecnológicos digitais e auxiliando na grandeza da aprendizagem, modificando assim a educação massiva do ensino tradicional, pois permite que o aluno possa estudar sozinho, *on-line*, ou na sala de aula interagindo com os demais alunos e professores.

Para Moran (2015), o híbrido tem um significado de mistura, *"blended"*, uma mescla, assim como para ele a educação sempre foi uma mistura que combina vários espaços, tempos, atividades, além de metodologias e públicos distintos, pois podemos ensinar e aprender de várias formas, a qualquer momento e em múltiplos espaços. Ainda para Moran (2015 p. 41), híbrido é "um conceito rico, apropriado e complicado", pois:

> [...] acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. (Moran, p. 41, 2015).

Um fator importante que alavancou o ensino híbrido, é o acesso às tecnologias digitais, pois, por meio destas tecnologias é possível reunir diversos recursos e formas de ensinar, aprender e aliar o ensino presencial ao ensino à distância, podendo realizar atividades práticas em sala de aula, conforme o conteúdo abordado.

Kenski (2004), descreve em seu livro *"Tecnologias e o Ensino Presencial e a Distância",* que estamos vivendo no que ela chama de sociedade digital, fazendo com que o ambiente atual sofra modificações, alterando o ambiente educacional, tornando assim, as novas tecnologias de informação e comunicação, como as midiáticas, não somente em auxiliadoras, mas também inferindo no modo de pensar, agir, sentir, relacionando o social e adquirindo conhecimento, resultando não somente uma nova sociedade, mas também uma nova cultura, como esta autora destaca:

> A possibilidade de acesso generalizado às tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação trouxe novas maneiras de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente. Um pequeno exemplo dessa nova realidade é visto pela maneira comum como as pessoas conseguem, por meio de telefones celulares ou correio eletrônico (*e-mail*), comunicar-se mais frequentemente com outras pessoas, mesmo quando estas se encontram em locais bem distantes. (Kenski, p.24, 2004).

Kenski (2004), também destaca que na educação, as tecnologias funcionam com auxiliadores, ocupando muitas funções educativas, em sua maioria fora dos sistemas regulares de ensino. Porém, por mais que os alunos hoje estejam amplamente conectados, familiarizados com o meio virtual e suas tecnologias, é interessante observar se os mesmos sentem necessidade de utilizá-las para o meio educacional, e da mesma forma se professores tem essa familiarização com as novas tecnologias, bem como se apropriam e se aprofundam destas novas ferramentas.

> Passos (2018, p. 46) define que "no ensino híbrido espera-se que os alunos estejam mais engajados em seu processo de aprendizagem, e este processo baseia-se em quatro pilares: autonomia do aluno; aprendizagem personalizada; domínio gradativo dos conhecimentos e construção de relacionamentos produtivos".

Desta forma, não somente a familiarização e o aceite entre o ensino híbrido e as tecnologias digitais são fundamentais, mas também é necessário que ocorram mudanças nas instituições de ensino superior, proporcionando determinadas condições, tais como "infraestrutura; desenvolvimento profissional; engajamento da equipe; equipe de suporte; abordagens condizentes e alunos engajados no processo" (Passos, 2018, p. 43). Para que essa implantação ocorra com sucesso, também são necessários alguns fatores estruturais nas instituições de ensino, como por exemplo "o papel do professor, o papel dos estudantes, a avaliação da

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

aprendizagem, o uso de tecnologias digitais e a otimização dos espaços escolares" (Passos, 2018, p. 43).

Portanto, com base no contexto supracitado, objetiva-se realizar uma Revisão Sistemática das produções bibliográficas no ensino superior em licenciaturas em Biologia, Física e Química, do período Pré-Pandêmico até o momento atual, sobre o ensino híbrido.

O percurso metodológico para a Revisão Sistemática

A metodologia utilizada para realizar esta Revisão Sistemática foi o Protocolo PRISMA. Este protocolo é formado por uma lista de 27 itens de verificação (que visa dar maior confiabilidade aos documentos e procedimentos utilizados durante a Revisão Sistemática) e um Diagrama de Fluxo de Quatro Fases (que tem por objetivo apresentar os caminhos percorridos pelos autores durante a elaboração da Revisão Sistemática), proporcionando assim, uma maior rigorosidade e qualidade na análise (Moher et al., 2009).

O Diagrama de Fluxo de Quatro Fases utilizado para apresentar os percurso dos autores é constituído por quatro momentos, a saber: 1) Identificação - destinado a um levantamento de materiais possivelmente relevantes, sem realizar qualquer descarte, e coletando-se em diferentes bancos de dados, sendo que o material elencado é denominado de registros; 2) Triagem - Realiza-se os descartes iniciais, como por exemplo registros duplicados, falta de acesso e visivelmente fora do escopo da Revisão Sistemática; 3) Seleção - busca-se elencar os registros que atendam aos critérios de elegibilidade da pesquisa, e neste momento indica-se os motivos para a exclusão dos registros rejeitados; 4) Inclusão - corresponde às sínteses qualitativas e quantitativas (esta última é opcional), ou seja, a interpretação e tratamento dos registros finais (Moher et al., 2009).

Para desenvolver-se esta Revisão Sistemática adotou-se como base de dados a Scielo Brasil, Scopus, ERIC e OASIS. E dois conjuntos de descritores, sendo eles: 1) "*blended learning"*; "*hybrid education*" e "*hybrid teaching*", separados pelo operador *booleano* "*OR*", destinados a buscar trabalhos voltados para o ensino híbrido; 2) "*higher education*"; "*undergraduate*"; "*university*" e "*college*", separados pelo operador *booleano* "*OR*", e destinados a refinar os trabalhos encontrados no primeiro conjunto de descritores ao nível de interesse, ensino superior. Estes dois conjuntos de descritores foram combinados utilizando-se o operador *booleano "AND"*. Os filtros aplicados na pesquisa foram: a) Período Temporal: 2011 - Atual; b) País: Brasil; c) Tipo de arquivo: Artigos; d) Todos os campos, quando disponível na base de dados. Sobre o período

temporal destaca-se que, considerou-se como de 2011 a 2019 período Pré Pandêmico e 2020 ao atual período pandêmico.

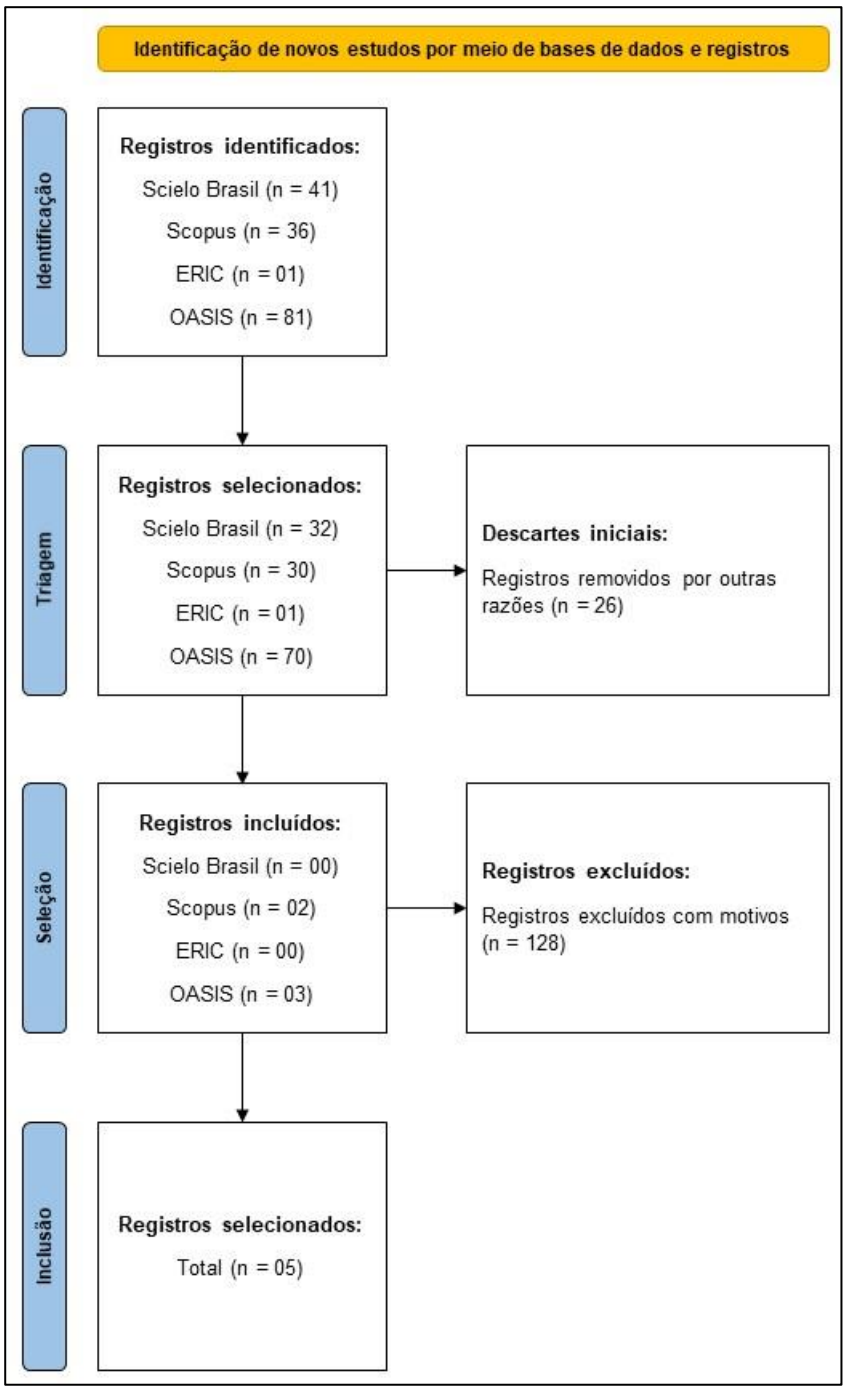
A Revisão Sistemática foi realizada inicialmente em Julho de 2021, para um levantamento prévio do número de documentos com base na estrutura supracitada, visando testar a eficácia do protocolo adotado, obtendo os seguintes valores: Scielo Brasil – 41 documentos; Scopus – 80 documentos; ERIC – 01 documento; e OASIS – 81 documentos. Sendo que estes valores estão disponíveis no resumo de Meister, Andrades, Marcondes e Silva (2021). Com a validação do protocolo adotado, realizou-se a versão final da RS, contemplando todos os seus aspectos, e que aqui são apresentados. Sendo que esta versão final realizou-se em setembro de 2021 para as bases Scielo Brasil, ERIC e OASIS, já na base Scopus foi realizada em outubro do mesmo ano, pois esta encontrou-se indisponível por um período de tempo, acarretando nesta diferença.

Resultados e Discussões

Para dar início às discussões dos resultados, é válido salientar que se encontrou diferenças entre os valores iniciais das bases de dados Meister, Andrades, Marcondes e Silva (2021), e os valores analisados nesta versão final, tal incongruência pode-se associar à diferença temporal em que foram realizadas a validação do protocolo adotado e a versão final das análises.

A seguir, apresentamos na Imagem 01, o diagrama de fluxo de quatro fases com os percursos referente à aplicação do Protocolo PRISMA pelos autores.

Imagem 01 - Diagrama de Fluxo de Quatro Fases da Revisão Sistemática


Identificação de novos estudos por meio de bases de dados e registros
Identificação
Registros identificados:
Scielo Brasil (n = 41)
Scopus (n = 36)
ERIC (n = 01)
OASIS (n = 81)
Triagem
Registros selecionados:
Scielo Brasil (n = 32)
Scopus (n = 30)
ERIC (n = 01)
OASIS (n = 70)
Descartes iniciais:
Registros removidos por outras razões (n = 26)
Seleção
Registros incluídos:
Scielo Brasil (n = 00)
Scopus (n = 02)
ERIC (n = 00)
OASIS (n = 03)
Registros excluídos:
Registros excluídos com motivos (n = 128)
Inclusão
Registros selecionados:
Total (n = 05)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Os valores dos registros (n) encontrados na plataforma Scielo Brasil, aparecem em uma quantidade significativa, porém, após realização da triagem e seleção, não foi possível eleger nenhum artigo, pois os mesmos encontravam-se fora do escopo da temática deste trabalho ou não atendiam aos critérios de elegibilidade. A mesma medida foi adotada para a plataforma ERIC. Já para os valores dos registros (n) das plataformas Scopus e OASIS, também significativos, foi possível eleger 05 artigos, sendo 02 originados da Scopus e 03 da OASIS. Quais serão apresentados e discutidos a porvir.

Na etapa de Seleção, no que se refere às exclusões com motivos, pode-se elencar como principais: a) Outras áreas de estudo, como área da saúde; cenografia; ensino de música; pedagogia; letras; educação física; engenharias; ensino superior no geral. b) Outros países como Portugal; Alemanha; Espanha; México e China. c) Outros níveis de ensino como educação básica e extensão universitária. d) Outras áreas de estudo como transposição midiática; hibridismo em outros contextos; educação aberta e aplicativos. e) Formação inicial e inclusiva de/para professores, formação continuada, estudos transversais, ensino de pragmática, entre outros.

Os cinco artigos selecionados para a etapa de inclusão foram *"Estratégia de Ensino: Aprenda em sala de aula"* (Santiago e Carvalho, 2018), *"Experimentação em física apoiada por objetos de aprendizagem"* (Silva e Mercado, 2019), *"Google Sala de Aula como ambiente virtual de aprendizagem no Ensino Superior Híbrido: Uma revisão da literatura"* (Silva e Santos Junior, 2019), *"Análise de uma experiência híbrida no ensino de física 1"* (Monteiro, 2021) e *"Do ensino remoto emergencial ao ensino híbrido no curso de ciências biológicas: A nossa visão a partir do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (IB-USP)"* (Chow, Calixto e Mello, 2021). Destacando-se que os cinco artigos são recentes, os três primeiros datando de 2018-2019, e os dois últimos de 2021, ou seja, não encontrou-se nestas bases de dados artigos que tratassem do ensino híbrido no ensino superior nas áreas de interesse, com datas anteriores à 2018. Portanto, conforme a proposta da pesquisa, três artigos (Santiago e Carvalho, 2018; Silva e Mercado, 2019; e Silva e Santos Junior, 2019) enquadram-se como anteriores ao período pandêmico, enquanto dois deles (Monteiro, 2021; e Chow, Calixto e Mello, 2021) remetem-se ao período da pandemia da Covid-19.

O artigo de Santiago e Carvalho (2018, p. 51), apresenta "uma estratégia de ensino híbrida, inspirada na sala de aula invertida", a estratégia denominada de Aprenda em Sala de Aula, foi aplicada em uma disciplina de Biologia Celular II. Os autores levantam duas hipóteses de

investigação, e para quais apontam que "o tempo necessário para exposição de determinado conteúdo pode ser reduzido", (p. 68) bem como:

> [...] dado o tempo necessário, mais e mais alunos passam a fazer perguntas em sala de aula e ao tirarem dúvidas e/ou fazerem comentários que demonstram sua intenção em conectar o que está sendo ensinado e o que já têm de conhecimentos/informações estabelecidas (Santiago e Carvalho. 68).

Sendo que esta pesquisa vem ao encontro do que é apresentado por Kenski (2004), quando aponta as modificações do ambiente educacional mediados por tecnologias, alterando o modo de agir, sentir, o próprio relacionamento social e na forma de adquirir o conhecimento, reverberando uma nova cultura de aprendizagem. Bem como os apontamentos de Passos (2018), que destaca a autonomia do aluno, a construção de relacionamentos produtivos, entre outros aspectos.

Já o trabalho de Silva e Mercado (2019), apresenta uma revisão sistemática de literatura que busca sistematizar experiências de experimentação em física que sejam apoiadas em objetos de aprendizagem. Os autores constataram que tais recursos apresentam ricas potencialidades para a experimentação em física, sendo que "tais propostas podem contribuir tanto para o uso em contextos de ensino e aprendizagem presenciais quanto em contextos híbridos ou online. Do mesmo modo, é possível explorar esses recursos tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior" (Silva e Mercado, 2019, p. 71).

A pesquisa de Silva e Santos Junior (2019), vem ao encontro da pesquisa de Silva e Mercado (2019), pois busca apresentar "as potencialidades do Google Sala de Aula como ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior híbrido" (Silva e Santos Junior, 2019, p. 1), por meio de uma pesquisa bibliográfica integrativa no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes. Os autores apontam um crescente uso deste ambiente a partir de 2017, em diversas áreas, tais como a química, relatam que os estudos por eles elencados apresentam relevância "em relação à construção de estratégias didáticas e pedagógicas para orientação do processo de ensino e aprendizagem e a organização de ambientes virtuais de aprendizagem adaptáveis." (Silva e Santos Junior, 2019, p. 1).

Estes dois trabalhos (Silva e Santos Junior, 2019; Silva e Mercado, 2019), que apresentam uma estrutura de mapeamento bibliográfico, demonstram que "a síntese das pesquisas disponíveis, relativas a um determinado problema, com a finalidade de direcionar a prática fundamentada em conhecimento científico" (Galvão; Sawada e Trevizan, 2004, p. 555) são extremamente importantes, pois permite neste caso, perceber como objetos de aprendizagens e ambientes virtuais podem ser potencializadores do ensino híbrido.

Pode-se observar que estes três trabalhos supracitados (Santiago e Carvalho, 2018; Silva e Mercado, 2019; e Silva e Santos Junior, 2019) que compõem o período pré pandêmico, apresentam relações sobre o uso de determinados elementos para a estruturação de um ensino híbrido, sejam eles estratégias de ensino, objetos de aprendizagem ou ambientes virtuais de aprendizagem. Porém, é interessante destacar que o único trabalho que apresenta uma estrutura prática do uso do ensino híbrido é a pesquisa de Santiago e Carvalho (2018).

A pesquisa de Monteiro (2021, p. 1) apresenta "uma análise da percepção dos estudantes sobre uma experiência de ensino híbrido, desenhada e aplicada nas disciplinas básicas de Física 1 de 18 cursos diferentes na Universidade de Brasília". Sendo que as conclusões deste estudo vêm ao encontro das preposições de Passos (2018), quando se referem às condições necessárias para que o ensino híbrido ocorra com sucesso, como é observado nos seguintes apontamentos de Monteiro (2021, p.1):

> [...] na opinião dos estudantes, os fóruns on-line foram importantes no processo de aprendizagem. Contudo, apontou também algumas necessidades, como: (a) intervenções que possam estimular a inclusão dos estudantes menos proficientes; (b) atividades que possam influenciar estes estudantes a desenvolver motivação para o aprendizado; e (c) reflexões sobre as regras das avaliações formativas e somativas, que possam transformar o aspecto punitivo em uma forma de mediação na composição das menções finais dos estudantes.

O trabalho de Chow, Calixto e Mello (2021) apresenta uma importante reflexão, talvez a que mais expressa o escopo da pesquisa aqui desenvolvida. Pois os autores, ao refletirem sobre o currículo presencial da formação de biólogos, e das inúmeras atividades práticas inerentes ao curso, questionam e apontam:

> Essa estrutura foi abruptamente abalada pela pandemia em 2020, forçando-nos a uma mudança para o ensino remoto emergencial (ERE). Sobrevivemos e nos adaptamos. Agora é hora de refletirmos com calma sobre a nossa prática docente. Que tal aproveitar o que aprendemos no calor da batalha e pensar em uma futura evolução do ERE para o ensino híbrido no curso de Ciências Biológicas do IB-USP? Assim como ocorre evolução biológica e cultural, é natural que a nossa prática docente e o processo de ensino-aprendizagem também evoluam. Cometemos erros e acertos, e as nossas experiências oferecem uma oportunidade de abraçar o processo de adaptação e evoluir (Chow, Calixto e Mello, 2021, p. 1).

As reflexões dos autores sobre os novos formatos de ensino desencadeados na pandemia do covid-19, bem como a localização do ensino híbrido neste processo, fomento papeis ativos na aprendizagem, ritmos próprio, bem como os desafios que permeiam o "novo" vivenciado, vem ao encontro da complexidade que envolve o ensino híbrido, as estruturas dessa sociedade ainda mais digitalizada e os desafios inerentes ao processo de adaptação (Moran, 2015; Kenski, 2004; e Passos 2018).

Vale destacar que destes dois artigos que compõem o período pandêmico, o trabalho de Monteiro (2021) não faz menções à pandemia em seu texto, provavelmente por seu processo de submissão ter iniciado anteriormente à pandemia, porém, não o descaracteriza deste período, pois serve de base para importantes compreensões sobre o ensino híbrido.

As pesquisas elencadas vão ao encontro do que expressa Moran (2015), quando destaca que todos somos aprendizes e mestres, além de consumidores e elaboradores de informação e conhecimento. Por isso, pode-se dizer que o ensino é híbrido, pelo simples fato de podermos acessar por meio de plataformas, determinadas informações e publicar outras, e até mesmo construir uma certa visão de mundo. Sendo que esta característica fica evidente no atual cenário de ensino remoto, e a pesquisa de Silva e Santos Júnior (2019) assim evidencia, ao destacar a relevância dos ambientes virtuais de aprendizagem como estratégias didáticas e pedagógicas que orientam o processo de ensino e aprendizagem, também no ensino superior, e corroborado por Chow, Calixto e Mello (2021) que evidenciam como o ensino híbrido perpassa estes processos, proporcionando uma aprendizagem mais agradável e construtiva.

Porém, apesar deste contexto promissor, muitas são as questões que impactam a adoção do ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas ou ao mix do presencial/on-line em

salas de aula e/ou outros espaços (Moran, 2015). Neste sentido, Valente (2014) apresenta dois grandes desafios impostos para o Ensino Superior

> Um é sobre as salas de aula cada vez mais vazias, ou quando o aluno está presente, ele está fazendo outra coisa diferente do que acompanhar a aula. Outro desafio é a incapacidade de atender a grande demanda do número de alunos que querem ingressar no ensino superior. Assim, o modelo de universidade que faz pesquisa, gera conhecimento e distribui este conhecimento para poucos já não se sustenta mais (Valente, 2014 p. 80)

E ao encontro do supracitado, Passos (2018), destaca que é necessário determinadas condições para que um ensino híbrido ocorra (infraestrutura, desenvolvimento profissional, equipe de suporte, entre outros), bem como, fatores institucionais (papel do professor e do aluno, otimizações, uso de tecnologias digitais, entre outros).

Sendo que, os desafios apresentados por Valente (2014) não deixam de estar intimamente entrelaçados aos apontamentos de Passos (2018), pois, o ensino híbrido é uma tendência evidente do século XXI, e ao se contrastar com o baixo número de pesquisas aqui evidenciados, fica claro a origem de tais desafios.

Conclusões

Com base nos cinco artigos elencados na Revisão Sistemática nas bases de dados (Scielo Brasil, Scopus, ERIC e OASIS), e nas discussões levantadas sobre a importância, complexidade, e desafios para a implementação do ensino híbrido, em especial no ensino superior (Moran, 2015; Kenski, 2004; Passos, 2018), fica evidente a escassez de pesquisas, seja ela no período pré pandemia, ou agora, com a pandemia em curso.

Compreende-se que, já era esperado um número de relativamente menor de pesquisas encontradas no período da pandemia (2020-2021), pois devemos levar em consideração o processo de publicações em revistas indexadas nas bases de dados escolhidas, considerando-se o tempo de submissão, avaliação e a publicação, além de pesquisas que estão em seu processo de construção e futuramente possam a vir integrar essas bases, porém, o evidenciado foi um valor ínfimo de pesquisas. Cabe destacar que todo o período anterior à pandemia também

apresenta uma escassez de pesquisas (ao exemplo dos 3 artigos analisados), portanto, por mais que as implicações apresentadas sobre o ensino híbrido levem a compreensão da sua importância no cenário educacional superior, as pesquisas envolvendo esta temática são poucas.

Cabe salientar que mais pesquisas como está se farão necessárias após o período pandêmico, visando acompanhar este processo de produção do conhecimento sobre a temática, e se/como o ensino remoto desencadeado pelo isolamento social impactou o processo de ensino em instituições superiores, no que se refere ao ensino híbrido, ao exemplo da pesquisa de Chow, Calixto e Mello (2021). Haja visto que esta Revisão Sistemática apontou que até o momento não temos um grande arcabouço teórico de pesquisas nesta temática. Bem como, se este contexto reverberou em outros problemas, ou desafios como traz Valente (2014), como a evasão, atividades paralelas à aula, quantidade de candidatos ao ensino superior, entre outros, ou até mesmo na atuação docente (Kenski, 2004) no que se refere ao seu domínio sobre as tecnologias digitais e à implementação do ensino híbrido.

Referências bibliográficas

Bacich, L., Neto, T. A. & Trevisani de M. F. (2015) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf.

Chow, F., Calixto, C. P. G. & Mello, M. A. R. (2021). Do ensino remoto emergencial ao ensino híbrido no curso de ciências biológicas: A nossa visão a partir do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (IB-USP). *Tema de Ensino em Saúde, 54*(1), 1-7. https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.185554.

Galvão, C. M.; Sawada, N. O.; Trevizan, M. A. (2004) Revisão Sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(3), p. 549-556, mai./jun. https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000300014.

Kenski, V. M. (2006). *Tecnologias e Ensino presencial e a distância.* Campinas: Papirus Editora.

Meister, M. S., Andrades, R. N. D., Marcondes, R. & Silva, S. L. R. *Uma revisão sistemática sobre o ensino híbrido no ensino superior de licenciaturas de biologia, física e química no Brasil*. III Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas, 1, 279-280. FPCEUP. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE_IIICAFTe_LivroResumos_2021_vf.pdf.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G., (2010) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine, 8*(7), 1-6. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097.

Monteiro, F. F. (2021) Análise de uma experiência híbrida no ensino de Física 1. *Revista Brasileira de Ensino de Física, 43*, 1-10. https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0315.

Moran, J. (2015). Educação híbrida é um conceito-chave para a educação hoje. In Lilian B., Adolfo T.N.,Fernando de M. T. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Editora Penso, p.40-65.

Passos, M. L. S. (2018). *MM-Híbrido - Modelo de Maturidade para Avaliação do Ensino Híbrido em Instituições de Ensino Superior* [Tese de doutoramento]. LUME Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189947.

Santiago, S. A. & Carvalho, H. F. (2018). Estratégia de Ensino: Aprenda em sala de aula. *Revista de Ensino de Bioquímica, 16*(1), 50-73. https://10.16923/reb.v16i1.787.

Silva, I. P. & Mercado, L. P. L. (2019). Experimentação em física apoiada por objetos de aprendizagem. *ACTIO Docência em Ciências, 4*(2), 71-86. http://dx.doi.org/10.3895/actio.v4n2.9265.

Silva, S. S. & Santos Junior, A. C. P. (2019). Google Sala de Aula como Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Híbrido: Uma Revisão da Literatura. *EaD em Foco, 9*(1), 1-13. http://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.769.

Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97.* http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645.

MATEMÁTICA INCLUSIVA: MATERIAL DIDÁTICO 3D PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Thiago Roberto dos Santos

thiago.2019@alunos.utfpr.edu.br

Sani de Carvalho Rutz da Silva

sani@utfpr.edu.br

Hernani Batista Cruz

hernanibc@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Ponta Grossa

Resumo

Estudantes com deficiência visual há muito tempo buscam nas escolas regulares espaço para aprenderem e desenvolver-se, mesmo antes de acontecerem discussões sobre inclusão. Porém, o cenário do ensino inclusivo de matemática no Brasil ainda se mostra um grande desafio, enfrentando obstáculos sociais e didáticos.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é incorporar, no meio acadêmico, materiais didáticos 3D, fundamentados em princípios pedagógicos de literatura, para contribuir na apropriação dos conceitos matemáticos pelos estudantes com deficiência visual (SANTOS et al.2020).

A metodologia para o desenvolvimento do material "Dominó da Tabuada", fruto dessa pesquisa, ocorreu em três etapas: Revisão de literatura, Criação do material no software e Impressão do material. Na revisão de literatura, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre dificuldades na aprendizagem de matemática de alunos com deficiência visual, e seus obstáculos, dentre eles, destacam-se a falta de acessibilidade (STONE et al.2009), dificuldade de socialização, proveniente da falta de inclusão (VIGINHESKI,2013), e falta da percepção dos alunos sobre a utilidade da matemática no cotidiano (SILVA,2001). Na etapa de criação do material no software, utilizou-se um software de modelagem 3D, para o desenho computacional do Dominó. E na Impressão do material, foram realizados testes do Dominó, revelando problemas no espaçamento das células braile e defeitos que resultavam em buracos no dominó.

Com o estudo da pesquisa de Knill e Slavkovski(2013), que considera as falhas obtidas como comuns, possibilitou-se ajustar configurações da impressora 3D e defeitos no desenho do dominó, e com a criação de uma fonte de computador autoral

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

que converte números indo-arábicos para braile, denominada BrailleMathTRS, resolveu-se o problema de espaçamento, otimizando a qualidade de impressão do material a um nível satisfatório.

É importante salientar que os testes destes materiais por alunos com deficiência visual ainda não foram realizados, pois muitas escolas do Brasil, em especial a escola que faremos os testes, continuam as aulas em ensino remoto, devido a medidas de distanciamento ocasionadas pela pandemia de COVID-19. Entretanto, impressões de peças dos materiais foram enviados à professores, e as respostas são positivas. Espera-se que esses materiais contribuam para apropriação dos conceitos matemáticos pelos estudantes com deficiência visual inclusos no ensino regular.

Palavras-chave: Impressão 3D; Deficiência visual; Tecnologia; Ensino; Inclusão**.**

Abstract

Visually impaired students have long looked to regular schools to learn, even before discussions about inclusion took place. However, the scenario of inclusive education in Brazil is still a great challenge, facing social and didactic obstacles.

Then, the objective of this study is to incorporate, in the academic environment, 3D didactic materials, based on pedagogical principles of literature, to contribute to the appropriation of mathematical concepts by students with visual impairments (SANTOS et al,2020).

The methodology for the development of the material “Dominó da Tabuada”, this research’s result, occurred in three stages: Literature review, Material’s creation in the software and Material’s printing. In the literature review, there was a literature review about learning difficulties with visual impaired students and its obstacles, such as, the lack of accessibility (STONE et al.2009), difficulty in socialization because of inclusion problems (VIGINHESKI,2013) and the students' lack of perception about the usefulness of mathematics (SILVA,2001). In the Material’s creation stage, a 3D modeling software was used for the computational design of Dominoes. Finally, in Material Printing stage, the domino tests were printed, revealing problems in the spacing between the Braille cells and defects that resulted in holes in the dominoes.

With the study of Knill and Slavkovski’s (2013) research, which considers the flaws obtained as common, it was possible to adjust the 3D printer’s settings and the defects in the domino design, and with the creation of an authorial computer font that converts Indo-Arabic numbers. for braille, called BrailleMathTRS, the spacing problem was solved, optimizing the 3D printing quality of the material to a satisfactory level.

Due to the current COVID-19 pandemic, leading schools to lockdown on a global level, and measures of social distancing and online classes, the use of these materials by students with visual impairments has not yet been finalized. However, there is already an evaluation plan for the coming weeks. It is expected that these materials will contribute to the appropriation of mathematical concepts by students with visual impairment included in regular education and that they will serve as a foundation for future research.

Keywords: 3D printing; Visual impairment; Technology; Teaching; Inclusion.

Introdução

O ano de 2020 evidenciou como o ser humano necessita do auxílio da ciência não só em seu dia a dia, mas também em momentos de dificuldade. O Covid-19, declarado uma pandemia global em março de 2020 fez com que medidas de distanciamento e políticas de lockdown fossem adotadas por todo o mundo, fazendo com que, dessa forma, estabelecimentos, órgãos governamentais e instituições de ensino, por exemplo, ficassem e ainda se mantenham fechados na tentativa de conter a disseminação do vírus.

Enquanto isso, partindo para a linha de frente do combate à doença, a tecnologia 3D tem se tornado uma grande aliada, colaborando com a criação de protetores faciais, suportes para máscaras e até respiradores mecânicos, se mostrando útil no combate à Covid-19 no mundo todo. Tomando como exemplo, o Paraná, estado da região Sul do Brasil, observamos que diversos desses equipamentos de manutenção da vida foram produzidos por pesquisadores de universidades com investimento em manufatura aditiva (impressoras 3D), como por exemplo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, alunas responsáveis pela criação de um projeto da confecção de respiradores impressos em 3D, afirmaram:

> A escolha pela manufatura aditiva, embora possa encarecer o processo em larga escala, foi um método eficaz, já que a tecnologia utilizada possibilitou a confecção das peças, agilizando todo o processo e investimentos. (2020)

Entretanto, como visto no Gráfico 1, a partir de 2010, a impressão 3D teve uma procura com crescimento aproximado entre 15 e 20 vezes, o que mostra que este tipo de tecnologia que antes era restrito aos meios industriais, agora toma forma em pequenos comércios, escolas, e até no meio médico, visto que o apogeu da busca sobre impressão 3D (Gráfico 1) se passa durante o momento mais crítico da pandemia de Covid 19, já que, como citado anteriormente, essa

tecnologia tem auxiliado com a impressão de respiradores e pequenas peças com baixo custo de produção e em grande escala.

Gráfico 1. Pesquisas sobre impressão 3D entre 2009 e 2021



Fonte: Google Trends[47] (2021)

Segundo Knill e Slavkovski (2013), projetos como este mostram a vasta área de aplicação da impressão 3D vêm crescendo desde os últimos 10 anos, e apresentando uma perspectiva otimista na criação de objetos de todos os formatos para diversas aplicações. Os autores destacam: "A impressão 3D agora é muito usada na indústria médica; a indústria de aviões; para protótipos de robôs, arte e joias; nanoestruturas; bicicletas..."

Knill e Slavkovski (2013) ainda apontam como variedade de aplicações que a impressão 3D possibilita pode torná-la um excelente equipamento na contribuição do processo de aprendizado de estudantes. Em seu estudo, os pesquisadores utilizaram a impressão 3D em aulas de matemática, mostrando a capacidade dessa ferramenta em criar materiais didáticos personalizados às dificuldades de cada aluno de forma fácil e barata, além de ilustrar didaticamente situações normalmente complexas, dando forma física a conteúdos antes difíceis de serem visualizados pelos estudantes, e complementam:

> O uso da tecnologia de impressão 3D na educação está crescendo rapidamente porque educadores de todos os níveis e de muitas áreas de especialização podem ver como a tecnologia

[47] Disponível em (https://trends.google.com.br/trends/explore?date=2009-07-17%202021-06-17&q=%2Fm%2F04rk8g).

> ajuda os alunos a aprender de maneiras muito reais, visuais e tangíveis. (2013, p.13, tradução própria)

Além disso, a utilização da impressão 3D na educação pode contribuir também como tecnologia assistiva. Stone et al.(2020) apontam como o método convencional de ensino depende grandemente do uso de recursos visuais pelos alunos, recursos esses que normalmente são inacessíveis a estudantes cegos e com baixa visão. Em uma sala de aula regular, a matemática, por exemplo, é apresentada com a utilização de gráficos, slides, dentre diversos outros recursos para explicar conceitos geométricos. Nesses casos, por mais que os estudantes com deficiência visual tenham a mesma capacidade de entender esses conceitos que estudantes videntes, a falta de materiais didáticos inclusivos dificulta esse processo.

Materiais didáticos adaptados, que poderiam facilitar o processo de aprendizado desses alunos, por questões econômicas e de escassez de estoque, se tornam opções menos disponíveis nas escolas, porém com a utilização da impressora 3D, esses materiais podem ser criados de maneira acessível, fácil e sob medida, desde que os materiais possuam embasamento teórico para que constate que seus aspectos realmente sejam didáticos e éticos.

As bases para a metodologia desse estudo fundamentam-se na leitura de pesquisas relacionadas às dificuldades encontradas no ensino de pessoas com deficiência visual, como os estudos apresentados por (VIGINHESKI,2013). Esses estudos serviram de alicerce para compreender os caminhos possíveis para o acesso ao conhecimento, superando as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem para esses estudantes. Com base nas leituras realizadas, foram observados diferentes aspectos que podem prejudicar o processo de aprendizado das pessoas com deficiência visual. No entanto, destaca-se que a maioria dos artigos apontou como problema no ensino a alunos com deficiência visual, a falta de acessibilidade, uma vez que prejudica a propagação da informação para essas pessoas, criando barreiras, como por exemplo, na interpretação de gráficos, quando não é possível a utilização de materiais adaptados ou o braile.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa consiste no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, que sirvam como instrumentos mediadores para o ensino de matemática a estudantes com deficiência visual, auxiliando em seu processo de ensino-aprendizagem.

Materiais e Métodos

A metodologia desta pesquisa pode ser dividida em três etapas: A primeira etapa, denominada Revisão de literatura, se trata da realização de estudos da literatura acerca das dificuldades apresentadas por pessoas com deficiência visual em seu processo de aprendizado de matemática, assim como os fatores causadores dessas dificuldades, listando quais características os materiais didáticos a serem criados devem apresentar para auxiliar os estudantes com deficiência.

A segunda etapa, denominada Criação do material no software, consiste no desenvolvimento dos modelos de materiais que serão usados como mediação no ensino de alunos com deficiência visual. Assim, foi utilizado nesta etapa um software de modelagem 3D, para a criação desses materiais. Primeiramente, é realizado um desenho 2D de uma das três faces/perspectivas do material, as dimensões (altura, formato, expessura) dos materiais são definidas, e um recurso tridimensional é aplicado tornando o material 3D. A partir disso, são adicionadas as particularidades do material, além de características detalhadas, como o braile e as texturas em alto relevo, e por fim o desenho é salvo.

A terceira etapa, denominada Impressão do material, consiste em testes para a impressão do material didático por meio da impressora 3D. Essa etapa é a mais complicada, pois após a impressão do modelo, se o mesmo apresentar problemas como os discutidos no artigo de Knill e Slavkovksy (2013) sobre impressão 3D, é preciso retornar ao modelo no software, corrigir os problemas, e refazer a impressão. Diversos defeitos podem ser esperados, dentre eles, se destacam: problemas no preenchimento interno do material (que pode ocasionar buracos em seu interior), problemas na temperatura de derretimento do filamento, problemas nas distâncias entre as camadas de filamentos (que podem prejudicar a qualidade do braile) e problemas na interpretação que o software de modelagem 3D fará dos modelos computacionais, prejudicando a qualidade da impressão.

Primeira etapa – Revisão de literatura

Para esta pesquisa, a revisão de literatura constou com a busca manual de artigos publicados em bancos de dados como a SciElo, que reúne diversos periódicos brasileiros, o Google Acadêmico, e o Portal Periódicos Capes, com as três bases de dados agregando as pesquisas defendidas no Brasil e no mundo. Nas três plataformas, as pesquisas foram realizadas utilizando as palavras-chave “Deficiência visual”, “Inclusão”, “Impressão 3D” e “Materiais didáticos”.

Essas palavras chave foram escolhidas na tentativa de encontrar artigos que abordassem as principais dificuldades no ensino a pessoas com deficiência visual matriculadas em uma sala de

ensino regular, além de buscar os métodos utilizados na criação de materiais impressos em 3D para a amenizar esses problemas, possibilitando maior rendimento escolar aos alunos. Foram pesquisados também artigos sobre detalhes técnicos para otimização da qualidade da impressão 3D, para garantir que os materiais criados fossem impressos corretamente.

Elaborar materiais didáticos para alunos com deficiência matriculados no ensino regular, é uma tarefa complexa, sendo necessário definir as características do material para que ele realmente sirva como instrumento de mediação para o ensino. Como estudado por Stone et al. (2020), materiais que contenham apenas braile não necessariamente podem ser considerado materiais acessíveis no ensino de pessoa com deficiência visual, já que mesmo com o braile, os estudantes podem não estar construindo uma linha de raciocínio igual as que os alunos videntes constroem. Segundo o autor, a formação do conhecimento depende de outras características que impactam em como a informação é conduzida aos alunos, tornando necessário o entendimento dos métodos corretos para a representação de conceitos matemáticos pelos materiais que serão criados.

A primeira das dificuldades estudadas se refere a exclusão que os alunos com deficiência visual sofrem quando matriculados em turmas de ensino regular. Viginheski (2013), ao entrevistar uma aluna deficiente, entende que não somente os outros alunos a excluíam de atividades, mas havia falta de comprometimento dos professores com suas dificuldades de aprendizado provenientes de sua deficiência, e isso foi gradativamente interferindo em sua vida acadêmica.

Diante do exposto, o material a ser desenvolvido precisa conter elementos de acessibilidade como escrita em braile e recursos táteis, para que possa ser utilizado por alunos com deficiência e videntes simultaneamente. Isso possibilitará a realização das mesmas atividades pelos alunos na sala de aula, sendo essa uma tentativa de estabelecer um diálogo amigável entre os estudantes durante seu processo de aprendizado e proporcionando a inclusão.

Outro problema também muito recorrente não só na educação matemática de alunos com deficiência visual, mas de um modo geral na educação brasileira, é a desmotivação dos alunos em relação a disciplina de matemática. Segundo Silva (2001) essa disciplina apresenta um crescente nível de desistência por conta da maneira como é apresentada em sala pelos professores: uma aula desinteressante, sem elementos práticos e dificilmente aplicável no cotidiano do aluno tornam a matemática, uma matéria com elevada complexidade lógica, ainda menos aceita pelos estudantes, principalmente se tratarmos de crianças.

Nas diversas entrevistas registradas por Silva (2001) em suas pesquisas, é perceptível uma maior aceitação dos alunos por professores que utilizam uma linguagem mais simples e metodologias que conectem o cotidiano dos estudantes com a matéria estudada. Em uma dessas entrevistas, uma aluna do ensino fundamental afirma: “Não sei onde começar a estudar. O professor é um perdido, ele faz a matemática ser pior do que é. Sou uma aluna fraca e tenho o azar de ter professor que não dá importância com a gente.”

Portanto, ao entender o modo de aprendizado de cada aluno, assim como sua realidade como indivíduo, e colocando o conteúdo a ser estudado em concordância com essas características, introduzindo a matemática como uma ferramenta de resolução de problemas desses alunos e contestando sua utilidade no cotidiano deles, estamos estimulando-os a enxergar a matemática como uma aliada ao seu dia a dia, e de acordo com Silva (2001), que estudou os principais motivos do desempenho matemático insatisfatório de diversos estudantes, a validação dos conteúdos aprendidos exercem funções fundamentais na criação das bases do conhecimento matemático.

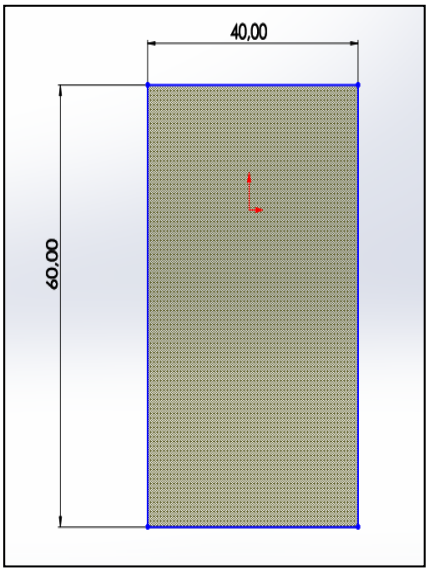
Silva (2001) observou também que os alunos ficam mais motivados a aprender tanto dentro quanto fora de sala ao constatarem a utilidade prática de seus novos conhecimentos na atividade produtiva ou criativa, e neste caso, se tratando de um aluno com deficiência visual, esses estímulos se tornam ainda mais importantes.

Por fim, decidiu-se criar um material didático que servisse como instrumento mediador no ensino de matemática em uma turma de ensino regular inclusiva. O material a ser criado foi pensado para assistir no ensino de conceitos de multiplicação e divisão em uma sala de aula que inclua deficientes visuais, portando-se como um material criado a partir da adaptação de um jogo muito conhecido, o Dominó, que apresente aspectos lúdicos e auxilie didáticamente o desenvolvimento do conhecimento matemático desses estudantes. A ideia consiste na construção das 26 peças do dominó de um modo que os números sejam representados por expressões matemáticas equivalentes (substituindo o número 6 em uma peça por 2x3), completamente adaptadas em braile, que possibilite o aprendizado dos estudantes os incentivando a constatar a utilidade dos conhecimentos apresentados em sala de aula de forma lúdica junto a um colega de classe. Também seria necessária a elaboração de uma caixa organizadora para guardar o material desenvolvido, assim, se deu início a proxima etapa da metodologia, que consiste no desenvolvimento dos modelos 3D em um software.

Segunda etapa – Criação do material no software

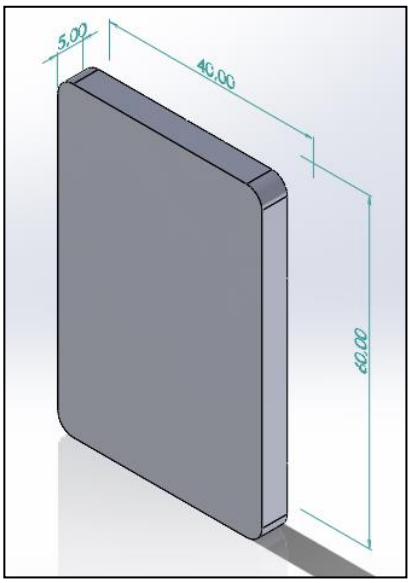
O material didático idealizado, denominado "Dominó da Tabuada" foi elaborado a partir de um processo de montagem realizado para cada uma das peças do conjunto. Primeiramente, é criado em um plano 2D, o esboço do dominó, em que são definidas as medidas da peça (Figura 1). Em seguida, o esboço 2D tem sua espessura determinada, e passa a ser um objeto tridimensional, com detalhes arredondados nos cantos de cada peça para maior conforto durante a manipulação (Figura 2). No próximo passo, adicionam-se as expressões matemáticas a serem resolvidas pelos estudantes em números indo-arábicos e em braile, são incluídos também recursos táteis para separar a expressão matemática superior da inferior, por meio de uma pequena barra no centro do dominó como pode ser verificado (Figura 3). Por fim, realiza-se uma simulação no software de modelagem 3D para reproduzir graficamente a aparência do dominó (Figura 4).

Figura 1. Esboço 2D do Dominó



Fonte: Autoria própria (2021)

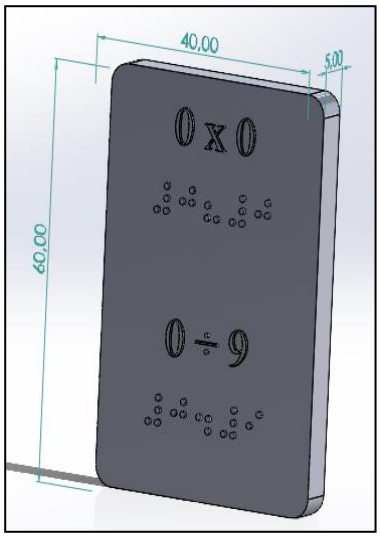
Figura 2. Ressalto 3D no Dominó



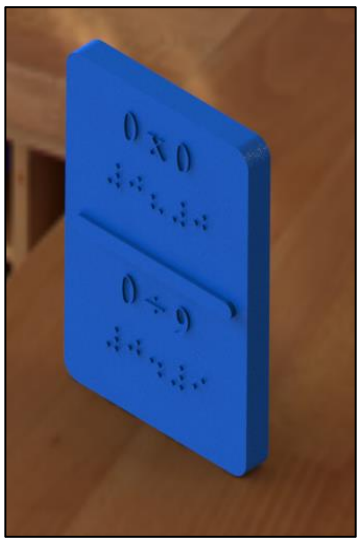
Fonte: Autoria própria (2021)

Figura 3. Adição de recursos táteis

Figura 4. Simulação gráfica no software



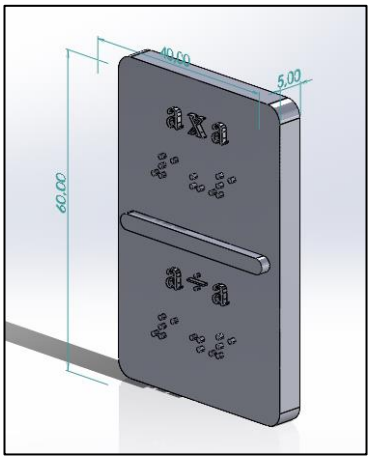
Fonte: Autoria própria (2021)



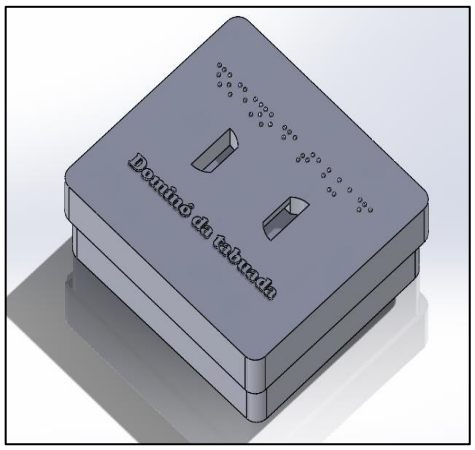
Fonte: Autoria própria (2021)O mesmo processo é realizado para o desenvolvimento do modelo computacional da caixa onde será guardado o Dominó da Tabuada. Dessa forma, por meio desse processo de modelagem 3D, chegou-se ao modelo final dos desenhos do Dominó e sua caixa organizadora, como mostram as Figuras 5 e 6.

Figura 5. Desenho final do Dominó

Figura 6. Desenho da Caixa organizadora



Fonte: Autoria própria (2021)



Fonte: Autoria própria (2021)

Tendo em vista que o material é um jogo, os alunos com deficiência visual podem se sentir mais motivados para o aprendizado com sua utilização, o que dialoga diretamente com os resultados de uma pesquisa de Viginheski et al. (2019), sobre a importância do lúdico no aprendizado do ensino de matemática a deficientes visuais:

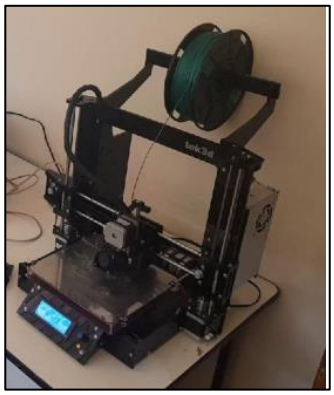
> Culturalmente, muitas crianças com deficiência visual não têm acesso aos jogos que outras normalmente têm, pelo fato de que, muitas pessoas, pensam que a falta de visão os limita para essa e outras atividades. No entanto, os jogos proporcionam às pessoas com deficiência visual as mesmas vantagens consideradas para as pessoas sem limitação visual, se levados em consideração alguns cuidados. (Viginheski et al., 2019, p.408)

Por fim, com base nas etapas realizadas nessa metodologia, os materiais didáticos foram confeccionados de maneira a auxiliar no aprendizado de matemática de forma inclusiva e didática, além de possibilitar a interação entre os alunos. Com os materiais devidamente formulados e desenvolvidos no software de modelagem 3D, a próxima etapa consistiu na impressão 3D dos conjuntos.

Terceira etapa – Impressão do material

A etapa de impressão do material consiste na utilização da impressora 3D para transformar os modelos computacionais desenvolvidos na etapa anterior em um material didático para ser utilizado em salas de aula. Para isso, utilizou-se a impressora 3D disponibilizada pela universidade, a impressora Graber I3 Tek 3D (Figura 7), com volume de impressão de (20x20x22)cm e que utiliza PLA como filamento.

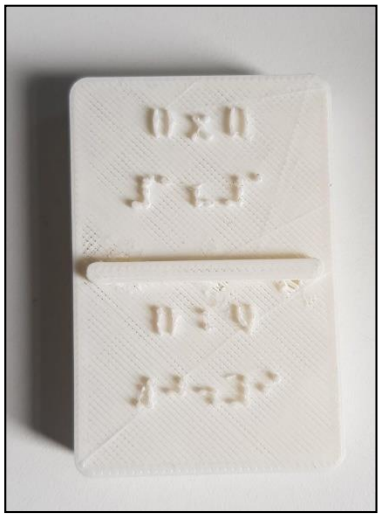
Figura 7. Impressora 3D utilizada



Fonte: Autoria própria (2020)

Com a utilização da impressora 3D, foi impresso o primeiro teste do Dominó da Tabuada (Figura 8). As peças de teste não mostraram a mesma qualidade de impressão 3D que a simulação gráfica realizada. Aspectos como o mal acabamento dos números indo-arábicos, irregularidades no espaçamento do braile e a presença de pequenas falhas onde a impressora 3D não depositou filamento puderam ser observados.

Figura 8. Falhas de impressão 3D



Fonte: Autoria própria (2021)

Defeitos como esses, são expostos por Knill e Slavkovksy (2013), que relatam em seu artigo sobre características e detalhes importantes para impressão 3D, que falhas como essas são extremamente comuns, e requerem prática e paciência para que sejam corrigidas. Erros assim podem estar ocorrendo por problemas na forma como a impressora 3D interpreta os modelos computacionais, limitações no bico extrusor da impressora, problemas de calibração na máquina, temperatura de impressão muito elevada, ou problemas no projeto do dominó, que por mais que apresentasse medidas precisas no software de modelagem 3D, mostrou irregularidades com o tamanho e o distanciamento entre as células braile.

Portanto, o Dominó da Tabuada necessita de alterações em seu projeto no software, e os componentes mecânicos da impressora serão estudados e vistoriados com ajuda de artigos

como os de Knill e Slavkovksy (2013) e Stone et al. (2020), que embasaram a elaboração dessa pesquisa e que abordam métodos de melhoramento de impressão 3D para materiais didáticos. Com essas leituras, correções no desenho do material serão realizadas e realizaremos testes com novas impressões, objetivando como resultado um material com qualidade de impressão 3D superior, objetivando um melhor entendimento das expressões matemáticas, braile com espaçamento regular entre as células, sem defeitos de impressão e que sirva como um material didático inclusivo.

Resultados e Discussão

Em paralelo com o material aqui desenvolvido, Blanco e Silva (2014) criaram em sua pesquisa, dentre outros materiais didáticos lúdicos adaptados de jogos, um dominó para ser utilizado por deficientes visuais, e ainda que apresentem várias diferenças, é possível comparar o material criado por eles com o material elaborado nessa pesquisa. Os resultados de Blanco e Silva (2014) apontaram que a utilização desses materiais indica um maior desempenho acadêmico, social e motor dos estudantes com e sem deficiência visual, além de uma interação mais positiva entre todos os alunos da turma, a construção da percepção de espaço, do raciocínio e da linguagem utilizadas pelos alunos, que ocorreu durante o uso dos materiais, servindo como estímulo de funções cognitivas fundamentais para a aprendizagem.

Materiais didáticos lúdicos e adaptados, como o Dominó da Tabuada, de acordo com Blanco e Silva (2014), “Ampliam as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem” além de promover a inclusão do aluno com deficiência visual com o professor e os outros alunos, o que facilita a síntese dos conceitos aprendidos pelo estudante.

Porém, mesmo após o estudo do referencial teórico selecionado, os testes de impressão 3D realizados pelos autores desta pesquisa revelaram uma qualidade insatisfatória do tamanho e espaçamento do braile para leitura pelos estudantes com deficiência visual. O que pode ser explicado por Knill e Slavkovksy (2013), que após estudos acerca de técnicas de impressão 3D, entendem que a impressão de alguns tipos de objetos com maior rigor em detalhes – que neste caso é o braile – podem apresentar problemas na impressão devido a configurações na impressora 3D ou problemas com o projeto do objeto 3D.

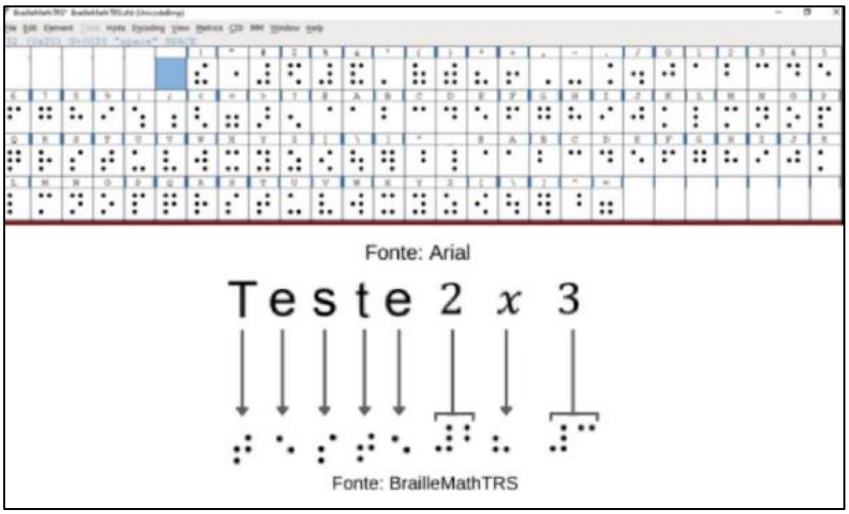
Portanto, para tornar o processo de escrita mais simplificado, o autor dessa pesquisa elaborou uma fonte que permite escrever textos em braile mais facilmente por meio do programa

FontForge[48]. Quando escrevemos um texto nos programas de edição como, por exemplo, Word ou LibreOffice, escolhemos uma fonte (Times New Roman, Arial) que é utilizada para compor o documento.

Utilizando as informações apresentadas sobre o desenvolvimento computacional do código braile no artigo de Alnfiai e Sampalli (2016), que desenvolveram uma ferramenta que faz conversões de texto para deficientes visuais utilizando modelos computacionais, foi possível realizar a conversão de cada letra do alfabeto latim para sua respectiva representação no código braile por meio da fonte criada, que será disponibilizada para download no website do grupo de pesquisa para ser utilizada futuramente por pesquisadores da área.

A fonte foi denominada BrailleMathTRS e contém todos os caracteres do alfabeto, além de incluir os números e as 4 operações matemáticas básicas: soma, subtração, multiplicação e divisão. Desse modo, elaborar materiais em braile se torna mais fácil. Se queremos escrever a palavra "teste 2x3": ao selecionar a fonte no editor de texto, quando digitamos a tecla "t" o caractere que surge é substituído pela representação em braile para a letra "t" e assim sucessivamente. O símbolo "⠼" indica que o próximo caractere que está representado é um número. A figura 9, mostra a relação entre o texto e a representação em braile.

Figura 9. Fonte BrailleMathTRS



[48] Disponível em https://fontforge.org/en-US/

Fonte: Autoria própria (2021)

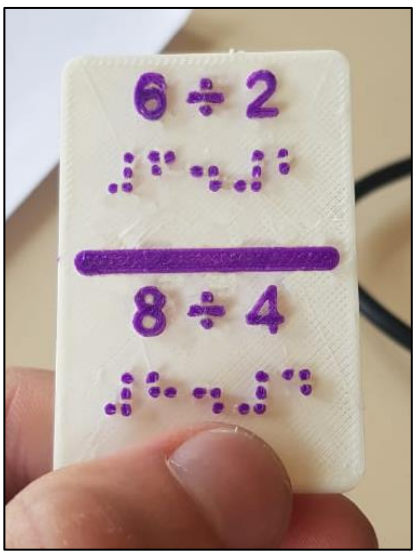
A fonte BrailleMathTRS também pode ser considerada como uma ferramenta inovadora, visto que pesquisas como a de Alnfiai e Sampalli (2016), ainda que possibilitem a conversão de texto para braile, não apresentam suporte para a escrita de operações matemáticas ou possibilita o diálogo entre a fonte braile e a impressora 3D, facilitando a impressão 3D do braile.

Com a utilização do BrailleMathTRS, foi possível criar uma escrita mais organizada e com espaçamentos definidos pelo computador, garantindo uma escrita correta. Com o auxílio do artigo de Knill e Slavkovksy (2013), outros problemas, como a má qualidade de impressão das expressões matemáticas em números indo-arábicos e falhas que deixavam pequenos buracos no dominó foram resolvidas. Ajustando parâmetros como temperatura e densidade de preenchimento, foi possível melhorar consideravelmente a qualidade do Dominó da Tabuada, chegando no modelo final do material, como mostram as figuras 10 e 11.

Figura 10. Dominó modelo 1



Figura 11. Dominó modelo 2



Fonte: Autoria própria (2021) Fonte: Autoria própria (2021)

Como citado, as medidas tomadas em decorrência da alta transmissibilidade do Covid-19, como o fechamento das escolas, fizeram com que o Dominó da Tabuada ainda não pudesse ser testado diretamente com os alunos. No entanto, estamos finalizando sua impressão, para que professores que atuam com alunos com deficiência visual, usem, testem e nos auxiliem na validação do mesmo.

E com o retorno das aulas presenciais, e assim, o retorno dos alunos, procederemos a uma instituição de ensino que trabalha com alunos com deficiência visual, e possivelmente encaminharemos modelos do produto gerado neste estudo e que até o momento não foi validado em sala de aula, o Dominó da Tabuada.

Conclusões

A pandemia de Covid-19 afetou severamente o funcionamento de quase todas as áreas da sociedade, e presenciamos atualmente uma crise sanitária que entre várias ações, está sendo combatida com a utilização da tecnologia 3D, utilizada na criação de máquinas de manutenção da vida, como respiradores, na criação de protetores faciais, entre outros equipamentos que tem ajudado a sociedade desde o início da pandemia, considerando também o distanciamento social, que tem propiciado o controle da crescente disseminação da doença.

Com essa capacidade de sintetizar objetos complexos, quando administrada corretamente, a impressão 3D tem se mostrado cada vez mais presente no cotidiano escolar, e quando pensamos no ensino a alunos com deficiência matriculados em turmas de ensino regular, vemos na impressão 3D um grande potencial por sua capacidade de passar características táteis e relevos aos objetos desenvolvidos, na mediação do ensino de conteúdos matemáticos, colocando a impressão 3D em um patamar de grande eficiência na criação de materiais didáticos inclusivos.

O processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula inclusiva ainda apresenta diversas dificuldades, sejam elas provenientes da disponibilização de poucos materiais didáticos para quaisquer alunos em uma turma com a presença de aluno com deficiência visual, da dificuldade na socialização entre esses alunos, ou da falta de estímulos que um estudante necessita para se sentir motivado a aprender. E pensando nesses aspectos, os materiais didáticos como os criados nesta pesquisa, podem contribuir para estimular e incentivar o ensino desses alunos com

deficiência, além de oportunizar aos demais alunos o ensino com um material diferenciado, onde muitas vezes este ensino baseia-se unicamente na oralidade.

Assim, é possível concluir que a utilização da impressora 3D na criação de materiais adaptados para o ensino de matemática a alunos com deficiência visual inclusos no ensino regular, pode trazer ótimas contribuições a todos os estudantes de uma turma de ensino regular que realize a inclusão de deficientes, e de acordo com a literatura, se mostra uma tecnologia com grandes tendências para o futuro da educação.

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio financeiro dado à pesquisa, e a instituição de ensino Universidade Tecnológica Federal do Paraná por terem proporcionado a elaboração dessa pesquisa.

Referências bibliográficas

Alnfiai, Mrim & Sampalli, Srinivas (2016). SingleTapBraille: Developing a Text Entry Method Based on Braille Patterns Using a Single Tap, Procedia Computer Science. Volume 94. 248-255. https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.08.038.

BLANCO, C Simone. SILVA, V Lucia (2014). A contribuição dos jogos didáticos de tabuleiro no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência visual. Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva do Professor Pde, Artigo 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_carla_simone_soares_monte_blanco.pdf.

KNILL, Oliver. SLAVKOVSKY, Elizabeth (2013). THINKING LIKE ARCHIMEDES WITH A 3D PRINTER. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.364.9517&rep=rep1&type=pdf.

Protótipo de Ventilador Pulmonar desenvolvido por Professores e Alunos da UTFPR Campus Londrina já está pronto (2020). UTFPR. http://www.utfpr.edu.br/noticias/londrina/covid-19-11.

SANTOS, T Roberto. SILVA, S de Carvalho. Szesz, Albino (2020). O uso de impressora 3D na inclusão de deficientes visuais na educação matemática. XXV SICITE UTFPR. https://eventos.utfpr.edu.br//sicite/sicite2020/paper/viewFile/5991/2940.

SILVA, M Vieira. *Variáveis atitudinais e o baixo desempenho em matemática de alunos de 5º a 8º série do ensino fundamental* (2001). Repositório Unicamp https://doc-10-1k-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/3ip0e627fmlhjisd4m4ucc6fl5afk3lq/es4nlg2946k297sa8vbmfpko2f5mlrue/1634420775000/18430291911796406117/16211594503655187868Z/1lb1W82QfBQ3oG34QlAi2zd3RfzaYf3H6?e=download&nonce=0a1algalq4f1k&user=16211594503655187868Z&hash=m68cqjl3jk5istnlsaj203pbrdr1f4so.

STONE, Brian. KAY, Donovan. REYNOLDS, Antony. BROWN, Deana (2020). 3D Printing and Service Learning: Accessible Open Educational Resources for Students with Visual Impairment. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education v32, p336-346. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286477.pdf.

VIGINHESKI, Lúcia, (2020). *Uma abordagem para o ensino de produtos notáveis em uma classe inclusiva: o caso de uma aluna com deficiência visual.* RIUT. http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1455.

VIGINHESKI, Lúcia. DA SILVA, Sani. SHIMAZAKI, Elsa. PINHEIRO, Nilcéia (2020). Jogos na alfabetização matemática para estudantes com deficiência visual numa perspectiva inclusiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. p.404-419. https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.8893

III Seminário Internacional



Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas

MESA REDONDA

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO ANGOLANO- HUAMBO / TECNOLOGIAS EDUCATIVAS - REALIDADES E DESAFIOS

Ana Alexandre Robalo

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

Email: xandarobalo@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6817-0602

João Baptista Machado Sousa

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

Email: sousangola@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0615-373X

Resumo

Analisando o Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (DigComp), na sua versão 2017, identificou-se que são consideradas oito competências para aprendizagem ao logo da vida; entre estas, destaca-se a competência digital, entendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessário para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdo, e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autónoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização (Ferrari, 2012). Com este estudo pretendeu-se compreender qual é o nível de competências digitais que os estudantes do ensino superior angolano, especificamente da província do Huambo, possuem para lidar com estas ferramentas. Utilizou-se uma metodologia de cariz qualitativa, com uma amostra composta por 128 estudantes de três instituições públicas e duas privadas. Para a coleta de dados utilizou-se um inquérito por questionário, composto por questões abertas e fechadas. Como resultado, verificou-se que apesar destes estudantes possuírem competências básicas relacionadas com a área de informação (identificar, localizar, recuperar, armazenar, organizar e analisar informação digital, avalia) e a comunicação (comunicar em ambientes digitais, partilhar recursos através de ferramentas online, conectarse com outros e colaborar através de ferramentas

CIIE
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

digitais, interagir e participar em comunidades e redes), consideram que um dos obstáculos para a melhoria das suas competências está relacionado com o insuficiente número de laboratórios de informática ao nível das suas instituições, adicionado aos poucos computadores existentes para as aulas. O que condiciona o seu processo de aprendizagem. Relatam também que o escasso sinal de internet nas suas instituições de ensino associado ao seu elevado custo e a falta de equipamentos eletrónicos pessoais tem sido das maiores dificuldades que enfrentam para solidificar as suas competências nestas matérias.

Palavras-chave: Competências digitais; Ensino Superior; Angola.

INTRODUÇÃO

É indiscutível, o facto da tecnologia fazer parte do nosso dia a dia, tanto num mundo laboral como no lazer. Sabe-se igualmente que os estudantes navegam cada vez mais num ambiente digital, “vivendo numa sociedade altamente tecnológica e entre a sua característica destaca-se uma maior inteligência visual, preferência pela hipertextualidade, por uma maior flexibilidade, uma maior capacidade de resolução de problemas, capacidade de socialização em rede” (Moreira, Martín, & Fernández, 2012).

Assim sendo, deve haver uma preocupação em incluir no currículo novas habilidades aprimoradas pela tecnologia dai a enfase no estudo das competências digitais.

Do ponto de vista dos antecedentes de investigação, identificou-se trabalhos realizados por Robalo (2016) e Sousa (2021), sobre competências digitais dos professores de algumas escolas da província do Huambo onde se pretendia identificar o nível de habilidades destes. Os autores acima citados, concluíram que havia graves debilidades, para levar a cabo um conjunto de projetos relacionados às tecnologias.

Não menos importante, foi o estudo realizado por Julião (2020) quem também concluiu no seu estudo que muitos professores inqueridos possuem um conhecimento médio e basicamente teórico sobre as tecnologias educativas.

Com este estudo pretendeu-se compreender qual é o nível de competências digitais que os estudantes do ensino superior angolano, especificamente da província do Huambo, possuem para lidar com ferramentas digitais.

1.1 Competências digitais

Vários são os estudos e definições sobre competências digitais na educação.

O conceito de competência tem sido objeto de conceções diversas, diferindo a sua definição consoante os autores que o utilizam nos seus trabalhos. A este conceito, considerado complexo, têm sido associadas diferentes definições, muitas vezes quase sinónimas de skill, atributo, aptidão, qualificação ou capacidade. Boterf (2005) refere, por exemplo, que o conceito de competência foi associado, de forma redutora, à utilização de saberes num dado contexto, a um conjunto de capacidades ou a características dos sujeitos (Pedro & Matos, 2019).

Para autores como Pedro, Matos, Pedro & Abrantes (2011) citados por (Pedro & Matos, 2019) "os resultados evidenciaram um conjunto de competências organizadas em diferentes domínios: competências digitais; gestão/organização de informação; capacidade de pesquisa; planificação e resolução de problemas; reflexividade; pensamento crítico, competências de comunicação; colaboração; responsabilidade social; literacia, inovação; criatividade; produtividade e e-business, salientando o aspeto prático, técnico, pedagógico e ético."

Em 2008 a Unesco define a competência digital como sendo a combinação de destrezas instrumentais e cognitivas na aplicação eficaz de conhecimentos, habilidades e atitudes de saber (conhecimento da linguagem digital e suas técnicas), um saber fazer (procurar, analisar, avaliar, interpretar criticamente e resolver problemas segundo o contexto, com certa autonomia e de

forma cooperativa) e por último no saber ser (desde a consciência cidadã, conhecimentos dos direitos e responsabilidades de liberdade pública com respeito pelo mundo multicultural e globalizado) (UNESCO, 2008).

Robalo (2016) ao referir-se a Tiscar, chama atenção ao seu modelo de competências digitais para a importância do tratamento de informação. Implicando que o individuo seja, autónomo, eficaz, responsável, critico e reflexivo para selecionar, tratar e utilizar a informação e suas fontes, assim como as distintas ferramentas tecnológicas.

Por outro lado, o Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (DigComp), na sua versão 2017, ao referir-se a Ferrari (2012) identifica que são consideradas oito competências para aprendizagem ao logo da vida; entre estas, destaca-se a competência digital, entendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessário para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdo, e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autónoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização (Ferrari, 2012). E é sobre este último que se baseou este estudo.

1.2 Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (DigComp)

O DigComp – quadro de referência europeu para o desenvolvimento e compreensão da competência digital é o resultado de um estudo desenvolvido pelo Joint Research Center – Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS) um dos 7 institutos de investigação da Comissão Europeia, no âmbito de um acordo administrativo com a Direção-Geral da Educação e da Cultura (DGEC) dessa mesma Comissão.

O estudo foi desenvolvido entre janeiro de 2011 e dezembro de 2012 e teve como objetivos chave:

i. identificar as principais componentes da competência digital em termos dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para se ser digitalmente competente;

ii. desenvolver um quadro de referência descritivo que possa contribuir para a orientação e validação de processos de formação, avaliação e acreditação;

iii. propor um roteiro para possível utilização do quadro de referência para todos os cidadãos europeus.

O quadro de referência compreende 5 dimensões e 21 áreas de competência conforme verificamos pelo seguinte quadro.

Áreas de competência do Modelo Digcom

Área das Competências	Competências
1. Informação e Letramento de Dados	1.1Navegação, busca e filtragem de dados, conteúdo digital e informacional
	1.2 Avaliação de dados, conteúdo digital e Informacional
	1.3 Gestão de dados, conteúdo digital e Informacional
2. Comunicação e Colaboração	2.1 Interação através das tecnologias digitais
	2.2 Compartilhamento através das tecnologias digitais
	2.3 Participação e cidadania através das tecnologias digitais
	2.4 Colaboração através das tecnologias digitais
	2.5 Netiqueta
	2.6 Gerenciamento da Identidade Digital
3. Criação de Conteúdo Digital	3.1 Desenvolvendo conteúdo digital
	3.2 Interação e Reelaboração de conteúdo digital
	3.3 Direitos autorais e licenças
	3.4 Programação
4. Segurança	4.1 Proteção de dispositivos
	4.2 Proteção de dados pessoais e privacidade
	4.3 Proteção da saúde e do bem-estar
	4.4 Proteção do ambiente
5. Resolução de Problemas	5.1 Resolvendo problemas técnicos
	5.2 Identificando necessidades e respostas tecnológicas
	5.3 Criatividade utilizando as tecnologias digitais
	5.4 Identificando lacunas nas competências digitais

Fonte: Ferrari (2013 p.12).

Para cada área de competência propõe-se uma descrição e uma lista de competências que pertencem a cada área.

Neste trabalho focamos-mos apenas nas três primeiras dimensões na área de competências, mas baseadas na perceção dos estudantes.

METODOLOGIA

Este trabalho enquadra-se nas investigações do tipo qualitativo (Coutinho, 2018), tendo em conta que pretendeu-se compreender qual é o nível de competências digitais que os estudantes do ensino superior angolano, especificamente da província do Huambo, possuem para lidar com as ferramentas digitais. Para a recolha de dados utilizou-se um inquérito por questionário criado a partir dos formulários da google. O mesmo está formado por um conjunto de questões abertas, semi-abertas e fechadas.

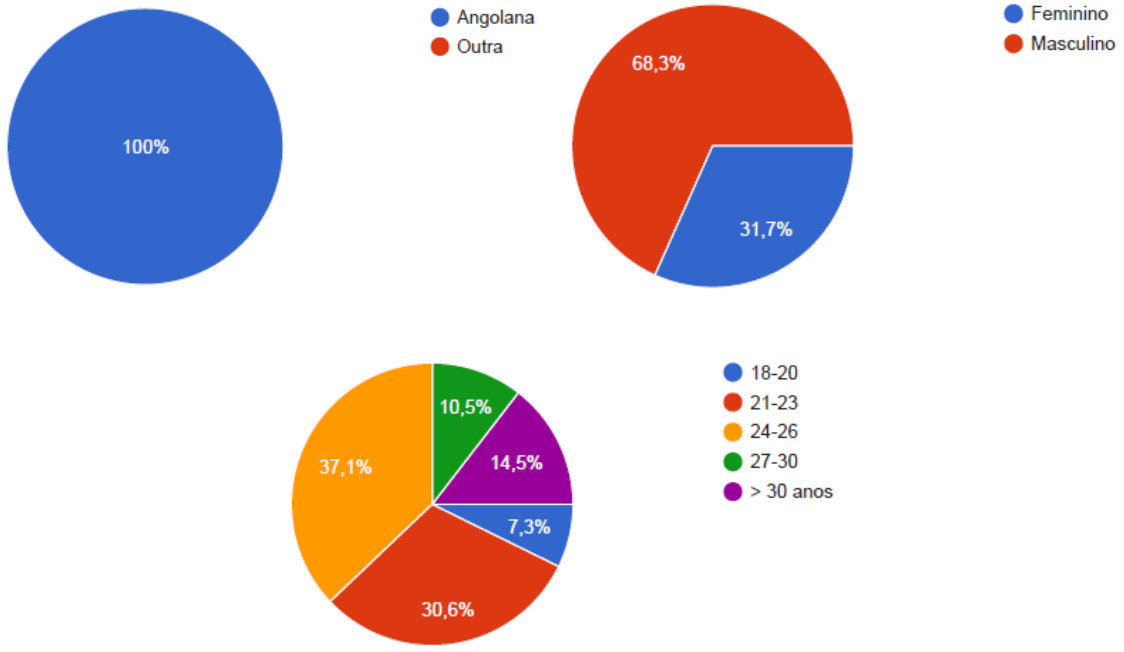
Este questionário foi aplicado a uma amostra constituída por 128 estudantes de cinco instituições diferentes, nomeadamente, o três públicas (Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, Faculdade de Economia da Universidade José Eduardo dos Santos, Instituto Superior Politécnico do Huambo) e duas privadas (Instituto Superior Politécnico Sol Nascente e Instituto Superior Politécnico Lusíada do Huambo).

A amostra abrangeu alunos do 1º ao 5 ano curricular nos seguintes cursos:

- Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo: Ensino da Matemática, Ensino da Química, Ensino da Física, Ensino da Geografia, Ensino do Inglês e Ensino do Português;
- Faculdade de Economia: Gestão de Empresas e Economia;
- Instituto Superior Politécnico do Huambo: Engenharia de informática
- Instituto Superior Politécnico Sol Nascente: Ciências Políticas, Direito, Economia, Enfermagem, Gestão de Recursos Humanos, História e didática; Psicologia e didática e Sociologia.
- Instituto Superior Politécnico Lusíada do Huambo: Engenharia de informática

RESULTADOS

Os resultados deste estudo serão apresentados na seguinte ordem: caracterização da amostra, questões relacionadas às competências dos estudantes e questões relacionadas às dificuldades que estes enfrentam para desenvolver as suas competências.



Como se pode observar nos gráficos acima, do ponto de vista da sua caracterização, 100% da amostra é representada por estudantes angolanos, entre estes 68,3% do género masculina e 31,7% feminina, sendo o maior grupo etário compreendido entre os 24 a 26 anos. Verificou-se ainda que 18,4% cursavam o primeiro ano da faculdade, 19,2% o segundo ano, 26,4% o terceiro ano, 20% o quarto ano e finalmente 16% o quinto ano.

Tabela 1. Pergunta 1

INDICADORES	PERCENTAGEM

Possuem domínio total da competência	46,88%
Dominam a competência	25.78%
Possuem algum domínio	8.59%
Não dominam	18.75%
Total	100%

Fonte: autores

A primeira questão teve que ver com as competências dos estudantes para encontrar dados, informações e conteúdos, através de uma simples pesquisa em ambientes digitais, e navegar entre estes ambientes. Num total de 128 estudantes questionados, 46,88% afirmam que possuem domínio completo desta competência, 25.78% consideram que dominam, 8.59% possuem algum domínio e 18.75% responderam que não dominam.

Tabela 2. Pergunta 2

INDICADORES	**PERCENTAGEM**
Possuem domínio total da competência	17.96%
Dominam a competência	16.40%
Possuem algum domínio	25.78%
Não dominam	41.86%
Total	100%

Fonte: autores

Na segunda questão procurou-se saber sobre a aplicação de filtros de pesquisa (ex., “+”, “AND”, “OR”) para obter dados, informações e conteúdos em um ambiente digital. Como se pode observar na tabela acima, do total de estudantes inqueridos, 17.96% consideram que dominam totalmente esta competência, 16.40% consideram que dominam, 25.78% possuem algum domínio e 41.86% responderam que não dominam.

Tabela 3. Pergunta 3

INDICADORES	**PERCENTAGEM**
Possuem domínio total da competência	30.4%
Dominam a competência	30.4%
Possuem algum domínio	14.06%
Não dominam	25.14%
Total	100%

Fonte: autores

Quando questionados se sabem selecionar tecnologias digitais simples para interagir e identificar os melhores meios de comunicação. Verifica-se com alguma facilidade na tabela nª3, que 30.4% consideram que dominam totalmente esta competência, 30.4% consideram que dominam, 14.06% possuem algum domínio e 25.14% responderam que não dominam.

Tabela 4. Pergunta 4

INDICADORES	**PERCENTAGEM**
Possuem domínio total da competência	51.58%
Dominam a competência	23.43%

Possuem algum domínio	9.37%
Não dominam	15.62%
Total	100%

Fonte: autores

Sobre a utilização de várias tecnologias digitais para interagir com outras pessoas 51.58% dos estudantes questionados afirmaram que dominam totalmente esta competência, 23.43% consideram que dominam, 9.37% possuem algum domínio e 15.62% responderam que não dominam.

Tabela 5. Pergunta 5

INDICADORES	**PERCENTAGEM**
Possuem domínio total da competência	43.76%
Dominam a competência	22.65%
Possuem algum domínio	14.06%
Não dominam	19.53%
Total	100%

Fonte: autores

Do ponto de vista da identificação de maneiras simples de proteger os seus dispositivos e conteúdos digitais (ex.: usar palavras-chave, evitar informações confidenciais, evitar abrir emails de remetentes desconhecidos, etc.) 43.76% dos estudantes questionados afirmaram que

dominam totalmente esta competência, 22.65% consideram que dominam, 14.06% possuem algum domínio e 19.53% responderam que não dominam.

Tabela 6. Pergunta 6

INDICADORES	**PERCENTAGEM**
Possuem domínio total da competência	46.89%
Dominam a competência	18.75%
Possuem algum domínio	17.18%
Não dominam	17.18%
Total	100%

Fonte: autores

Sobre a criação e edição de conteúdos simples em formatos digitais, 46.89% dos estudantes questionados afirmaram que dominam totalmente esta competência, 18.75% consideram que dominam, 17.18% possuem algum domínio e 17.18% responderam que não dominam.

Tabela 7. Pergunta 7

INDICADORES	**PERCENTAGEM**
Possuem domínio total da competência	28.12%
Dominam a competência	26.5%
Possuem algum domínio	18.75%
Não dominam	26.63%
Total	100%

Fonte: autores

Escolher a melhor maneira de me expressar através da criação de meios digitais simples, 28.12% dos estudantes questionados afirmaram que dominam completamente esta competência, 26.5% consideram que dominam, 18.75% possuem algum domínio e 26.63% responderam que não dominam.

Tabela 8. Pergunta 8

INDICADORES	**PERCENTAGEM**
Possuem domínio total da competência	14.06%
Dominam a competência	19.53%
Possuem algum domínio	24.21%
Não dominam	42.2%
Total	100%

Fonte: autores

Conhecer pelo menos uma linguagem de programação (ex. Scratch, Logo, Kodu, C#...) 14.06% dos estudantes questionados afirmaram que dominam totalmente esta competência, 19.53% consideram que dominam, 24.21% possuem algum domínio e 42.2% responderam que não dominam.

Tabela 9. Pergunta 9

INDICADORES	PERCENTAGEM
Possuem domínio total da competência	10.1%
Dominam a competência	10.9%
Possuem algum domínio	15.62%
Não dominam	63.38%
Total	100%

Fonte: autores

Desenvolver aplicações com kits de programação (ex. *Arduino, Micro bit, Raspberry Pi*), nesta questão, 10.1% dos estudantes questionados afirmaram que dominam completamente esta competência, 10.9% consideram que dominam, 15.62% possuem algum domínio e 63.38% responderam que não dominam.

Indique oportunidades que ocorreram durante a sua formação universitária para o desenvolvimento de competências digitais

Foram unânimes em afirmar que as unidades curriculares relacionadas às tecnologias, nomeadamente (introdução à informática, programação, tecnologia educativa, computadores no ensino), têm-se configurado em oportunidades para desenvolverem as suas competências digitais.

Indique obstáculos que ocorreram durante a sua formação universitária para o desenvolvimento de competências digitais

- Reduzido número de salas de informática e de computadores, o que faz com que os estudantes, em maior parte das situações, são obrigados a sentar-se dois ou três por computador;
- O facto de as universidades não disponibilizarem o acesso aberto a rede wifi;
- O elevado custo dos equipamentos eletrónicos e da internet;

Indique outros usos, por docentes e/ou estudantes, ou funções das tecnologias digitais que têm ocorrido durante a sua formação universitária e a respetiva frequência

- Utiliza-se com grande frequência os computadores como meio de ensino;
- Utiliza-se as ferramentas de comunicação digital (WhatsApp) para interação entre professores e alunos;
- Utiliza-se plataformas digitais para aulas online.

DISCUSSÃO

Considerando os aspetos teóricos citados nesta investigação, pode-se considerar que existem alguns estudos realizados a volta das competências digitais, tanto para professores com para alunos. Não obstante, nenhum deste utiliza como base o Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital (DigComp), na sua versão 2017. Por este motivo, considera-se que esta investigação aporta novos resultados.

Os resultados indicam que a totalidade da amostra foi constituída por estudantes angolanos entre estes 68,3% do género masculina e 31,7% feminina, sendo o maior grupo etário compreendido entre os 24 a 26 anos. Verificou-se ainda que 18,4% cursavam o primeiro ano da faculdade, 19,2% o segundo ano, 26,4% o terceiro ano, 20% o quarto ano e finalmente 16% o quinto ano.

O facto desta amostra ser constituída por jovens dos 24 a 26 anos, permite-nos inferir que todos eles possuem alguma predisposição para lidar com as tecnologias digitais, na medida que compõem a faixa etária dos nativos digitais.

No primeiro ano do curso universitário há uma grande espectativa por parte dos estudantes por se configurar na sua primeira experiência de nível superior. O último ano é o culminar da formação, é nesta etapa em que os estudantes devem demonstrar todo o conjunto de competências adquiridas durante os cinco anos de formação.

Verificou-se que grande parte dos questionados consideraram possuir competências para encontrar dados, informações e conteúdos, através de uma simples pesquisa em ambientes digitais, e navegar entre estes ambientes. Isto dá-se como positivo, na medida em que esta temática consta do conjunto de temas abordados na unidade curricular introdução à informática, que é lecionada em todos os primeiros anos. Estas configuram-se como competências básicas, e na perspetiva de Arnaiz Rey., Musholovela e González Fernández (2019), os alunos utilizam diariamente uma variedade de tecnologias e buscam o entretenimento através do computador,

e este pode servir como suporte escolar para a realização de actividades em sala de aula que possibilitam a aprendizagem activa dos alunos ao permitir-lhes sentirem-se mais envolvido com os conceitos à medida que estes fazem uso da informática educativa para desenvolver as suas teorias.

Os resultados da aplicação deste questionário são corroborados por estudos realizados por Robalo (2016) e Sousa (2021), quando procurou identificar o nível de habilidades dos professores de algumas escolas da província do Huambo e identificou graves debilidades destes, para levar a cabo um conjunto de projetos relacionados às tecnologias.

Não menos importante, foi o estudo realizado por Julião (2020), que também concluiu no seu estudo que muitos professores inqueridos possuem um conhecimento médio e basicamente teórico sobre as tecnologias educativas.

Estes dados nos mostram que há, de facto, muitas limitações tanto do ponto de vista dos recursos humanos como de infraestruturas para se levar a cabo um conjunto de ações que possam auxiliar a melhoria das competências destes estudantes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Apesar dos estudantes estarem num nível de proficiência básica é necessário ainda aprimorar diversas áreas de competências.

- É fundamental que os estudantes angolanos ao longo da sua carreira universitária consigam desenvolver as 21 competências pelo menos a um nível de proficiência básica e intermédio.

- Cabe as instituições criar infraestruturas adequadas, meios digitais, capacitação de professores e ter bem delineada o mapeamento de competências digitais

Referências bibliográficas

Arnaiz Rey, A.; Musholovela, J. da S. A., e González Fernández. (2019). A virtualização no processo de ensino - aprendizagem das ciências exactas**.** *RAC: Revista Angolana de Ciências*, 1(1) 117-135.

Dias - Trindade, S., & Gomes, F. (2020). *Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da Leteracia para a influencia digital.*

Fundação Telefônica Vivo (2016). Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo**o**

Julião, A. L. (2020). Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. *RAC: Revista Angolana de Ciências*. 2 (2), e020205.

Lucas, M., & Moreira, A. (2017). DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso. Aveiro: UA

Moreira, M. A., Martín, A., & Fernández, F. V. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales.* Espanha: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008). Padrões de competência em tic para professores. Módulos de padrão de competência. Paris: UNESCO

Robalo, A. (2016). Proposta de estratégia metodológica para a promoção da cultura digital de professores do I e II ciclos do ensino secundário: O caso de estudo da Mediateca do Huambo, como agente na promoção da cultura digital. (Tese de Doutoramento) Universidade Fernando Pessoa

Sousa, J. B. M. (2021). Uma estratégia para promover o trabalho científico, tecnológico e inovador no gabinete provincial da educação do Huambo, Angola. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (1), 9-26. DOI: www.doi.org/10.36390/telos231.02

III Seminário Internacional



Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas

POSTERS

REALIDADE AUMENTADA NA EDUCAÇÃO: HOLOGRAMA NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Suzany dos Santos Silva/ Faccat

suzanysilva@sou.faccat.br

Lucieli Martins Gonçalves/Faccat

lucielidescovi@faccat.br

Resumo

A presente pesquisa tem como tema a Realidade aumentada na educação, utilizando o Holograma no ensino da Matemática. Como este trabalho tem a finalidade de identificar a potencialidade da utilização do Holograma na educação matemática, pode-se questionar: Quais as contribuições da utilização do Holograma no ensino e aprendizagem dos alunos, na área de Geometria Espacial, em uma turma de segundo ano do ensino médio? O referencial teórico aborda: Formação de professores e a BNCC; Tecnologia na educação: estratégias de ensino; Realidade aumentada: Hologramas no ensino da matemática; e o uso do Smartphone na sala de aula**.** Inicialmente, foi aplicado um questionário para educadores sobre seus conhecimentos e métodos tecnológicos utilizados para o ensino e aprendizagem dos discentes. Posteriormente, foi realizada uma oficina online com uma turma de segundo ano de uma escola estadual de ensino médio do Vale do Paranhana. Durante a oficina, aconteceu uma breve explicação envolvendo conceitos de geometria espacial, abordando os conceitos de arestas, vértices, faces e sua planificação, e em seguida, foi demonstrado com o uso da holografia. Nessa etapa, a pesquisadora apresentou, por meio de um vídeo, o holograma de um cubo, de autoria própria, implementado no software GeoGebra 3D e Power Point, com diferentes vistas, a fim de utilizar a estratégia de ensino de tempestade cerebral. Para concluir essa fase, as luzes foram desligadas, para que ficasse um ambiente escuro e os alunos pudessem visualizar o holograma. Após a demonstração do holograma, os alunos receberam vários questionamentos para discussão no grupo, conforme a sequência didática e o questionário que foi disponibilizado aos participantes. Os resultados obtidos da implementação com os alunos e professores foram satisfatórios, sendo que mais de 90% dos professores registrou que utilizaria essa ferramenta durante suas aulas e que 100% dos alunos entrevistados aprovaram essa

ferramenta e que gostariam que os professores utilizassem o Holograma nas suas metodologias.

Palavras-chave : Holograma. Tecnologia. Ensino e aprendizagem. Matemática.

Introdução

O trabalho tem como tema a Realidade aumentada na educação: Holograma no ensino da Matemática e com ele pretende-se demonstrar o instrumento tecnológico de realidade aumentada, mais especificamente o holograma, no ensino de Matemática na área da Geometria Espacial, em uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola pública do Vale do Paranhana. Essa investigação é um recorte do trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Matemática, das Faculdades Integradas de Taquara/ FACCAT/Taquara/Brasil.

O estudo tem a finalidade de identificar as potencialidades da utilização do Holograma na educação matemática, podendo-se questionar o seguinte: Quais as contribuições da utilização do Holograma no ensino e aprendizagem dos alunos, na área de Geometria Espacial, em uma turma de segundo ano do ensino médio, de uma escola pública do Vale do Paranhana?

A justificativa de investigar sobre o tema está atrelada à frequência com que é usada a tecnologia entre crianças e adolescentes (IBGE, 2021). Sendo assim, os hologramas constituem uma ferramenta tecnológica que permite que o mundo virtual se misture com o mundo real. Portanto, por estarmos vivendo em um mundo globalizado, de que a cada momento surge alguma ferramenta digital, acredita-se na necessidade que os educadores têm de se reinventar com as metodologias de ensino e as ferramentas tecnológicas, a fim de instigar a curiosidade, criatividade e o interesse dos estudantes pelo aprender.

O objetivo geral é investigar como a Holografia pode ser utilizada na educação Matemática, de diferentes níveis de ensino, e analisar as contribuições para o ensino e aprendizagem de Geometria Espacial. Sendo os objetivos específicos: subsidiar metodologicamente os

professores na utilização de tecnologia do Holograma durante suas aulas; analisar os conceitos desenvolvidos de geometria espacial, durante a utilização do Holograma em sala de aula; estudar as contribuições do uso do *smartphone* como ferramenta tecnológica no ensino e propor uma metodologia de ensino de Matemática possível de implementar a realidade aumentada na sala de aula.

Formação de professores e a BNCC

A sociedade contemporânea tem passado por diversas mudanças, dentre elas o uso da tecnologia em diversos ramos, que incide inclusive na área da educação. Diante disso, pode-se dizer que o uso de ferramentas digitais no meio educacional vem crescendo gradativamente, resultando na necessidade da formação de professores, que se torna indispensável para poder atingir e obter resultados positivos refletidos pelos métodos de ensino na utilização de tecnologias.

Frizon et al. (2015) ressalta que o uso de tecnologias digitais na educação passa a ser uma possibilidade de relacionar e contextualizar os conteúdos escolares com métodos de ensino tecnológicos, de modo que o educador perceba as conexões existentes entre um conteúdo e outro, contribuindo no desenvolvimento do conhecimento.

A partir da análise desse artigo, pode-se observar que a LDBEN 9394/96 busca melhorias na formação do professor desde sua trajetória acadêmica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, em seu documento, competências gerais da educação básica que abordam o uso de tecnologias digitais dentro da sala de aula.

Fica evidente, portanto, que ao longo da trajetória na educação básica, os estudantes devem desenvolver aprendizagens e assegurar o desenvolvimento destas competências relacionadas à tecnologia. Ao apontar isso, o documento traz o conceito de competência, que se pressupõe como associação de conhecimentos, habilidades e valores para resolver demandas complexas do cenário atual.

Tecnologia na educação: Estratégias de ensino.

A sociedade atual é altamente tecnológica, de tal maneira, que pode levar os educadores a fazerem o uso das ferramentas tecnológicas durante o planejamento de suas aulas. Victor (2020) destaca que, no cenário do século XXI, o professor é considerado um mediador e um facilitador e os alunos mais críticos e ativos, deixando de ser apenas receptores do conhecimento.

O uso das tecnologias digitais na sala de aula estão se tornando frequentes, fazendo com que educadores repensem suas metodologias e os estudantes tenham uma visão mais ampla dos conteúdos, fazendo uso das ferramentas digitais. Bonaffini (2016) ressalta que as tecnologias devem ser vistas como uma ferramenta que oferece e cria novas possibilidades, interpretações e desenvolvimento dos conceitos para o ensino da matéria.

As ferramentas tecnológicas, quando implementadas na educação, contribuem para a construção do conhecimento, trazendo para dentro da sala de aula metodologias de ensino inovadoras e atuais. Contudo, muitos professores continuam no modo tradicional de ensino e mesmo quando fazem uso das tecnologias, por vezes não conseguem mediar os conteúdos programáticos com as ferramentas tecnológicas, o que resulta em não perceber se obtiveram eficácia no aprendizado do aluno. Segundo Bonafini (2016, p. 29), a integração das tecnologias digitais em sala de aula "significa mais do que ensinar o aluno a utilizar um software no computador ou a utilizar uma calculadora, isto é, ela deve ter como foco a melhoria do processo de ensino e aprendizagem."

Klein et al. (2020, p. 28) ressalta que "com a ascensão da internet, surgiram também novos desafios para a educação formal. As aulas passaram a ser modernizadas e os aparelhos tecnológicos tinham a intenção de facilitar e ampliar os processos de ensino". As aulas tornaram-se mais dinâmicas com as novas ferramentas digitais que o educador usa para mediar o conhecimento, tornando os educandos mais perceptíveis, curiosos e atentos.

Realidade aumentada: Hologramas no ensino de matemática

Na contemporaneidade, as inovações tecnológicas ocupam espaços em diversos meios, principalmente no ensino. Moro et al (2019, p.2) ressalta que "com a crescente e contínua evolução das tecnologias disponibilizadas para a educação, há uma grande oportunidade de inovação em ferramentas que facilitem o processo de construção do ensino e aprendizagem".

A realidade virtual (RV) tem como objetivo fazer com que o usuário acredite que está em outra dimensão, ao contrário da realidade aumentada (RA), também conhecida como realidade expandida ou ampliada, que tem como objetivo trazer para o real o mundo virtual.

As características da Realidade Aumentada podem ser consideradas a imersão, interação e o envolvimento, descritos por Martins e Guimarães (2012, p.3) como "[...]imersão (a aplicação deve ser apresentada de forma que o usuário se sinta integrado ao ambiente); a interação (possibilidade de executar ações que tenham reflexos neste ambiente) e o envolvimento (engajamento do usuário na atividade)."

Smartphone

Hoje em dia é difícil imaginarmos não termos telefones celulares, mas houve um tempo em que eles não existiam, assim como dispositivos móveis que permitissem comunicação instantânea para qualquer local.

Buscando entender a história de seu desenvolvimento, descobriu-se que a primeira ligação telefônica ocorreu em 1876 e foi realizada por Alexandre Graham Bell e Thomas Watson. Anos depois, o físico alemão Heinrich Hertz descobriu as ondas eletromagnéticas, tornando possível avançar as pesquisas sobre transmissão de códigos pelo ar. A primeira ligação entre dois dois telefones celulares ocorreu em 1973. (DUTRA, 2016)

Naquele tempo, o aparelho móvel custava um valor alto, era comercializado para a elite da sociedade, sendo usado, principalmente, para viagens e reuniões. Depois de algum tempo, as

empresas de telefonia móvel surgiram, e com isso a concorrência ocasionou o barateamento dos valores dos telefones celulares, fazendo com que chegassem à classe média.

Com o avanço tecnológico, os celulares foram se modificando e, atualmente, as marcas se reinventam gradualmente com o auxílio da tecnologia, sendo comercializados e utilizados pela maioria da população em todo o mundo.

Diante da realidade e do desenvolvimento de celulares modernos, é necessário pensar e conduzir essa ferramenta de maneira positiva para a educação, inovando os métodos de ensino e introduzindo meios tecnológicos na área.

Metodologia

Para complementar o desenvolvimento da pesquisa, foram convidados para participar professores e estudantes de uma escola municipal de Ensino Médio do Vale do Paranhana. A amostragem utilizada foi a não probabilística, definida como "[...] não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador." (GIL, 2008, p.92)

Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados dois questionários.

A pesquisa, para melhor entendimento, foi dividida em etapas. Inicialmente, foi aplicado um questionário online pelo Google Forms para educadores sobre seus conhecimentos e métodos tecnológicos utilizados. Ressalta-se que previamente os professores assinaram o TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) de conformidade de participação. O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, proporcionando uma melhor análise das questões abordadas. Além disso, considera-se que as questões abertas possibilitam que o respondente elabore sua própria resposta à questão elaborada, enquanto questões fechadas oferecem uma lista de alternativas para a escolha do respondente. (GIL, 2008)

Posteriormente, foi realizada uma oficina online com uma turma de segundo ano de uma escola estadual de ensino médio do Vale do Paranhana. Previamente, os alunos assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de participação da pesquisa . Durante a oficina, aconteceu uma breve explicação de geometria espacial sobre determinado sólido, com apresentação, abordando os conceitos de arestas, vértices, faces e sua planificação, realizado pela pesquisadora e, em seguida, foi demonstrado com o uso da holografia, por meio de uma sequência didática .

Nessa etapa, a pesquisadora apresentou o holograma, de autoria própria, implementado no *software* GeoGebra 3D e Power Point, no qual foi editado um vídeo do holograma de um cubo, com diferentes vistas, a fim de utilizar a estratégia de ensino de tempestade cerebral. A estratégia de tempestade cerebral é a interação com os alunos por meio de questionamentos de respostas curtas. (ANASTESIOU e ALVES, 2015)

Para a visão 3D foram necessários moldes da holografia, construídos com acetato transparente e alguns utensílios como caneta, tesoura e régua. Previamente, foi demonstrado como se construiu os moldes e, após, disponibilizado o vídeo do holograma com uma breve explicação sobre o conteúdo abordado, de geometria espacial. Após a demonstração do holograma, a estratégia utilizada foi tempestade cerebral. Nesse momento, os alunos receberam vários questionamentos para discussão no grupo, conforme a sequência didática e o questionário que foi disponibilizado. A oficina foi gravada a fim de analisar a discussão abordada.

Depois que a coleta de dados foi concluída, realizou-se sua análise, buscando a compreensão, qualificação do material coletado e também a quantificação dos resultados. Nessa análise de dados não foi citado nomes, resguardando a identidade dos voluntários. Nesse contexto foram utilizados apenas os resultados obtidos com os questionários no decorrer da pesquisa de campo.

Análise dos resultados obtidos

O questionário dos docentes, formado por oito perguntas, foi enviado para a coordenadora da instituição, juntamente com os TCLEs, que ela enviou para os professores pelo grupo do *Whatsapp* da escola. A BNCC(2017) ressalta que se torna necessário usar diversas ferramentas de *software* e aplicativos tecnológicos na educação para produzir conteúdos, simular fenômenos, identificar, analisar e solucionar problemas, fazendo com que se explore o raciocínio lógico, utilizando a investigação e a criatividade.

Ao analisar os dados coletados com as respostas do questionário foi possível observar que os professores utilizam ferramentas tecnológicas, com maior frequência o celular, durante suas práticas de ensino com os estudantes, sendo também citados: sites, aplicativos, jogos, tik tok e computador.

Em relação ao conhecimento sobre a realidade aumentada, especificamente o Holograma e sua prática, 100% dos professores propuseram que usariam essa ferramenta em suas metodologias. Ferreira (2020) explana que esse recurso permite que o educando possa ter acesso a um conhecimento mais amplo, e não somente de forma plana, possível de visualizar no papel. Por meio dessa ferramenta é possível visualizar, movimentar, manipular os sólidos de diversos ângulos e, portanto, auxiliar na aprendizagem de diferentes conceitos matemáticos, como área, volume, perímetro, aresta, possibilitando um aprendizado ativo, focado e diversificado. (FERREIRA, 2020)

Análise da oficina

Durante o encontro, a pesquisadora apresentou a ferramenta do Holograma, sua utilização e construção. Além disso, relembrou o conteúdo de arestas, faces e vértices, e para finalizar demonstrou um vídeo de autoria própria, utilizando o holograma com auxílio do *smartphone*. Forte e Kirner (2009) enfatizam que a tecnologia usada como ferramenta para auxílio no

processo educativo tem o objetivo de se mostrar como um diferencial para o aprendizado, utilizando experiências teóricas e práticas.

Durante a apresentação do holograma, conforme a imagem da figura 1, um dos alunos investigados (ALUNO A) escreveu na caixa de mensagens: “Que show, o cubo vai se construindo a partir dos pontos”. Diante disso, pode-se perceber o entusiasmo e a curiosidade do aluno ao visualizar o uso dessa ferramenta. Ferreira e Curriel apontam que a Holografia possibilita experiências de aprendizagens ativas e colaborativas, sendo que o recurso permite e almeja uma construção de conhecimento prático e de qualidade, integrando os métodos de ensino.

Figura 1: Imagem da demonstração do vídeo do Holograma para os alunos entrevistados



Fonte: Pesquisadora (2021)

Durante toda a apresentação, os alunos não dialogaram, mesmo quando convidados para interação pela pesquisadora, mas houve o agradecimento dos estudantes no final da oficina, por meio da ferramenta de mensagens no Google Meet. Após a apresentação, a escritora realizou cinco questionamentos matemáticos sobre o conteúdo apresentado, sendo que como os alunos optaram por não utilizar áudio e modo visual, foi necessário utilizar a ferramenta de enquetes, disponibilizada pelo Google Meet. Foram realizadas cinco perguntas com alternativas.

Ao analisar as respostas dos estudantes, foi possível observar que grande parte dos entrevistados conseguiram responder corretamente aos questionamentos sobre nomenclatura do cubo, a forma geométrica da face e da base e como identificar as arestas e vértices, mas não souberam definir a diferença entre plano e sólido, conhecimentos básicos abordados desde o ensino fundamental e aprofundados no decorrer do ensino médio. Com base nisso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) ressalta que a matemática no ensino médio tem a responsabilidade de fortalecer e aproveitar todo o conhecimento constituído pelos jovens no Ensino Fundamental.

Análise dos questionários dos estudantes, após a oficina

A pesquisadora anexou o formulário de perguntas na finalização da oficina e foi solicitado que os alunos respondessem. Houve doze entregas de questionário.

Ao analisar os dados coletados, pôde-se perceber que 75% dos entrevistados conheciam a ferramenta do holograma e 25% não a conheciam. Com esse resultado, concluiu-se que a maioria dos entrevistados já conheciam essa ferramenta, por possivelmente terem visto em redes sociais ou pesquisas fazendo uso da tecnologia. Klein et al (2020) ressalta que a educação está diretamente relacionada à sociedade e seus acontecimentos, e que dessa forma está conectada à tecnologia e à globalização, sendo assim, a tecnologia vem tornando-se para a educação uma ferramenta capaz de intermediar informações e conhecimentos aos alunos.

Dentre as perguntas realizadas aos entrevistados, foi questionado o seguinte: O que você achou do uso do Holograma na Geometria Espacial? Pelas respostas, os estudantes, no geral, avaliaram uma ferramenta interessante, como mostram algumas descrições realizadas pelos investigados no formulário, figura 2.

Figura 2: Imagem de algumas das respostas dos alunos em relação ao que acharam da ferramenta do Holograma na Geometria Espacial.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

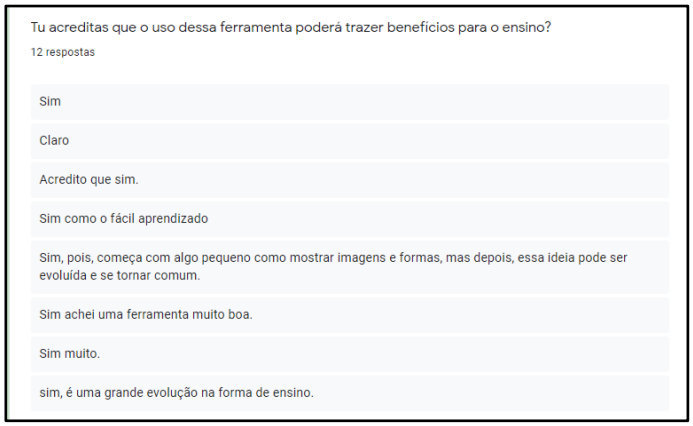
Muito bom para os estudos
Uma proposta Insterressante, pois facilita a nossa visualização das formas. Mas também algo bem novo para mim, não tinha ouvido falar em algo parecido antes, como hologramas para dar aulas e fazer Apresentaçoes.
Achei muito legal , eu não tinha visto ainda e achei a ideia muito boa.
A princípio eu achei bem legal, dinâmico e esclarecedor.
achei legal com os hologramas podemos compreender melhor
Muito importante para o desenvolvimento
Muito legal

Fonte: Pesquisadora (2021)

A partir do exposto, pôde-se observar que houve uma aceitação totalmente positiva em relação ao uso do holograma na geometria espacial. Desse modo, os educandos gostaram da interação da ferramenta tecnológica com os conceitos demonstrados de matemática, como Klein et. al (2020) destaca que a interação dos alunos com a tecnologia, consegue promover a aprendizagem por diversos métodos de ensino, que pretendem facilitar e auxiliar a aprendizagem, contribuindo para o interesse dos alunos.

Dando continuidade na análise das questões respondidas pelos estudantes, todos os entrevistados acreditam que o uso dessa ferramenta pode trazer benefícios para o ensino, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 3 : Imagem de algumas das respostas dos alunos em relação benefícios da ferramenta do Holograma



Fonte: Pesquisadora (2021)

Com os dados obtidos, conforme a figura 3, é possível afirmar que 100% dos estudantes acreditam no benefício dessa ferramenta para o ensino. Ferreira e Curriel (2020) ressalta que o uso da holografia na aprendizagem permite um conhecimento significativo, permitindo a interação dos alunos com elementos que antes não seria possível, sendo que as tecnologias combinadas com metodologias ativas facilitam as discussões e aprendizados sobre o assunto estudado.

Foi questionado também, se os estudantes gostariam que seu professor titular utilizasse essa ferramenta nas aulas, e todos os estudantes responderam que sim, dando uma ênfase numa resposta retirada do questionário, FIGURA 4:

Figura 4: Imagem de uma resposta de um aluno em relação a utilização dessa ferramenta pelo professor titular nas aulas.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

> Sim, seria uma experiência interessante, e ainda por cima divertida que chamaria atenção dos alunos, então de uma forma e de outra eles iriam aprender se divertindo.

Fonte: Pesquisadora (2021)

Podemos analisar que todos os estudantes gostariam que o docente utilizasse essa ferramenta na sala de aula. Klein alt al (2020) expõe que as ferramentas tecnológicas utilizadas na educação podem melhorar a aprendizagem dos alunos e servir como auxílio nas atividades dos docentes. Mas para que isso ocorra é necessário, como destaca Lima (2012), que o educador busque aperfeiçoamento, para que se possa oferecer aulas dinâmicas e atrativas para os alunos que estão em crescente desenvolvimento em conjunto com as inovações tecnológicas.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo demonstrou que a tecnologia, dentro da sala de aula, está se tornando habitual nos dias atuais, ocasionada pelo avanço tecnológico em crescimento. Nesse contexto, foi possível observar que a educação, combinada com tecnologia, pode trazer diversos benefícios, tanto para o estudante quanto para o professor.

Essa ferramenta do Holograma abre um leque de possibilidades de ensino, em diversas áreas. Nesta pesquisa, o estudo foi relacionado à Geometria Espacial na área da Matemática, onde foi constatado e analisado, a partir dos dados obtidos, que a ferramenta estudada auxilia na aprendizagem dos estudantes, além de tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e atrativas no estudo do conteúdo.

Com a coleta de dados realizada com os professores, foi analisado e constatado que os educadores utilizam ferramentas tecnológicas para o ensino, sendo mais habituais desde o surgimento da pandemia. Além disso, os professores acreditam que essa ferramenta do

holograma pode ser usada para auxiliar no ensino e mostraram interesse, dizendo que a usariam em suas aulas.

Em relação a experiência realizada com os alunos entrevistados, foi possível examinar a partir de uma entrevista e uma oficina *online* que foi realizado um grande e exitoso trabalho. Houve a compreensão e o interesse dos estudantes em participar do encontro, no qual foi apresentado o Holograma, utilizada a tempestade cerebral, relacionada com conhecimentos matemáticos, e finalizado com um questionário sobre a ferramenta utilizada. Ao analisar as respostas dos alunos, foi possível constatar que houve aceitação de todos os entrevistados em relação a ferramenta do Holograma utilizado em sala de aula, sendo que deram ênfase em caracterizar a ferramenta como atrativa e diferente, além de manifestarem que gostariam que os professores a utilizassem em suas metodologias de ensino.

O objetivo da utilização de materiais tecnológicos nas aulas de Matemática beneficia esta finalidade, pois o aluno tende a criar e comparar a teoria com a prática. A utilização de uma metodologia diferenciada está, de modo direto, ligada à qualidade de aprendizagem na qual os alunos aprendem através das suas descobertas. Assim, a aula se torna chamativa, o que desperta o interesse de muitos, tornando a experiência inesquecível e a aprendizagem significativa.

Através das entrevistas e da oficina realizadas, e partindo da leitura de bibliografia específica para conclusão deste trabalho, constatou-se que a tecnologia está sendo inserida na educação, sendo mais utilizado o celular, trazendo para dentro da sala de aula o cotidiano dos alunos que convivem com inovações tecnológicas. Além disso, foi possível observar que os professores estão deixando um pouco o ensino tradicionalista e se atualizando com as novas tecnologias presentes, mudando a concepção de que ferramentas tecnológicas atrapalham o ensino, e sim enxergando elas como auxiliadoras, quando usadas de forma correta e seguindo uma metodologia.

Dessa forma, é plausível afirmar que o trabalho atingiu seu objetivo ao solucionar a questão norteadora, demonstrando que uma metodologia diferenciada, através do uso de ferramenta tecnológica, leva ao aluno uma aprendizagem significativa e como consequência este levará os conceitos aprendidos para outras atividades que irão surgir ao longo da sua carreira acadêmica.

O prazer com que estes alunos observaram a demonstração do Holograma foi uma variável relevante para a conclusão do trajeto deste trabalho, pois sabe-se que os alunos só aprendem aquilo que lhes interesse de fato e que uma metodologia tradicional, infelizmente, não os atrai, já que há tantos recursos, como tecnológicos, ao seu redor.

O ato de manusear e visualizar ferramentas tecnológicas faz com que o aluno veja a construção do conceito e este recurso do Holograma demonstra a importância de oferecer uma metodologia diferenciada, na geometria espacial, levando para o aluno um conteúdo curioso e prazeroso que será absorvido de maneira mais significativa.

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (2015). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Univille.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (2002) . *Conselho Nacional de Educação/* Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares 10205 nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002.http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

DUTRA, Flora (2016). A história do telefone celular como distinção social no Brasil. Da elite empresarial ao consumo da classe popular**.** *Revista Brasileira da História da Mídia* , v. 05,n.2, p.102-116.https://revistas.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/4798. Acesso em: 20 abr.2021.

FERREIRA,Cintia Prezoto, CURRIEL,Maicon Douglas(2020). A Holografia como recurso de Ensino-aprendizagem na Metodologia Ativa. http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/55584.pdf.

FORTE,Cleberson E. , KIRNER,Cláudio(2009). *Usando Realidade Aumentada no Desenvolvimento de Ferramenta para Aprendizagem de Física e Matemática*. https://sites.unisanta.br/wrva/st/62200.pdf. Acesso em 20 mar.2021.

FRIZON, Vanessa Frizon *et al* (2015, OUTUBRO, 26-29). *A formação de professores e as tecnologias digitais*. EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PUCPR,Paraná, Brasil.

GIL, Antonio Carlos. *(2002).Como elaborar projetos de pesquisa* . 4. ed. Atlas.

____. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social***.** 6. ed. Atlas.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censos 2018/2019. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html. Acesso em 19 abr. 2021.

KLEIN, Danieli. CANEVESI, Fernanda. FEIX, Angela. GRESELE, Jizéli. WILHELM, Elizane(2020). Educação: Evolução Histórica e Aplicação nos Diferentes Níveis de Ensino. *Educere - Revista da Educação*, v. 20, n. 2, p. 279-299. https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/viewFile/7439/3979.

LIMA, Patrícia Rosane Borges (2012). *O uso do celular como recurso didático*.Repositório Aberto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102848. Acesso em 20 abr.2021.

MARTINS,Valéria Farinazzo.GUIMARÃES,Marcelo de Paiva (2012).Desafios para o uso de Realidade Virtual e Aumentada de maneira efetiva no ensino.*Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação (desafie)* p.100-109. https://www.br-ie.org

MORO, Francieli Freitas.DESCOVI, Luciele Martins Gonçalves. ALVES. Maiara Rosa. SANTOS, Marcio Gabriel dos (2019). *Utilização de ferramentas tecnológicas para incentivar meninas nas áreas de STEM:um plano de ensino com estratégias de metodologia ativa*. REDIN(REVISTA EDUCACIONAL INTERDISCIPLINAR), v. 8, n. 1, p. 1-14. https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1558/1015 .