

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



Américo Junior Nunes da Silva

(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: currículo, políticas e práticas / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0485-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.859221309>

1. Educação. 2. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: Currículo, Políticas e Práticas”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de pós-pandemia.

O período pandêmico, como destacou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada das atividades presencialmente, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade. Não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além de formar os sujeitos para “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves.

Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e formativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES DO BRASIL	
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213091	
CAPÍTULO 2	26
(RE)CONHECIMENTO DE LEITURAS VIVENCIADAS POR GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Maria Betanea Platzer	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213092	
CAPÍTULO 3	31
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	
Cristina Fátima Pires Ávila Santana	
Elis Regina dos Santos Viegas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213093	
CAPÍTULO 4	44
A COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
José Eduardo Martins	
Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213094	
CAPÍTULO 5	56
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS	
Izabel Ferreira Santana	
Elis Regina dos Santos Viegas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213095	
CAPÍTULO 6	68
A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS – PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO EDUCANDO	
Marilza Borges Arantes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213096	
CAPÍTULO 7	75
A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM E DA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Clayde Aparecida Belo da Silva	
Sirlene de Oliveira Mario Inacio	
Soila Maria Francisco Belo Ramos	

Sara Neves Ribeiro
Conceição Aparecida Francisco Belo Dias
Fernanda Luciano Fernandes
Keila Cristina Belo da Silva Oliveira
Maria Gabriela do Carmo Sobrosa
André Silveira do Amaral
Brunela Lima Borges
Henrique Freire Simmer
Rianne Freciano de Souza Francisco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213097>

CAPÍTULO 8..... 86

A HETEROBIOGRAFIA COMO CAMINHO PARA A (AUTO) FORMAÇÃO: AS HISTÓRIAS DE VIDA E A REFLEXIVIDADE BIOGRÁFICA

Élica Luiza Paiva
Nínive Alves Lacerda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213098>

CAPÍTULO 9..... 96

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DOS MÉTODOS CENTRADOS NOS ESTUDANTES NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM QUELIMANE

Rude José Lopes Matinada
Aderito Barbosa
Gaspar Lourenço Tocoloa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8592213099>

CAPÍTULO 10..... 109

A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL A SERVIÇO DO ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO

Beatriz Goudard
Cléia Demétrio Pereira
Alfredo Balduino Santos
Tiago Luiz Schmitz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130910>

CAPÍTULO 11..... 124

ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PERÍODO PANDÊMICO

Roseli de Barros Andreilino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130911>

CAPÍTULO 12..... 138

ALGUMAS RELEXÕES ACERCA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jonatan Miotto
Gladys Denise Wielewski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130912>

CAPÍTULO 13.....	144
AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE DE DESENHAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	
Isabelle Cerqueira Sousa	
Cintia da Silva Soares	
Tatiânia Lima da Costa	
Raimunda Cid Timbó	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130913	
CAPÍTULO 14.....	154
AS CONTRIBUIÇÕES DOS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Fabiana Mazzaro Martins Lerosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130914	
CAPÍTULO 15.....	164
AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA	
Maria Lucia Morrone	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130915	
CAPÍTULO 16.....	175
CAPACITAÇÃO PARA BIBLIOTECÁRIOS EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	
Wanderlice da Silva Assis	
Jaziel Vasconcelos Dorneles	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130916	
CAPÍTULO 17.....	187
CLUBE DE BIOMIMÉTICA NA ESCOLA: CONSTRUINDO E DIVULGANDO SOLUÇÕES PARA PROBLEMAS COTIDIANOS	
Alexandre de Oliveira Rizzo	
Waldiney Mello	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130917	
CAPÍTULO 18.....	198
CONCEPÇÕES DE <i>FEEDBACK</i> E SUA IMPORTÂNCIA COMO UMA METODOLOGIA POSITIVA DE APRENDIZAGEM	
Janaína Borges de Azevedo França	
Maria Luiza Batista Bretas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130918	
CAPÍTULO 19.....	210
DIMENSÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO MERCADO DO TRABALHO – UM ESTUDO DO CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DO PARANÁ	
Taciana Cordazzo	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130919>

CAPÍTULO 20.....223

DIAGNÓSTICO DAS INTERAÇÕES DIGITAIS E AS POSSIBILIDADES DAS TDICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO DOS DISCENTES DO 3º ANO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – IFPB CAMPUS AVANÇADO CABEDELO CENTRO

George de Paiva Farias

Renata Gomes Cavalcanti

Alexsandra Cristina Chaves

Jailson Oliveira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85922130920>

SOBRE O ORGANIZADOR.....239

ÍNDICE REMISSIVO.....240

CAPÍTULO 1

A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES DO BRASIL

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 27/06/2022

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Professor Titular. Faculdade de Educação.
Instituto de Ciências da Educação.
Universidade Federal do Pará. Licenciado em
Pedagogia. Bacharel e Especialista em Direito.
Doutor em Educação
Belém – Pará
<https://orcid.org/0000-0002-9975-9919>

RESUMO: Pretendeu-se com o desenvolvimento desta pesquisa identificar as formas como se apresenta instituída a disciplina História da Educação nos desenhos curriculares dos diferentes Projetos Pedagógicos que modelam o Curso de Pedagogia nas melhores instituições universitárias do Brasil. Como a disciplina História da Educação está estruturada nos Projetos Pedagógicos desses Cursos? Além de recorrer a fontes bibliográficas, foram consultados os portais das dez universidades selecionadas para o estudo, de modo a acessar as versões digitais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, as matrizes curriculares e ementas das disciplinas ofertadas. A disciplina História da Educação não se caracteriza enquanto um simples componente curricular obrigatório periodicamente ofertado nas organizações curriculares dos cursos de Pedagogia das melhores universidades brasileiras. Muito mais do que isso, ela representa um campo de pesquisa a partir do qual são difundidos

conhecimentos históricos e histórico educativos sobre as dimensões teórico-metodológicas e epistemológicas de sua configuração e práticas investigativas, assim como ocorre a veiculação de conteúdos sobre assuntos e períodos diversos. Contudo, a formação de professores tem recebido pouca atenção entre os conteúdos programáticos eleitos como saberes históricos constituintes do ensino de História da Educação e da formação do Pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Currículo. Curso de Pedagogia. Universidade.

THE DISCIPLINE HISTORY OF EDUCATION IN THE CURRICULUMS OF PEDAGOGY COURSES OF THE BEST UNIVERSITIES IN BRAZIL

ABSTRACT: With the development of this research, it was intended to identify the ways in which the discipline History of Education is presented in the curricular designs of the different Pedagogical Projects that shape the Pedagogy Course in the best universities in Brazil. How is the History of Education discipline structured in the Pedagogical Projects of those Courses? In addition to using bibliographic sources, the websites of the ten universities selected for the study were consulted, in order to access the digital versions of the Pedagogical Projects of the Pedagogy Courses, the curricular matrices and menus of the offered subjects. The History of Education discipline is not characterized as a simple mandatory curricular component periodically offered in the curricular organizations of the Pedagogy courses of the best Brazilian universities. Much more than that, it represents

a field of research from which historical and historical-educational knowledges about the theoretical-methodological and epistemological dimensions of its configuration and investigative practices are disseminated, as well as the dissemination of content on many topics and periods. However, teacher training has received little attention among the syllabus chosen as historical knowledge constituting the teaching of History of Education and the Teacher Education.

KEYWORDS: History of Education. Curriculum. Pedagogy Course. University.

1 | INTRODUÇÃO

A História da Educação, enquanto componente curricular, por muito tempo esteve presente nos cursos de formação de professores ofertados nas Escolas Normais criadas no Brasil (MARTINS, 2009), e na particularidade do Pará, a partir de 1936, quando se converteu em disciplina de frequência obrigatória no currículo da Escola Normal (OLIVEIRA, VASCONCELOS, COSTA, 1992).

Todavia, com a inauguração do curso de Pedagogia, mediante o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o qual estabeleceu a organização à Faculdade Nacional de Filosofia, essa disciplina também integralizava a organização curricular, tornando-se um importante conteúdo acadêmico necessário à formação profissional do Pedagogo, segundo se pode perceber ao analisar a trajetória histórica desse curso (CRESPI e NÓBILE, 2018), assim como o lugar ocupado por essa disciplina no currículo de Pedagogia (TAMBARA, 2006; QUADROS, 2006; NOGUEIRA, 2012).

Em meio a tantas Constituições do Brasil (outorgadas - 1824, 1937, 1967 ou promulgadas - 1891, 1934, 1946 e 1988), decorreram muitas políticas e reformas educacionais (VIEIRA, 2007), as quais foram empreendidas em diferentes períodos do contexto brasileiro (Lei de 15 de outubro de 1827, Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942; Lei de 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências; Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 - fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Essas alterações, contudo, também afetaram a organização e o funcionamento das Escolas Normais e dos Cursos de Pedagogia existentes à época nas diferentes instituições que os promoviam.

A partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro do ano de 1996, diferentes instituições públicas e privadas passaram a ser autorizadas a ofertar cursos superiores, tais como Universidades, Centros

Brasil		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Categoria Administrativa		8.680.354	5.559.687	1.663.681	1.435.197	21.789
Pública		1.956.352	1.210.178	558.515	166.635	21.024
	Federal	1.254.080	837.032	325.238	76.772	15.038
	Estadual	623.729	309.094	221.278	87.371	5.986
	Municipal	78.543	64.052	11.999	2.492	-
Privada		6.724.002	4.349.509	1.105.166	1.268.562	765

Quadro nº 01 - Matrículas Total em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior 2020.

É marcante, no contexto atual da educação superior brasileira, a predominância das matrículas em cursos de graduação ofertados por instituições privadas nas modalidades bacharelado, licenciatura e tecnológico.

Considerando-se somente os tipos de cursos de graduação com maior incidência na oferta entre as instituições públicas e privadas existentes no Brasil, quatro deles sobressaem em relação aos demais devido a sua expressiva representatividade numérica: Administração, Direito, Pedagogia e Contabilidade.

Quando são computadas somente as instituições públicas, percebe-se que o curso de Pedagogia tem o maior destaque na quantidade e percentual representado, seguido por Administração, Direito e Contabilidade. No entanto, se o foco recair sobre as instituições privadas, a predominância passa a ser atribuída ao curso de Administração, Direito, Contabilidade e Pedagogia.

Tipo de Cursos	Total	%	Pública	%	Privada	%
TOTAL	2.456	100	304	12,37	2.152	87,62
Administração	1.517	61,76	145	47,69	1.372	63,75
Contabilidade	1.079	43,93	96	31,57	983	45,67
Direito	1.252	50,97	102	33,55	1.150	53,43
Pedagogia	1.137	46,29	161	52,96	976	45,35

Quadro nº 02 - Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo o Tipo de Cursos - Brasil - 2020

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior 2020.

No caso dos cursos ofertados, matrículas e concluintes, considerando-se somente os indicadores daqueles cursos com maior representatividade institucional, novamente predominam as instituições privadas, sendo que o curso de Administração corresponde

ao maior número, porém, quando se observa a movimentação das matrículas e a proporcionalidade de concluintes, sobressai o de Pedagogia.

Dados dos Cursos	Administração	Contabilidade	Direito	Pedagogia
Número de cursos	2.265	1.572	1.625	1.853
Instituições Públicas	301	171	188	494
Instituições Privadas	1.964	1.401	1.437	1.359
Matrículas	626.813	351.194	759.361	816.427
Instituições Públicas	78.279	41.819	82.613	118.930
Instituições Privadas	548.534	309.375	676.748	697.497
Concluintes	90.971	52.797	124.463	136.033
Instituições Públicas	8.166	4.309	11.688	13.030
Instituições Privadas	82.805	48.488	112.775	123.003

Quadro 3 – Dados gerais dos cursos, matrículas e concluintes na educação superior

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior 2020.

Independentemente do tipo institucional ao qual esteja vinculado, o curso de Pedagogia tem ampla oferta no Brasil, seja na esfera pública ou no âmbito da iniciativa privada, inclusive está presente nas melhores universidades públicas federais ou estaduais, tais como aquelas classificadas segundo o Ranking Universitário Folha - 2018: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Tornou-se oportuna, portanto, a produção desta pesquisa, posto que objetivou identificar as formas como se apresenta instituída a disciplina História da Educação nos desenhos curriculares dos diferentes Projetos Pedagógicos que modelam o Curso de Pedagogia nas melhores instituições universitárias do Brasil.

A bússola epistêmica foi conduzida pelo seguinte problema de pesquisa: Como a disciplina História da Educação está estruturada nos Projetos Pedagógicos desses Cursos?

Além de recorrer a fontes bibliográficas, foram consultados os portais eletrônicos das dez universidades selecionadas na amostra deste estudo (<https://www5.usp.br/>; <https://ufmg.br/>; <https://ufrj.br/>; <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>; <https://www.unicamp.br/unicamp/>; <https://ufsc.br/>; <https://www.ufpr.br/portalufpr/>; <https://www2.unesp.br/>; <https://www.unb.br/>; <https://www.ufpe.br/>), de modo a acessar as versões digitais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, as matrizes curriculares e ementas das disciplinas ofertadas.

Quanto às fontes bibliográficas, preenchem um intervalo histórico de 1992-2018,

enquanto as documentais referem ao período histórico com início no ano de 2009 e momento final no ano de 2020, ressaltando-se que todas as instituições envolvidas no estudo empreenderam reformas curriculares no intervalo indicado.

O texto se encontra organizado com a parte introdutória; na primeira seção, ressaltou-se as características básicas dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das instituições selecionadas para estudo; na segunda, observou-se a presença formal da História da Educação nos currículos desses cursos; na terceira, analisou-se os conteúdos previstos como saberes escolares a serem ensinados, seguindo-se com as conclusões e a indicação das referências utilizadas na efetivação da pesquisa e construção do texto.

2 | CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

A partir da captura dos diferentes Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia ofertados pelas melhores universidades do Brasil, cabe destacar, de início, que em todas as instituições abrangidas pelo estudo, foram desencadeadas reformas curriculares como decorrência das determinações advindas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, bem como as resoluções subsequentes no campo da formação de professores (Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior).

Assim, as matrizes curriculares desses cursos foram submetidas a processos avaliativos que culminaram nos Projetos Pedagógicos, cujas execuções passaram a ser implementadas no intervalo histórico de 2009-2019.

Cada instituição promoveu os ajustes curriculares em momentos distintos, uma vez que envolvem diferentes sujeitos e têm dinâmicas organizacionais peculiares. Observando-se a carga horária destinada aos cursos de Pedagogia ofertados, torna-se perceptível que há diferentes proposições que oscilam entre o mínimo de 3.200h a 3.870h.

Instituições de Ensino Superior	Projeto Pedagógico do Curso	Períodos de Curso
Universidade de São Paulo (USP)	Reforma curricular de 2017. 3.240h 2.220 Aulas 420 Estágio 400 Práticas como componentes curriculares 200 Estudos Independentes	8 períodos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Reforma curricular a partir de 2015 3.435h 2.280h obrigatórias 135h disciplinas complementares de escolha condicionada 90h disciplinas complementares de livre escolha 800h Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 100h Atividades Acadêmicas Complementares 30 horas de Orientação de Monografia.	9 períodos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Reforma curricular a partir de 2013 3.210h 2.340h Obrigatórias 420h Estágios 210h Atividades 240h Optativas	9 períodos
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Reforma a partir de 2019. 3.750h 1.305h obrigatórias 630h Estágio (Não está devidamente anunciada no projeto)	8 períodos diurno 10 períodos noturno
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Reforma a partir de 2018 3.255 h 1.965h obrigatórias 675h eletivas 405h Estágio de Docência 90h Trabalho de Conclusão de Curso 120h Atividades Curriculares Complementares	9 períodos
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Reforma curricular a partir de 2009 3.780h 3.225 CNE 216 optativas profissionais Uma disciplina optativa de 72 h/a; Dois NADEs; 200h de ATCAs	9 períodos
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Reforma curricular a partir de 2018 3.200h 2.190h obrigatórias 210h optativas 420h Estágios 200h Atividades 180h TCC	10 períodos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Reforma curricular a partir de 2016 3.420h 2.400h obrigatórias 420h atividades práticas (AP) 120h optativas 500h Estágio 100h Atividades	8 períodos

Universidade de Brasília (UNB)	Reforma curricular a partir de 2018 3.330h 1.680h obrigatórias 840h optativas 450h Estágios 240h Atividades 120h Trabalho Final de Curso	9 períodos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Perfil curricular a partir de 2013 3.210h 2.40h obrigatórias conteúdos básicos 690h Estágio, TCC e Seminários 360h eletivas 120h Estudos independentes e práticas diversificadas	10 períodos

Quadro nº 4 - Carga horária e períodos de duração dos cursos de Pedagogia

Fonte: Construção do autor.

Notou-se que, a pesar de todas as críticas direcionadas à forma como ocorreram as reformas educativas que resultaram na atual LDBEN nº 9.394, de 1996, as organizações curriculares dos cursos estão vinculadas a determinações legais vigentes, resultando em estruturas funcionais que indicam a carga horária total a ser cumprida em seus períodos mínimos e máximos; expõem as cargas horárias referentes às disciplinas obrigatórias e optativas; destacam o estágio supervisionado, assim como o Trabalho de Conclusão de Curso, e as atividades e/ou estudos independentes.

Tornou-se compreensível que não existe homogeneidade quanto ao número de períodos a ser preenchido pelos acadêmicos aprovados e matriculados para cursar Pedagogia nessas instituições. A esse respeito, em três delas (30%), estão previstos o tempo mínimo de 8 períodos letivos para se efetivar a integralização curricular e concluir a formação (USP, UNICAMP (nesta, aplica-se ao período noturno o mínimo de 10) e UNESP).

Somente na UFPR e UFPE, adota-se o mínimo de 10 períodos letivos, correspondendo a 20% dos casos. No entanto, quatro instituições determinaram em seus Projetos Pedagógicos o mínimo de 9 períodos para conclusão dos respectivos cursos de Pedagogia (UFRJ, UFMG, UFRGS, UFSC e UNB), perfazendo 50% das situações estudadas.

Situação inusitada foi perceber que, em alguns casos (UFPR e UFPE), houve Projetos Pedagógicos cujos cursos previram a carga horária total dentro de 3.200h ou um pouco acima dessa quantidade, mas fixaram o mínimo de 10 períodos letivos para sua conclusão. Inversamente a essa tendência, porém, dentro do mesmo patamar de acúmulo horário, a USP promove a integralização em 8 períodos letivos, enquanto a UFMG e a UFRGS determinaram 9 etapas de formação.

No patamar de 3.400h, estão representadas a UFRJ e a UNESP. Entretanto, a primeira instituição de ensino superior determinou que os acadêmicos devam cumprir os créditos correspondentes no prazo mínimo de 9 períodos, enquanto a segunda, desenhou uma trajetória curricular a ser percorrida pelos acadêmicos dentro de 8 períodos.

Dentro do limite de 3.700h, somente a UNICAMP e a UFSC projetaram essa carga horária em seus Projetos Político Pedagógicos do curso de Pedagogia, sendo que, na primeira instituição, a depender do turno no qual seja ofertada, a conclusão da formação poderá se estender pelo mínimo de 8 (manhã) a 10 (noite) períodos letivos; no segundo caso, o limite mínimo requer o cumprimento de 9 períodos de curso.

Observa-se que, as estruturas curriculares organizadas nos Projetos Pedagógicos das melhores universidades do Brasil, estão formalizadas em três tipos de composições de carga horária total mínima, a saber: 3.200h, 3.400h e 3.700h. Variando entre as instituições a quantidade dos períodos ou etapas destinadas à conclusão dos cursos.

Tanto do ponto de vista da carga horária mínima estabelecida, quanto do número de períodos letivos regulamentados para que ocorra a integralização da formação do Pedagogo, e por mais que essas instituições de ensino superior sejam públicas federais ou estaduais, a formação do licenciado em Pedagogia transcorre com percursos diversos, uma vez que também são variados os perfis profissionais almejados e diferenciadas as culturas acadêmicas que permeiam as dinâmicas históricas que mobilizam os sujeitos (gestores, técnico-administrativos, docentes, alunos, sociedade civil) vinculados a cada um desses espaços educativos.

3 | A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENUNCIADA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

No âmbito dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia considerados neste estudo, a disciplina História da Educação está devidamente regulamentada como um componente curricular de caráter obrigatório, com variações em sua nomenclatura, na carga horária a ser cumprida, bem como em relação aos créditos e o momento do curso em que se efetiva sua oferta aos acadêmicos em formação.

Além de estar instituída enquanto disciplina obrigatória, a História da Educação também ocupa espaço na relação de disciplinas previstas como opcionais nos currículos dos cursos de Pedagogia dessas instituições, diversificando-se as temáticas abordadas, os créditos previstos e até a carga horária a ser cumprida.

Instituição	Disciplina História da Educação	Créditos	Carga Horária	Oferta
Universidade de São Paulo (USP)	Obrigatórias	4	60 + 10	1º
	História da Educação I	4	60 + 10	2º
	História da Educação II			
	Optativas			
	História da Educação Brasileira: dos anos 1940 aos dias atuais			
	História da Escolarização Elementar no Brasil			
	História da Infância e da Família			
	História da Educação Brasileira IV (a Ideia de Universidade no Brasil)			
	Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: tempos, espaços, práticas, discursos			
	História da Profissão Docente no Brasil			
História do Ensino Superior no Brasil				
História e Historiografia do Ensino Secundário e do Ensino Profissional no Brasil				
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Obrigatória	4	60	1º
	História da Educação no Mundo Ocidental	4	60	2º
	História da Educação Brasileira			
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Optativa	3	45	
	História da Educação no RJ			
	Obrigatória			
	História da Educação I	2	30	2º
	História da Educação II	4	60	3º
	Optativas			
	História da Educação dos Sentidos e das Sensibilidades na Escola			
	História da Educação Social			
	História da Infância: Escola e Trabalho na Europa e América Latina			
	História das Práticas Educativas no Brasil Colonial: Sujeitos, Dinâmicas, Sociabilidades			
História do Currículo e dos Saberes Escolares				
Histórias e Culturas Indígenas no Brasil				
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Obrigatória			
	História da Educação I	4	60	1º
	História da Educação II	4	60	2º
	História da Educação III	4	60	3º
	Optativa			
	História das Políticas Educacionais			
	História da Educação Infantil			
	História e Educação Pública			
História das Políticas Educacionais Brasileiras				
Seminário de Pesquisa em História da África				
Seminário de Pesquisa em História Indígena				
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Obrigatória			
	História da Educação I: Modernidade e Interculturalidade	4	60	1º
	História da Educação II: Sujeitos, Instituições E Práticas	3	45	2º
	Optativa	4	60	
	A Evolução da Educação no Rio Grande do Sul	2	30	
	Educação de Adultos no Brasil: História e Política	3	45	
História da Educação e Cultura das Pessoas Surdas				

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Obrigatória			
	História da Educação I	4	72	2º
	História da Educação II	4	72	3º
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Optativa			
	História da educação catarinense e sua relação com a formação de professores	4	72	
	Obrigatória			
	História da Educação I	4	60	1º
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	História da Educação II	4	60	2º
	Optativa			
	História da Educação em Saúde	2	30	
Universidade de Brasília (UNB)	Obrigatória			
	História da Educação I	4	60	1º
	História da Educação II	4	60	2º
	História da Educação III	4	60	3º
	Optativa			
	História da Educação Brasileira	4	60	2º
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	História da Educação Brasileira II	4	60	3º
	Tópicos Especiais da História da Educação	4	60	
	Obrigatória			
	História Geral da Educação	4	60	2º
	História da Educação no Brasil	4	60	7º
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Optativa			
	Cultura Visual e Ensino de História na Educação Básica	4	60	
	História da Educação em Pernambuco	4	60	
	História e Educação Popular	4	60	

Quadro nº 05 - A História da Educação nos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia.

Fonte: Construção do autor.

Sobre a denominação atribuída a essa disciplina, as análises dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Pedagogia possibilitaram apreender que, na condição de componente curricular obrigatório, tem seu registro como História da Educação na USP, UFMG, UNICAMP, UFRGS, UFSC, UFPR, UNESP e na UNB, ou seja, 80% dos casos.

Na Universidade de Brasília, porém a disciplina também está identificada com o nome de História da Educação Brasileira, mas na UFPE, adota duas denominações diferentes (História Geral da Educação e História da Educação no Brasil), enquanto na UFRJ está instituída como História da Educação no Mundo Ocidental e História da Educação Brasileira.

Entre a relação das disciplinas optativas ou eletivas, a História da Educação se faz representar na USP, UFRJ, UFMG, UNICAMP, UFRGS, UFSC, UFPR, UNB e na UFPE, correspondendo a 90% das instituições abrangidas. Apenas a UNESP (10%) não dispõe da oferta de componentes curriculares optativos para esse campo disciplinar.

Existem diferentes denominações atribuídas às disciplinas optativas que articulam a História da Educação como elemento da composição temática, dentre os quais se destacam:

a educação brasileira, a escolarização elementar, infância e família, a universidade, pessoas jovens e adultas, a profissão docentes, o ensino superior, a historiografia do Ensino Secundário e do Ensino Profissional, a educação do Rio de Janeiro, os sentidos e das sensibilidades na escola, a educação social, a infância, as práticas educativas no período colonial, o currículo e saberes escolares, as culturas indígenas, as políticas educacionais, a educação pública, história da África e indígena, a educação no Rio Grande do Sul, educação e cultura de pessoas surdas, a educação catarinense e sua relação com a formação de professores, a educação em saúde, a cultura visual, a educação em Pernambuco e a educação popular.

Apenas em 40% das instituições houve identificação da presença da disciplina História da Educação, cujo foco temático recaiu sobre as especificidades das Unidades Federadas de suas distribuições geográficas, tais como UFRJ (História da Educação do RJ), UFRGS (A Evolução da Educação no Rio Grande do Sul), na UFSC (História da educação catarinense e sua relação com a formação de professores), e na UFPE (História da Educação em Pernambuco).

Em 80% das melhores universidades brasileiras, a oferta da disciplina História da Educação está prevista com um total de 4 créditos (USP, UFRJ, UNICAMP, UFSC, UFPR, UNESP, UNB e na UFPE), exceto na UFMG (10%) que estabeleceu 2 e na UFRGS (10%) que determinou 3.

No cômputo da carga horária prevista para a disciplina obrigatória de História da Educação nos cursos de Pedagogia ofertados por essas instituições de ensino superior, constatou-se que em 60% delas foram estabelecidas 60h. No entanto, a USP (10%), disponibiliza 70h, na UFSC (10%), adota-se 72h, na UFRGS (10%), somam 45h, e na UFMG (10%), chega ao total de 30h.

Quando se projeta o foco para o período letivo ao qual corresponde a oferta da disciplina História da Educação nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, torna-se nítida a preponderância do 1º e 2º períodos letivos (USP, UFRJ, UFRGS e UFPR), correspondendo a 40%. Entretanto, a UFMG, UFSC e UNB (30%), optaram pelo 2º e 3º períodos. Nos casos da UNICAMP e da UNESP (20%), a prioridade recaiu sobre o 1º, 2º e 3º períodos. Somente a UFPE (10%) distribuiu a oferta no 2º e 7º dentre os períodos previstos.

Configura-se, portanto, a disciplina História da Educação enquanto um componente indispensável à formação do profissional Pedagogo. Essa magnitude se expressa por estar prevista como obrigatória aos estudantes, contabilizando-se seus créditos para fins de integralização curricular e, assegurando-se sua oferta nos respectivos períodos fixados nos calendários acadêmicos.

Ainda que a disciplina História da Educação assegure sua presença simbólica nas matrizes curriculares desses cursos, em alguns deles, o fato de estar prevista como componente curricular obrigatório, a redução no número de créditos e da carga horária

evidenciam o desprestígio desse saber na formação do Pedagogo naquelas instituições que assim procederam.

4 | OS SABERES CONSTITUINTES DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Nos espaços institucionais das melhores universidades do Brasil, a disciplina História da Educação assume diversificadas nomenclaturas e formas de organização nos currículos adotados nos cursos de Pedagogia. Essa inconstância, porém, igualmente pode ser identificada a partir da apreensão de alguns aspectos que caracterizam os conteúdos programáticos constituintes desse campo disciplinar.

Existem peculiaridades dos conteúdos previstos nos Programas, em especial quando se trata da disciplina História da Educação I, História da Educação II e a História da Educação III, como também há idiosincrasias na História da Educação no Mundo Ocidental, na História da Educação Brasileira, na História da Educação no Brasil, e na História Geral da Educação.

Instituição	Disciplina História da Educação	Conteúdo programático
Universidade de São Paulo (USP)	História da Educação I História da Educação II	A história e a história da educação na formação do professor: sobre o tempo e a experiência do tempo; Civilização e cultura: o Ocidente em debate; Educação no Mundo Mediterrâneo: antiguidade e medievo; Educação no Mundo Atlântico: advento da modernidade e constituição da forma escolar moderna; Expansão da forma escolar moderna: colonialismo, imperialismo e resistências. Práticas de educação indígenas; Colonização e catequese: os jesuítas; Reformas Pombalinas; A ilustração no Brasil e suas repercussões nos modos de educar; Escola e Império; Os republicanos, a educação e a escola; Conflitos sociais e projetos de educação na primeira república; Escola Nova no Brasil: dimensões filosóficas, políticas e pedagógicas; A Era Vargas e a educação; A escola Brasileira entre 1946 e 1964; Ditadura Militar e reformas educacionais; Educação e escola no Brasil nas décadas de 1980 e 1990.
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	História da Educação no Mundo Ocidental História da Educação Brasileira	Abordagem Histórica das principais ideias e práticas educacionais que assumem importância desde o início dos Tempos Modernos até o século XXI. Abordagem histórica das principais concepções e práticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde o período colonial até a década de 1960.
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	História da Educação I História da Educação II	História e educação ocidental: análise das instituições escolares e práticas sociais constituídas nas sociedades clássicas, no contexto medieval, no processo de construção da modernidade e da colonização. Processos de educação no Brasil e suas relações com o panorama pedagógico mundial - séculos XVI - XVIII. História da Educação no Brasil, do período colonial à contemporaneidade. Estudo das instituições escolares e das políticas educacionais. Estudo das práticas educativas não escolares. Educação e sociabilidades. Processo de escolarização no Brasil.

<p>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)</p>	<p>História da Educação I</p> <p>História da Educação II</p> <p>História da Educação III</p>	<p>Introdução à História da Educação. Bases epistemológicas, metodológicas e teóricas da História e História da Educação. Fundamentos da História e História da Educação e da pedagogia: na antiguidade, na medievalidade, na modernidade e na contemporaneidade geral e no Brasil. História Moderna e História da Educação no Brasil no período colonial e no Império. História e História da Educação e da Escola no mundo contemporâneo e no Brasil republicano. Problemas e perspectivas da Educação contemporânea no Brasil e no mundo globalizado.</p>
<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)</p>	<p>História da Educação I: Modernidade e Interculturalidade</p> <p>História da Educação II: Sujeitos, Instituições E Práticas</p>	<p>Compreensão da educação, em práticas escolares e não escolares, e sua expressão em processos constituídos na Modernidade. Desnaturalização, pelo estudo histórico, de conceitos tais como infância, família e escola. Estudo dos processos de educação de povos originários da América, na perspectiva da interculturalidade. Reflexão sobre a potencialidade do conhecimento histórico na formação da identidade docente. Introdução a diferentes perspectivas de estudo da História da Educação.</p> <p>Estudo da educação e da educação escolar associadas às relações de classe, gênero e etnia, enquanto constituídas e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais. Desnaturalização da instituição escolar, a partir do estudo da história das práticas e dos processos educativos e da escolarização no Brasil. Compreensão dos movimentos de imposição e resistência em diferentes contextos e relações educativas. Aproximação com as práticas e perspectivas de pesquisa em História da Educação.</p>
<p>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</p>	<p>História da Educação I</p> <p>História da Educação II</p>	<p>História, História da Educação: conceitos e abordagens. A História e a sociedade contemporânea. Historiografia da Educação: fontes históricas e os campos de investigação. Educação histórica e a formação de professores. Educação, História da Educação, Historiografia da Educação. Periodização, localização, temas, autores. Fundos documentais e fontes históricas. História da Educação: o século XX. A produção sobre História da Educação no século XX: questões, litígios, intelectuais.</p>
<p>Universidade Federal do Paraná (UFPR)</p>	<p>História da Educação I</p> <p>História da Educação II</p>	<p>Concepções e objetivos do estudo de História da Educação. Inter-relações entre educação, cultura e cotidiano em diferentes períodos históricos. Mudanças dos processos educacionais: das práticas educativas, das teorias pedagógicas e das organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos das sociedades ocidentais.</p> <p>Concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira. Importância das inter-relações socioculturais para a compreensão da realidade educacional. O processo educacional: as práticas educativas presentes na sociedade, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos da sociedade brasileira.</p>

<p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)</p>	<p>História da Educação I</p> <p>História da Educação II</p> <p>História da Educação III</p>	<p>A história da educação no domínio dos estudos acadêmicos. A construção histórico-cultural dos sentimentos de infância, modelos de família e instituição escolar no transcurso da Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.</p> <p>Origens das instituições educativas do Ocidente durante a Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea; Trajetórias das universidades, colégios e escolas elementares; As bases sócio-culturais dos projetos formativos; As relações entre as instituições educativas e os poderes espirituais, Igrejas católica e protestante, e o poder temporal, Estado absolutista, liberal e liberal intervencionista.</p> <p>1. Apresentação a) discussão da pertinência do tema 2. O sistema escolar brasileiro no século XIX a) antecedentes: a educação na época da colonização portuguesa b) a educação no período imperial: esboço e projetos de constituição de um sistema escolar 3. A República e os ideais reformistas a) os ideais republicanos e a importância da escola b) a institucionalização da escola primária 4. As reformas do ensino e os confrontos ideológicos: final do século XIX e início do século XX. a) a constituição do sistema escolar b) os projetos dos educadores e a constituição do campo educacional c) os confrontos ideológicos dos anos 20 e 30 d) As instituições de educação infantil 5. A educação e a organização da sociedade: anos 30 a 60 a) os projetos autoritários de reforma da sociedade: o papel da escola e do ensino b) ensino secundário e formação das elites condutoras c) o projeto universitário d) os projetos de educação infantil 6. Educação e Democracia a) Os debates em torno da democratização da educação brasileira nos anos 60 b) o período militar e as mudanças na educação c) educação, movimentos sociais e transição democrática. d) O sistema de educação básica.</p>
<p>Universidade de Brasília (UNB)</p>	<p>História da Educação</p> <p>História da Educação Brasileira</p>	<p>Estudo da trajetória Histórica das diferentes manifestações do processo educativo desde as sociedades ágrafas até a sociedade de produção e consumo de massa do século XX/XXI considerando o contexto cultural de cada época. Análise das características das instituições e das práticas educacionais da antiguidade clássica, do sistema feudal, do renascimento, e dos séculos XVIII ao XX. Abordagem das tendências da educação contemporânea e suas motivações históricas.</p> <p>Abordagem da trajetória Histórica para oferecer aos estudantes orientação teórico-metodológica e conhecimentos necessários à construção de uma compreensão crítica e reflexiva da História da Educação Brasileira, que será estudada a partir dos seguintes temas: Historiografia da educação brasileira; Processo de ensino aprendizagem nas sociedades ágrafas; Processo de ensino aprendizagem no Brasil colônia; As reformas educacionais no Período Imperial; A educação no Período Republicano.</p>

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	História Geral da Educação	Desenvolver uma determinada interpretação da história e, em particular da história da educação, que recubra e recupere para a reflexão e para a formação do educador, as novas e emergentes problemáticas que hoje fazem parte da epistemologia histórica, tais como as questões de gênero, infância, arquitetura escolar, história curricular, além dos temas tradicionalmente trabalhados. Vai-se propor uma história problema da educação que reponha, para o passado, o conjunto de inquietações que assaltam o presente.
	História da Educação no Brasil	O programa procurará fornecer ao aluno de pedagogia um programa das problemáticas emergentes, hoje, no campo da história da educação, no Brasil. O objetivo é permitir ao aluno o desenvolvimento de uma concepção da história e da história da educação brasileira, como terreno epistemológico, incorporando à sua reflexão os temas emergentes que lhe permitirão ler nossa história a partir dos urgentes problemas colocados pela nossa contemporaneidade.

Quadro nº 06 - O conteúdo ensinado em História da Educação nas melhores universidades do Brasil.

Fonte: Criação do autor.

4.1 História da educação I

São 7 (70%) as instituições que adotam a denominação História da Educação I como componente curricular obrigatório no currículo dos cursos de formação em Pedagogia (USP, UFMG, UNICAMP, UFRGS, UFSC, UFPR e UNESP), o que representa a maioria dos espaços educativos analisados neste estudo. Na UFRJ, UNB e na UFPE, não existe essa previsão (30%).

Na USP, o conteúdo programático prevê discussões que envolvem a história e a história da educação com foco na formação do professor no decorrer do tempo; propõe análises a respeito da civilização e cultura a partir da experiência ocidental, assim como o estudo da educação no mediterrâneo e no atlântico, além da expansão da escola moderna.

Da parte da UFMG, enfatiza-se a relação da História com a educação ocidental com ênfase nas instituições escolares e práticas sociais nos períodos históricos clássico, medieval e moderno, mas também acentua discussões sobre os diversos processos educacionais ocorridos no Brasil, no contexto dos séculos XVI a XVIII, ou seja, dentro de um cenário pedagógico mundial.

No contexto da UNICAMP, os conteúdos programáticos são direcionados para discussões que envolvem os aspectos epistemológicos, metodológicos e teóricos da História da Educação, além dos fundamentos dessa disciplina e da pedagogia no período da antiguidade, medieval, moderno e contemporâneo, em contexto geral e brasileiro.

A UFRGS, direciona os conteúdos programáticos para o estudo da educação em suas práticas escolares e não escolares no contexto da modernidade; enfatiza-se a historicidade dos conceitos de infância, família e escola e processos educativos dos povos da América; discute-se o conhecimento histórico e sua potencialidade para o campo da

formação docente, mas também promove reflexões introdutórias sobre as perspectivas de estudos abrangendo a História da Educação.

A UFSC, previu conteúdos que priorizam discussões conceituais sobre História e História da Educação, assim como a relação entre História e sociedade no período contemporâneo. Todavia, ressalta a historiografia da educação a partir das fontes históricas e dos distintos campos de investigação; verifica-se a formação de professores com base na reflexão história sobre a educação.

No caso da UFPR, a organização dos conteúdos programáticos da disciplina ressalta as concepções e objetivo do estudo da História da Educação, as vinculações históricas entre educação, cultura e cotidiano, os processos educacionais e suas transformações a partir das práticas pedagógicas, teorias pedagógicas e formas de organização escolar que foram instituídas nas sociedades ocidentais.

Observando-se a situação da UNESP, percebeu-se que a História da Educação é analisada com base nos estudos acadêmicos, porém, enfatiza-se a historicidade dos sentimentos de infância, os modelos de família e das instituições escolares no contexto da Idade Média, Moderna e Contemporânea.

Entre as 7 instituições cujos currículos previram a História da Educação I, no que se refere às discussões relacionadas aos aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos da História da Educação, um total de 5 referiram esse conteúdo de alguma forma em seus programas (71,42%).

Um conjunto de outras 3 instituições (UFMG, UFRGS e UFPR) ressaltam preocupações em estudar as práticas escolares, não escolares/sociais e pedagógicas correspondendo a 42,85%. Contudo, em relação à formação de professores, somente a USP, UFRGS e a UFSC (42,85%) atribuem espaços em seus programas disciplinares a esse conteúdo curricular a ser ensinado. A UFRGS e a UNESP, são as únicas que indicaram a presença de estudos sobre a relação entre infância, família e escola, portanto, somente 28,57%. Quanto ao tema da educação relacionada à civilização, cultura e cotidiano, apenas na USP e na UFPR (28,57%) estão previstos conteúdos voltados a tal assunto.

Os conteúdos programáticos adotados na disciplina História da Educação I, estão organizados de formas diversas nessas instituições, sendo que a temática formação de professores, embora esteja representada enquanto saber substancial, alcança menor repercussão em relação às questões teórico-metodológicas e epistemológicas, mas se iguala àquelas nas quais são estudadas as práticas escolares, não escolares/sociais e pedagógicas.

4.2 História da educação II

Na disciplina História da Educação II, houve 7 instituições (70%) ofertando esse componente (USP, UFMG, UNICAMP, UFRGS, UFSC, UFPR e UNESP). No entanto, foram assimétricas as formas de composição dos conteúdos organizados em seus programas.

A USP, atribui relevância às práticas educacionais de caráter indígena, com foco na educação e escola no período colonial, imperial, republicano, Era Vargas, anos 1946-1964, a Ditadura Militar e as décadas de 1980 a 1990.

Para a UFMG, o conteúdo programático ressalta aspectos sobre a História da Educação no contexto brasileiro, abrangendo-se as fases que se estendem do período colonial ao contemporâneo, enfatizando a história das instituições escolares, das políticas educacionais, das práticas educativas em ambientes não escolares, a relação da educação com a sociabilidade e os processos voltados à escolarização no Brasil.

No âmbito da UNICAMP, expressamente declara preocupações com os estudos dentro do recorte temporal da História Moderna em sua relação com a História da Educação na realidade brasileira do período colonial e imperial.

As informações capturadas sobre a UFRGS, mostraram que o conteúdo programático previsto para ser ensinado tem como foco a educação e educação escolar a partir das relações de classe, gênero e etnia, análise da instituição escolar com base nas práticas e processos educativos, de escolarização e movimentos de resistência deflagrados no Brasil, além de discutir práticas de pesquisa em História da Educação.

Dentro do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC, a disciplina História da Educação II prescreve como conteúdo a análise da educação, da História da Educação e sua historiografia, com destaque para a periodização, os temas, autores, documentos, fontes e a produção teórica sobre História da Educação no século XX.

Tratando-se da UFPR, viu-se que o conteúdo programático está direcionado ao estudo das concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira, as relações socioculturais e a realidade educacional, suas práticas educativas, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino em diferentes épocas no Brasil.

Quando se observou a situação da UNESP, seu conteúdo programático indicou estudos sobre as instituições educativas ocidentais na Idade Média, Moderna e Contemporânea, com destaque às universidades, colégios e escolas elementares; abordam-se os projetos formativos e a relação das instituições educativas com os poderes espirituais e estatais.

A disciplina História da Educação II, ofertada por essas instituições, tem sua ênfase no contexto brasileiro. Contudo, são distintos os temas, objetos de estudos e períodos históricos que entrecortam os conteúdos a serem ensinados.

Dentre as 7 instituições que inseriram a História da Educação II em suas matrizes curriculares, apenas a USP (14,28%) mencionou preocupações com as práticas educacionais indígenas a partir da relação educação e escola.

A respeito do tema instituição escolar, verificou-se que a UFMG, a UFRGS e a UNESP (42,85%) previram a inserção desse conteúdo em seus respectivos programas disciplinares. De outro lado, a UFMG, a UNICAMP e a UFPR, dedicaram espaço para discussão da História da Educação Brasileira (42,85%). A história das políticas educacionais,

tornou-se assunto relevante apenas na esfera institucional da UFMG (14,28%). Enquanto a UFMG e a UFRGS fizeram constar os processos de escolarização (28,57%). Somente a UFSC e a UFPR (28,57%), atribuíram foco na relação entre educação com a História e Historiografia da Educação.

São, portanto, variados os períodos históricos abrangidos pelos conteúdos programáticos instituídos na disciplina História da Educação II, como também multifacetadas as temáticas priorizadas enquanto saberes a serem objeto do processo formativo nos cursos de Pedagogia.

Embora a temática referente às práticas educativas tenha sido eleita como parte do conteúdo a ser ensinado na USP, UFMG, UFRGS e UFPR, não há detalhes de que tais práticas se referem ao trabalho docente, de modo a explicitar como esse fenômeno se manifesta historicamente sobre a formação de professores. Ainda que o contexto brasileiro tenha recebido amplitude nos estudos desse componente curricular, a formação de professores permaneceu na penumbra nos programas oficiais dessas instituições de ensino superior.

4.3 História da educação III

Verificou-se que apenas 2 instituições (UNICAMP e UNESP), entre as selecionadas para o estudo, previram a oferta de História da Educação III no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, representando 20% dos casos.

Considerando-se o programa disciplinar adotado na UNICAMP, evidenciou-se o conteúdo ensinado destaca a preferência por estudar a História, a História da Educação e da escola, os problemas e as perspectivas da educação a partir do período republicano ao momento contemporâneo, no contexto do mundo globalizado.

A UNESP, porém, ressalta a pertinência de se trabalhar a História da Educação III, dentro de uma perspectiva que se prolonga do período colonial até a época da transição democrática, alicerçada pelos temas sobre o sistema escolar brasileiro, os ideais reformistas republicanos, as reformas do ensino, os confrontos ideológicos dos anos de 1920-1930 e projetos dos educadores, a relação educação e sociedade nos anos de 1930-1960, e os nexos entre educação e democracia a partir dos anos de 1960, com a democratização da educação, as mudanças na educação sob a ditadura militar e a educação como base de reivindicação das lutas nos movimentos sociais durante a transição democrática. Além disso, volta-se à análise do sistema de educação básica no Brasil.

Percebe-se que, em cada instituição proponente do conteúdo programático, a História da Educação III assenta os fundamentos sobre fatos históricos relacionados ao Brasil, porém, enquanto a UNICAMP faz a segmentação da fase republicana ao momento contemporâneo e globalizado, a UNESP se preocupou em elaborar um percurso formativo que parte do período colonial e se prolonga até o momento de transição democrática no Brasil.

Da parte da UNICAMP, o conteúdo programático previsto ressoa como muito genérico, pois se direciona ao estudo da História, da História da Educação e da escola, assim como dos problemas e das perspectivas da educação na contemporaneidade. Do lado da UNESP, nota-se a especificação dos diferentes saberes temáticos a serem ensinados, tais como: o sistema escolar, os ideais reformistas republicanos, os confrontos ideológicos, os projetos dos educadores, a relação educação e sociedade e educação e democracia, a ditadura militar e a educação, as lutas nos movimentos sociais em favor da educação.

Em ambos os casos, não se verifica nenhum tema específico para analisar os professores enquanto protagonistas em face dos projetos de sociedade e educação, assim como são ausentes aspectos relacionados à formação de professores diante da organização dos sistemas de ensino e das reformas educacionais empreendidas no contexto histórico e social brasileiro.

4.4 História da educação brasileira e história da educação no Brasil

Percebeu-se que 3 instituições (UFRJ, UNB e UFPE), foram os únicos espaços formativos que propuseram a constituição da disciplina sob a nomenclatura História da Educação Brasileira ou a História da Educação no Brasil, respectivamente, contabilizando 30% dos casos.

Nos conteúdos expressos no programa da disciplina História da Educação Brasileira, ofertada na UFRJ, há preocupação com o estudo da histórico sobre as concepções e práticas educacionais implementadas no Brasil, cujo foco se desdobra do período colonial até a década de 1960.

A UNB, no entanto, ao instituir o conteúdo programático de História da Educação Brasileira, preocupou-se em desenvolver entre os alunos as orientações teórico-metodológicas, visando a compreensão crítica e reflexiva da História da Educação Brasileira com base nos temas da historiografia da educação, o ensino e aprendizagem em diferentes contextos históricos e a educação e reformas educacionais no período imperial e republicano.

Para a UFPE, a disciplina História da Educação no Brasil está organizada com conteúdo programático prescrito para que os alunos possam compreender as atuais problemáticas emergentes na História da Educação, de modo que sejam capazes de entender epistemologicamente a História e a História da Educação transcorrida no Brasil contemporâneo.

Embora ocorram semelhanças no que se refere ao nome das disciplinas formalizadas nos currículos dessas instituições, quando se observou o período histórico dos conteúdos a serem ensinados, sobressaíram três propostas diferenciadas: a UFRJ se estende do período colonial até os anos de 1960; a UNB, concentra nas fases imperial e republicana; a UFPE, porém, privilegiou a época contemporânea.

Quanto às temáticas mais recorrentes nos conteúdos programáticos adotados por essas instituições, notou-se que a UFRJ está concentrada nas concepções e práticas educacionais; a UNB, lida com a historiografia da educação, mas também explora o ensino e aprendizagem, a educação e reformas educacionais; no âmbito da UFPE, trabalha-se com as problemáticas emergentes na História da Educação, a partir da perspectiva epistemológica lançada sobre a História e a História da Educação. Portanto, também neste domínio, a formação de professores não tem projeção como saber relevante de ser ensinado.

4.5 História da educação no Mundo Ocidental

Somente a UFRJ propôs a constituição da disciplina História da Educação no Mundo Ocidental, correspondendo a 10% das melhores universidades do Brasil. Em relação ao conteúdo programático fixado para esse componente curricular, sua organização enfatiza a abordagem histórica que se protraí no tempo a partir do início da modernidade até o século XXI.

No que se refere aos temas mais representativos que permeiam os conteúdos dessa disciplina, percebeu-se a ênfase nas ideias e práticas educacionais. Portanto, o estudo se faz permeado por generalizações que percorrem os tempos modernos até os dias atuais, sem qualquer indicação de conteúdo voltado ao estudo da formação de professores, principalmente por se tratar de um curso de licenciatura no qual são qualificados os profissionais de Pedagogia.

4.6 História geral da educação

A oferta da disciplina História Geral da Educação, integra apenas a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFPE (10%).

Tratando-se do conteúdo programático instituído para esse componente curricular, verificou-se existir preocupação em refletir sobre a interpretação da História, da História da Educação e a formação do educador. A partir da história problema aplicada à educação, são examinadas temáticas relacionadas ao gênero, infância, arquitetura escolar e a história curricular.

Do exposto, concluiu-se que a formação de professores não assume espaço relevante enquanto temática a ser tratada como conteúdo essencial do programa instituído para essa disciplina.

5 | CONCLUSÃO

A realização da pesquisa permitiu alcançar o objetivo proposto, uma vez que tornou evidente as diferentes formas adotadas para instituir a disciplina História da Educação nos currículos dos Cursos de Pedagogia ofertados pelas melhores instituições universitárias do Brasil.

Diante do problema de pesquisa formulado, o mesmo foi devidamente elucidado, já que as informações extraídas dos documentos analisados possibilitaram entender as diferentes formas adotadas para se efetivar a instituição da História da Educação enquanto componente curricular dos cursos de Pedagogia.

Tanto as fontes bibliográficas, quanto o acesso e consulta aos Projetos Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia e ementas das disciplinas, foram essenciais no processo de elaboração do estudo, tendo sido facilitado porque se encontram disponíveis sob a forma digital nos portais das instituições investigadas.

Os cursos de Pedagogia sofrem interferências do contexto econômico, político, social, educacional e cultural. Em face das reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir de meados da década de 1990, assumem atualmente variadas formatações curriculares, o que reverbera na carga horária adotada para sua integralização, o número de créditos a serem cumpridos, o tempo de duração e períodos a cursar, as disciplinas obrigatórias e eletivas que alicerçam a formação desse profissional.

A História da Educação enquanto disciplina, integra os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das melhores universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais. Em todas elas, configura-se sob a forma de um componente obrigatório, com nomenclaturas diversas, cuja oferta varia na intensidade da carga horária, no número de créditos correspondentes, assim como na quantidade de períodos previstos para constar sua oferta, havendo o mínimo de dois e o máximo de três.

Apesar de sua presença nas matrizes curriculares dos diferentes cursos de Pedagogia ofertados pelas instituições universitárias, em alguns desses espaços, a disciplina História da Educação está representada com a redução no número de créditos e de sua carga horária, o que revela certo desprestígio desse saber na formação do Pedagogo.

Quanto aos saberes constituintes da disciplina História da Educação, foram considerados para análise apenas os conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias identificadas como: História da Educação I, História da Educação II, História da Educação III, História da Educação no Mundo Ocidental, História da Educação Brasileira, História da Educação no Brasil, e História Geral da Educação.

As questões teórico-metodológicas e epistemológicas sobre a História da Educação, são enfatizadas na maioria dos conteúdos programáticos referentes à História da Educação I. Por outro lado, a temática formação de professores é rarefeita entre os saberes curriculares selecionados para compor a formação do Pedagogo.

No componente História da Educação II, o contexto histórico brasileiro é assumido como ênfase, mas variam os temas, objetos de estudos e períodos históricos abordados nos conteúdos formalizados nos programas disciplinares.

Em História da Educação III, na UNICAMP, o conteúdo programático se caracteriza pela generalização, sem referir se estudo da História, da História da Educação e da escola e da educação na contemporaneidade terá assento no contexto mundial ou brasileiro.

Quanto à UNESP, há decomposição dos saberes a partir do contexto específico do Brasil, expressos em conteúdos que versam sobre o sistema escolar, os ideais reformistas republicanos, os confrontos ideológicos, os projetos dos educadores, a relação educação e sociedade e educação e democracia, a ditadura militar e a educação, as lutas sociais em favor da educação. A temática formação de professores, por sua vez, não integra o rol de conteúdos essenciais nos respectivos cursos de Pedagogia.

No conjunto das instituições que ofertam as disciplinas História da Educação Brasileira ou História da Educação no Brasil, percebeu-se que são diferentes os períodos históricos abrangidos pelos conteúdos programáticos, assim como as temáticas mais recorrentes na UFRJ, incidem sobre as concepções e práticas educacionais; na UNB, a historiografia da educação, o ensino e aprendizagem, a educação e as reformas educacionais; enquanto na UFPE, as problemáticas emergentes na História da Educação.

O ensino da disciplina História da Educação no Mundo Ocidental, tem seu conteúdo programático configurado exclusivamente pelo tema das ideias e práticas educacionais, no período da modernidade e contemporâneo, não havendo qualquer alusão explícita à formação de professores.

As informações sobre a disciplina História Geral da Educação, fizeram emergir a compreensão de que seu conteúdo se atém à interpretação da História, da História da Educação e a formação do educador, mas priorizando as temáticas relacionadas ao gênero, infância, arquitetura escolar e a história curricular.

A disciplina História da Educação não se caracteriza enquanto um simples componente curricular obrigatório periodicamente ofertado nas organizações curriculares dos cursos de Pedagogia das melhores universidades brasileiras. Muito mais do que isso, ela representa um campo de pesquisa a partir do qual são difundidos conhecimentos históricos e histórico educativos sobre as dimensões teórico-metodológicas e epistemológicas de sua configuração e práticas investigativas, assim como ocorre a veiculação de conteúdos sobre assuntos e períodos diversos. Contudo, a formação de professores tem recebido pouca atenção entre os conteúdos programáticos eleitos como saberes históricos constituintes do ensino de História da Educação e da formação do Pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Secundário** - Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 319-335, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2309/707>. Acesso em: 21 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. "História, Sociedade e Educação no Brasil". História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. 30 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

NOGUEIRA, Marianna; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia: reflexões a partir das vozes de professores e alunos. **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 2 – jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21713/11922>. Acesso em: 15 maio. 2022.

OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; VASCONCELOS, Helena Corrêa de; COSTA, Maria das Graças Pinheiro. **A Formação do Professor para a Escola Básica no Pará**. 18. ed. Belém: UFPA, 1992.

QUADROS, Claudemir de. Aspectos da trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: temas clássicos e ordem cronológica. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 213–228, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29413>. Acesso em: 31 maio. 2022.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 301–308, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29421>. Acesso em: 31 maio. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Diurno (Código E-MEC 150)**. Brasília - DF, 2018. Disponível em: http://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PROJETO_POLITICO_PEDAGGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_-_DIURNO_compressed.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Filosofia da Educação e Ciências da Educação. **Disciplina: EDF0119 - História da Educação I**. 15/07/2020. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDF0120&verdis=5>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Filosofia da Educação e Ciências da Educação. **Disciplina: EDF0120 - História da Educação II**. 01/01/2020. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDF0119&verdis=8>. Acesso em: 18 jun. 2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia**. 2022. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/pplp-v5-2022-27-01-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Catálogo dos Cursos de Graduação - UNICAMP - 2022. Pedagogia Currículo Pleno**. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2022/cursos/20g/curriculo.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia. Catálogo 2019**. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2019_0.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULHO DE MESQUITA FILHO. **Estruturas Curriculares**. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#/1/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/estruturas-curriculares/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULHO DE MESQUITA FILHO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp**. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Pedagogia. **Matriz curricular versão 2013/1 (2009/1)**. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Matriz-curricular/Matriz-curricular-versao-2013-1-2009-1>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. DIVISÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS. **Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/Ufpe**. Recife, Outubro de 2007. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/0/PROJETO+PEDA/2bc1bdab-837f-4c06-9bf7-adfdb0dc4035>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS. Curso: PEDAGOGIA. **Relatório Perfil Curricular**. 2013. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/0/pedagogia_perfil_1322.pdf/43b7d557-c354-47a2-a826-ba5cf695a8d0. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso De Pedagogia**. Disponível em: https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2021/03/PPC_Pedagogia_2008.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Graduação. Departamento de Administração Escolar. **Currículo do curso. Pedagogia**. Disponível em: <https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Pedagogia-Curr%C3%ADculo-do-Curso.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 110/18 CEPE**. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia do Setor de Educação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13iAr85kDOlp4WejxL2PbHTLR1VQOXiwr/view>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RmIEYGQ14ukeFj38085jzZoAitPdVM1e/view>. Acesso em 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação. Coordenação Pedagógica. **Horário 2022/1 Atividades Acadêmicas Obrigatórias**. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/04/Horario-Pedagogia-2022.1-21-04-22-com-salas-PDF.pdf>. Disponível em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso – PCC. Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Pedagogia**. Porto Alegre: Junho de 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC__Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

(RE)CONHECIMENTO DE LEITURAS VIVENCIADAS POR GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 01/09/2022

Maria Betanea Platzer

Universidade de Araraquara (UNIARA)

Araraquara - São Paulo

Orcid: 0000-0002-1821-6059

RESUMO: A partir de pesquisa desenvolvida com 26 alunas do terceiro ano de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada no estado de São Paulo, investigamos experiências leitoras realizadas pelas cursistas desde a infância até a graduação. Por meio de questionário e entrevista, as participantes revelam suas práticas de leitura, destacando gostos, anseios, dificuldades e possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Práticas de Leitura, Formação Docente, Atuação Profissional.

ACKNOWLEDGE OF READINGS EXPERIENCED BY STUDENTS OF THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: From a search developed with twenty six students of the third year of Pedagogy of a private institution of higher education, located in São Paulo state, we investigate reading experiences done by them since childhood to graduation. Through questionnaire and interview, the participants reveal their reading practices, highlighting likes, yearnings, difficulties and possibilities.

KEYWORDS: Higher Education, Reading Practices, Teaching Formation, Professional Acting.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando-se as diversas responsabilidades do educador, destacamos o desenvolvimento de atividades de leitura que sejam significativas para os educandos. Nesse contexto, a temática leitura poderá ser discutida a partir de inúmeros enfoques, tais como: na perspectiva da alfabetização e do letramento, dificuldades na aprendizagem dessa atividade, metodologias referentes ao ensino do código escrito e formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante das variadas possibilidades de reflexões, abordaremos neste trabalho práticas de leitura vivenciadas por graduandos em formação para a docência, no caso, estudantes de Pedagogia, uma vez que esses profissionais deverão, entre inúmeros papéis a serem assumidos, desenvolver atividades de leitura com seus alunos, em especial, que frequentam a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, este estudo, que integra um Projeto de Pesquisa¹ mais amplo, tem como objetivo central apresentar discussões sobre experiências de leitura manifestadas por

¹ Este Projeto de Pesquisa é fomentado pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP).

um grupo de graduandas matriculadas em um curso de Pedagogia oferecido por uma Instituição de Ensino Superior situada em um município do interior de estado de São Paulo.

A partir de estudos no campo da História Cultural (CHARTIER, 1999, 2001) e na área de formação inicial de professores (PIMENTA, 1999), desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo com 26 alunas que frequentam, no período noturno, o terceiro ano de graduação do referido curso.

Após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética (CAAE: 36755814.6.0000.5383), como forma de coleta de dados, as alunas primeiramente responderam a um questionário e, em seguida, para aprofundamento da investigação, entrevistamos individualmente 10 estudantes desse grupo. Utilizando nomes fictícios, expomos no decorrer deste texto alguns comentários realizados pelas estudantes.

21 PRÁTICAS DE LEITURA PELAS ESTUDANTES: APONTAMENTOS CENTRAIS

Verificamos a presença de diversos estudos que contemplam a leitura no Ensino Superior, em especial, nos cursos de formação de professores, evidenciando a necessidade de ao longo desse processo o estudante vivenciar experiências leitoras que contribuam para a sua formação.

Também consideramos pertinente o (re)conhecimento das práticas de leitura vivenciadas pelos universitários no seu cotidiano, visando a valorizá-las e ampliá-las, permitindo-lhes uma relação cada vez mais fecunda com o ato de ler, contribuindo, assim, para a sua formação.

Conforme pontuam Castro *et al.* (2017, p. 15): “Formar o leitor requer um comprometimento do formador com essa prática, por ser uma atividade significativa para o aluno na sua formação intelectual, moral e cultural.”

A pesquisa realizada aponta um conjunto significativo de informações reveladas pelas participantes deste estudo e que contribuem para o debate sobre a formação leitora de futuros professores.

As estudantes afirmam, em sua maioria, que gostam de ler e que a prática de leitura as acompanha desde a infância, com intensidades maiores ou menores, dependendo do momento vivido.

“Na minha infância eu adorava ler e colecionar livros que sempre ganhava dos meus pais e avós” (graduanda Juliana).

“Quando criança, eu lia muitas histórias em quadrinhos e adorava imaginar que eu fazia parte da história; eu me projetava como personagem que fazia parte da história” (graduanda Fernanda).

São leituras que acontecem por diferentes motivos, entre eles, distração, diversão, informação e conhecimento, conforme apontam as estudantes.

“Para obter informações necessárias do momento e também para aprender. Ler por curiosidade uma notícia ou mesmo pela necessidade. Sem contar que enriquece muito o vocabulário e amplia os conhecimentos” (graduanda Milena).

“Gosto de ficar informada sobre o que acontece ao meu redor e fora dele. Ler para ampliar o vocabulário e para adquirir mais conhecimentos” (graduanda Amanda).

Tomamos como base a organização realizada pelas autoras Kaufmam e Rodrigues (1995) que versam sobre tipologia de textos. Nesse contexto, pontuamos que ao tecerem considerações sobre suas leituras cotidianas, as estudantes destacam experiências com diferentes tipos de textos, entre eles, instrucionais, jornalísticos, científicos e literários.

“A minha preferência são jornais, revistas e documentários sobre a história dos países, porque sou muito curiosa em saber o que acontece num passado distante” (graduanda Paula).

“Gosto de ler revistas e sites de notícias na internet” (graduanda Bianca).

Chartier (2001, p. 101), ao discutir sobre práticas de leitura, afirma que “[...] na história da leitura, se pensarmos na leitura como uma prática, há a cada dia milhões de indivíduos que realizam milhões de atos de leitura [...]”, que podem ser diversos como diversos são seus sujeitos. Diante do exposto, observamos práticas de leitura vivenciadas pelas estudantes que ocorrem em diferentes espaços sociais. As alunas revelam leituras praticadas em diversos lugares, entre eles, na própria casa, no ambiente de trabalho, em espaços religiosos, em situações de compra, na universidade e quando estão no ônibus.

“No trabalho também costumo ler” (graduanda Regina).

“Leio também no ônibus, sempre que viajo” (graduanda Bruna).

Ao traçarmos aspectos sobre as leituras cotidianas realizadas pelas estudantes participantes da pesquisa, defendemos que no Ensino Superior, sobretudo, nos cursos destinados para a formação docente, essas práticas devam ser valorizadas pelos professores. Os graduandos devem partilhar suas experiências leitoras com seus colegas e educadores e, nesse contexto, devem ter suas leituras ampliadas e intensificadas (PLATZER, 2014).

Em se tratando de suas práticas de leitura no Ensino Superior, enfatizam que realizam, sobretudo, a leitura de texto acadêmico e há alunas que manifestam algumas dificuldades no processo de leitura desse tipo textual.

“Na faculdade costumo ler textos relacionados às disciplinas e alguns textos complementares indicados pelos próprios professores” (graduanda Raquel).

“Alguns textos lidos na faculdade são difíceis, mas sei que são importantes” (graduanda Patrícia).

Ao pontuarem as leituras realizadas no Ensino Superior, as graduandas, em sua maioria, afirmam também a importância de um Projeto de Leitura organizado pelo curso de

graduação e que favorece o contato com textos literários.

“As leituras proporcionadas pelo Projeto Ler são muito importantes” (graduanda Elaine).

“A universidade oferece o Projeto Ler, incentivando a realização de leituras de diferentes obras e isso é muito válido” (graduanda Cristina).

Como podemos verificar, o ingresso na universidade proporciona aos estudantes o contato com diversos tipos de textos que, por sua vez, revelam-se desafiadores.

Ainda que apontam apreciar a leitura e consideram o seu valor no processo de formação e atuação do educador, as futuras pedagogas pontuam, em sua maioria, que necessitam ampliar e intensificar suas atividades leitoras, visto que exercerão a tarefa de educar.

“Como futura educadora, pretendo garantir cada dia mais o meu contato com a leitura e, assim, ampliar a minha linguagem” (graduanda Helena).

“Cada dia pretendo ler mais e ser uma ótima pedagoga” (graduanda Aline).

De fato, o domínio e a prática de leitura são fundamentais para a ação docente e vários estudiosos, dentre eles, Geraldi (1999), Souza (1996) e Yasuda (1996) apontam a leitura e o papel da escola na formação dos educandos.

Como afirma Souza (1996, p. 76): “Ler significa saber mais, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-nos mais: alunos e professores.”

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, observamos várias questões vinculadas ao contexto da leitura e formação de professores. Entre elas, destacamos que a maioria das estudantes gosta de ler, aponta várias razões para a realização dessa atividade, praticando a leitura de variados tipos de textos e, ainda, em diferentes espaços sociais.

As estudantes também apontam que o ingresso na universidade possibilitou o contato com novas leituras e, nesse contexto, há alunas que manifestam dificuldades na leitura de alguns textos por terem uma linguagem acadêmica.

Também verificamos que a presença do Projeto de Leitura é algo sinalizado de forma positiva pelas cursistas, contribuindo para a sua formação como leitoras.

Conforme a pesquisa realizada, as graduandas afirmam que necessitam realizar leituras frequentes, uma vez que assumirão o papel de educadoras e deverão trabalhar a leitura com seus futuros alunos.

Com base nesta pesquisa, enfatizamos a importância de (re)conhecermos as leituras vivenciadas por estudantes matriculados em cursos de formação de professores, visando a compreendê-las e ampliá-las, uma vez que a leitura é uma prática cultural relevante para a formação docente e para a sua atuação no campo profissional.

Nesse sentido, julgamos pertinente traçar uma discussão sobre as vivências manifestadas por graduandos da Pedagogia no seu processo de formação inicial, pois validamos a necessidade de reflexões sobre a formação leitora desses estudantes que, após formados, conforme exposto, deverão realizar atividades de leitura com seus alunos.

REFERÊNCIAS

CASTRO, R. M. de. *et al.* Entre leitura utilitarista e prática cultural: aspectos sobre a formação do leitor nas licenciaturas. In: GIROTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. (Orgs.). **Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas.** Tubarão, SC: Copiart, 2017. p. 13-24.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GERALDI, J. W. Práticas da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 88-103.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Ares Médicas, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PLATZER, M. B. Práticas de leitura e escrita no ensino superior: contribuições para formação e atuação profissional do pedagogo na educação básica. In: **Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]: 7 - 9 abril, Águas de Lindóia / Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.** - São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014. p. 0965-74.

SOUZA, M. L. Z. de. A leitura na escola (I). In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 70-6.

YASUDA, A. M. B. G. A leitura na escola (II). In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 77-9.

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 06/08/2022

Cristina Fátima Pires Ávila Santana

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6968595820161897>

Elis Regina dos Santos Viegas

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7114412735990678>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as dimensões conceituais da avaliação no processo de ensino-aprendizagem com o foco na educação infantil. Tal estudo se configura como de caráter teórico-bibliográfico de abordagem qualitativa. Considera-se que o papel da avaliação é de compreender que todos são capazes de aprender, desde que sejam respeitados seus ritmos e estilos, respeitar a diversidade, étnica, de gênero, visando à formação para a cidadania; considerar os parâmetros de avaliação como mutáveis, contextuais e éticos; potencializar a expressão e a vivência solidária e interativa. Assim, a avaliação deve centrar-se no presente, voltada para o futuro, buscando compreender o processo de aprendizagem da criança e o diagnóstico do que ainda precisa aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Avaliação. Processo de Ensino-Aprendizagem.

EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A NECESSARY DISCUSSION

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the conceptual dimensions of evaluation in the teaching-learning process with a focus on early childhood education. Such a study is configured as a theoretical-bibliographic qualitative approach. It is considered that the role of evaluation is to understand that everyone is capable of learning, as long as their rhythms and styles are respected, respecting ethnic and gender diversity, aiming at training for citizenship; consider the evaluation parameters as changeable, contextual and ethical; to enhance the expression and the solidary and interactive experience. Thus, the assessment should focus on the present, looking towards the future, seeking to understand the child's learning process and the diagnosis of what he still needs to learn.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Evaluation. Teaching-Learning Process.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação é considerada um elemento essencial da gestão do/no processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino. Portanto, nos remete a reflexão dos fundamentos que a sustentam no âmbito teórico-prático, considerando que na educação infantil se trata de um tema recente e novo para muitos professores (OLIVEIRA,

2014). Para início de conversa e com o objetivo de fundamentar a sistemática de avaliação na educação infantil é necessário partir da compreensão do conceito de criança enquanto

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 97).

Este conceito refere-se ao entendimento de criança enquanto sujeito protagonista do planejamento. É, portanto, um termo complexo, o qual instiga o professor da educação infantil à reflexão sobre a avaliação neste âmbito.

Por ser um termo complexo, e ao se falar de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança a primeira coisa que vem a nossa mente são as seguintes questões: o que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?

Para responder a tais questões e considerando a criança como foco do planejamento abordar-se-á, mesmo que resumidamente, o histórico, conceito e a finalidade da avaliação.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar as dimensões conceituais da avaliação no processo de ensino-aprendizagem com o foco na educação infantil. Tal estudo se configura como de caráter teórico-bibliográfico de abordagem qualitativa.

2 | A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO: ELEMENTOS DE ANÁLISE

O tema avaliação vem sofrendo várias ressignificações ao longo das últimas décadas, devido a vários fatores, tais como as mudanças tecnológicas e científicas que produzem novas exigências, desejos e projetos, bem como novos e diversos sujeitos. Entretanto, mesmo sendo objeto de discussões e pesquisas ela ainda é considerada “pedra no sapato” da unidade educativa e do professor, porque, historicamente foi tratada separadamente ao ato pedagógico de ensinar e aprender (LUCKESI, 2013). Em se tratando de avaliação na educação infantil, pode-se considerar ser um assunto novo para grande parte dos professores de crianças de 0 a 5 anos (OLIVEIRA, 2014), haja vista que a avaliação da aprendizagem, com veio eminentemente positivista e tecnicista, que impregnou toda a mentalidade educacional de nosso tempo ainda se encontra arraigada em muitas práticas, incluindo nas práticas da Educação Infantil.

Segundo Abramowicz (1998), havia uma corrente de autores, que empregavam à avaliação o conceito de medida, com ênfase no aspecto quantitativo dessa concepção e na sua faceta de controle. A autora salienta que

Nas primeiras décadas do século XX, gradativamente, foi crescendo a tendência de ver o aluno não apenas como um rol de habilidades ou um conjunto de informações, mas também como um ser humano, com expectativas, opiniões, atitudes, interesses, afetividade. Os testes, como instrumentos de mensuração objetiva, foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais amplas e abrangentes de avaliar. A partir de 1930

os testes padronizados foram enriquecidos com outros instrumentos de avaliação do rendimento escolar. A avaliação da aprendizagem tem em Ralph W. TYLER um dos seus principais estudiosos, e ele inclui em seu trabalho avaliativo uma variedade de procedimentos, tais como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, check list etc. (ABRAMOWICZ, 1998, p. 120).

Este modelo reducionista e simplista de avaliar foi, aos poucos, sendo questionado, diante das demandas e ressignificações da educação em um cenário em constante transformação. Assim ressalta:

[...] Vemos surgir uma nova concepção de avaliação da aprendizagem, contextualizada, inserida em uma Escola e em uma sociedade com uma problemática sociopolítico-cultural e econômica. Busca-se desenvolver uma avaliação centrada nas experiências dos alunos, em suas necessidades, valorizando a autoavaliação. A partir do momento em que o aluno passa a ser sujeito do processo de avaliação da aprendizagem, surge, nesse processo, uma dimensão política e histórica (ABRAMOWICZ, 1998, p. 121).

Nesta linha, Silva, Hoffman e Esteban (2018) salientam que neste cenário a instituição escolar passa a ser questionada e revisada em seus princípios políticos e pedagógicos, pois não se aceita mais uma avaliação centrada em um conceito de ensino linear e tradicional, onde o fracasso ou sucesso é de responsabilidade exclusiva do aluno.

Sendo assim, a unidade educativa deve refletir e debater os projetos de sociedade, haja vista que “a educação é seu reflexo, ao mesmo tempo em que os legitima ou os contesta” (SILVA; HOFFMAN; ESTEBAN, 2018, p.11). Portanto, a escolha político pedagógica que a unidade educativa faz está subjacente no trabalho docente e no conceito e formas de avaliar. As autoras afirmam esta ideia ao ressaltar que no âmbito das instituições de educação infantil compõem Crianças das mais diferentes origens, classes sociais e culturas. Essas crianças dão vida aos contextos educativos e explicitam, por meio de suas ações, seus desejos e necessidades. Reconhecê-las como atores sociais desses contextos tem sido o desafio imposto a todos nós que atuamos como professores, coordenadores, gestores e pesquisadores da Educação Infantil.

Conforme apontado há uma emergência na compreensão da criança, enquanto sujeito que se constrói nas relações históricas e sociais. Observa-se que para os pesquisadores, o objetivo e sentido da educação são a viabilização das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, Luckesi (2013) ressalta que a avaliação é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados. Deve configurar-se, como “um ato de investigar a qualidade da aprendizagem [...] a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados” (LUCKESI, 2013, p. 175). Para o autor o diagnóstico realizado, através de diferentes instrumentos avaliativos, tem que servir para a tomada de decisões expressas no planejamento da instituição e do professor, buscando, efetivamente, a

aprendizagem do educando.

Desta forma, o avaliador, age como um pesquisador comprometido com uma visão pedagógica (teoria) que considere o educando como um sujeito em constante aprendizagem. Assim, a avaliação é entendida como uma ação que inclui os vários sujeitos e se dá de modo multidirecional, demandando um sistema integrado de coavaliação, no qual professores, estudantes e equipes gestora da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. Neste sentido, a avaliação do aluno não deve ser vista como único foco, pois é importante não perder de vista a necessidade de avaliar o sistema de ensino, o currículo, a instituição escolar, o professor.

Nesta linha Hoffmann (2012, p. 13) esclarece que a avaliação “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”.

Neste sentido, o currículo é um eixo importante no processo avaliativo, pois é preciso discutir acerca do que está prescrito nos documentos oficiais e ao que é praticado nas instituições educativas. No caso da educação infantil é sempre bom lembrar a necessidade de uma análise criteriosa sobre as expectativas e perspectivas das crianças para se pensar um currículo que não se distancie da normatização legal, mas que construa opções variadas para atender às crianças, considerando suas diferentes necessidades e experiências.

A unidade educativa também precisa ser avaliada, pois a sua organização e o monitoramento das ações, referenciadas por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) construído coletivamente, impactam, sobremaneira, a vida escolar dos educandos. Essa avaliação possibilita refletir e relacionar os conceitos discutidos e decididos coletivamente e as práticas avaliativas efetivas no contexto da unidade escolar. Permite ainda definir coletivamente as prioridades de ensino-aprendizagem, as estratégias didáticas e os projetos de trabalho que a UE deseja desenvolver. O instrumento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (IQEI)” (BRASIL, 2009), é um excelente recurso de autoavaliação da qualidade pois promove a participação da comunidade interna e externa, bem como buscar alternativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

A autoavaliação do professor também é um eixo crucial do processo avaliativo, pois concede realizar uma reflexão de sua própria ação. Hoffmann (2012, p. 15) alerta que a autoavaliação é importante, visto que “o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta o que se observa das crianças. Interferem na avaliação nossos valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outros”.

Apresenta, portanto, forte caráter subjetivo. Sendo assim, para desenvolvermos uma prática mais consistente e eficiente necessitamos refletir sobre nossas próprias ações e sobre os conceitos que as embasam.

Esta visão está de acordo com a ideia de Hoffmann, ao expressar que toda tarefa

avaliativa deve auxiliar os estudantes a avançar em seus conceitos, em suas aprendizagens.

Este conceito parece simples, porém demanda desconstruir concepções de avaliação arraigadas no cotidiano escolar, incluindo na Educação Infantil. Esta forma de avaliação proposta por Luckesi e Hoffmann traz, no cerne, a compreensão de que o sujeito possui ritmos e estilos diferentes de aprendizagem. Não dá para pensar que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo!

A partir dessa qualificação, Luckesi (2010) aponta que é possível tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:

- a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
- o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível de satisfação no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 2010, p. 77).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) estabelece que na verificação do rendimento escolar deve-se observar, como um dos critérios que a avaliação seja “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24, inciso V, alínea a). Esta prerrogativa indica que a observação atenta e constante deve servir como base para uma avaliação que privilegia a aprendizagem e leva em conta as necessidades da criança em processo de formação.

Nesta perspectiva, vemos que a primazia se refere à qualidade. Assim, pode-se afirmar que o mais importante é o acompanhamento dos avanços do desenvolvimento e aprendizagem da criança, promovidos pelas oportunidades de experiências e interações.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) traz como prerrogativa que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo (Art. 10.):

- I – **a observação crítica e criativa** das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de **múltiplos registros** realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da **criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança** (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – **documentação específica** que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 100, grifo nosso).

O documento legal é claro, pois traz em seu bojo, o fator mandatório. Assim sendo, é preciso criar estratégias de acompanhamento do trabalho pedagógico que promovam a observação crítica e criativa das atividades e interações. Sendo assim, faz-se necessário refletir: O que seria observação crítica e criativa? Quais seriam os procedimentos necessários para sua efetivação? Como utilizamos a avaliação na educação infantil? Há uma noção clara deste processo? Utilizamos instrumentos adequados, que se relacionam aos objetivos pretendidos?

Hoffmann (2012, p. 46) salienta que

[...] não se pode observar o desenvolvimento da criança a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem julgados e analisados em uma escala classificatória. Na maioria das vezes, serão surpreendentes ou inéditas as suas perguntas, brincadeiras e invenções a partir de cada situação ou brincadeira proposta. Por mais que os professores tentem “encaixar as crianças” num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas.

Portanto, um dos aspectos primordiais de tal propositura é considerar a criança, em primeiro lugar, como sujeito de direitos capaz e competente, com potencial e desejo de crescer, interessada, que pensa, argumenta, procura soluções e quer compreender o mundo.

Toda e qualquer prática pedagógica e avaliativa deve estar embasada neste conceito de protagonismo, sendo primordial para o desenvolvimento de capacidade produtora e representativa das culturas que compõem o universo da instituição educativa.

Não reconhecer os saberes e experiências que as crianças trazem consigo ao contexto educativo, pode gerar dificuldades na compreensão do que realmente elas querem e precisam. Ao contrário, quando se reconhece a criança como protagonista, exige-se uma nova postura de avaliação, abrindo espaço ao real e as suas múltiplas dimensões.

3 | FUNÇÕES E TIPOS DE AVALIAÇÃO

Considerando nossa experiência como técnica-formadoras junto as unidades escolares, foi possível constatar que os conceitos apresentados neste documento nem sempre estão de acordo com as práticas avaliativas desenvolvidas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Foram recorrentes as vezes que refletimos sobre as proposições e funções da avaliação no processo de aprendizagem dos educandos. Para tanto, levantamos algumas questões pertinentes no sentido de conhecer a realidade e reconhecer as consequências da avaliação cotidiana aplicada em sala de aula e no contexto da instituição educativa. O que entendemos por avaliação diagnóstica? O que ela nos permite enxergar?

Em que momento a utilizamos? Quais os instrumentos utilizados que se relacionam com esse tipo de avaliação? Quais os seus limites? O que é avaliação formativa? O que ela representa para o processo de ensino e aprendizagem? O que é avaliação contínua e processual, seu sentido e função? O que praticamos na unidade educativa é avaliação diagnóstica, contínua e formativa ou classificatória? A avaliação tem nos permitido refletir sobre os direitos da criança, visto que os PPPs em seus propósitos revelam “querer” formar indivíduos “críticos, criativos e autônomos”?

Padial (2019, p. 03) lembra que o PPP

[...] da instituição de Educação Infantil deve ser pensado de maneira a promover situações que desafiem o que cada menina ou menino já sabe, possibilitar que eles se apropriem de diferentes linguagens e saberes, assegurar que manifestem seus interesses, desejos e curiosidades e valorizar as produções individuais e coletivas.

Referente a esta questão é possível apontar aspectos básicos da ação pedagógica que contribuem para o aperfeiçoamento e redimensionamento do ensino, sendo: avaliar para saber o que os alunos já sabem (o que aprenderam na instituição e fora dela); avaliar para detectar dificuldades e investir na superação; avaliar para investigar se os alunos se apropriaram do que ensinamos e passarmos adiante; avaliar para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Para cada ação exige-se um tipo de avaliação que passaremos a descrever abaixo.

É importante lembrar que seja observando um estudante no ensino fundamental regular ou uma criança na educação infantil, a avaliação é acompanhada de dúvidas, conflitos e incoerências. não é fácil para quem avalia, nem é indiferente para o avaliado, pois quem avalia julga e classifica e quem é avaliado tem seu destino escolar e, até mesmo, seu destino fora da instituição escolar definidos.

3.1 A avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica deve ser realizada tanto no começo do ano letivo, bem como ao se iniciar um novo projeto e/ou objetivo de aprendizagem. Possibilita levantar o que as crianças já sabem a respeito do que se pretende trabalhar, bem como levantar informações referentes à presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem (KRAMER, 2005).

Suas principais características, portanto, é o seu aspecto preventivo, já que ao conhecer as dificuldades das crianças no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento. Atua como instrumento de conhecimento da realidade sobre os conhecimentos, aptidões, interesses e capacidades, transformando essa realidade em algo compreensível. Permite, pois, investigar a realidade e como ela funciona com vista à organização de um ensino e aprendizagem que atenda às necessidades identificadas (LUCKESI, 2013).

A avaliação diagnóstica abarca uma dimensão formativa ou continuada da avaliação, pois possibilita identificar os níveis já consolidados pela criança, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços de forma processual, descritiva e qualitativa.

3.2 Avaliação formativa

Envolve sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens das crianças e não apenas do registro burocrático de seus resultados. Sua principal característica é a ênfase no aprender a partir da análise sobre os objetivos pretendidos. Desta forma, representa: o principal meio de reconhecer erros e acertos; orienta o trabalho do professor e o melhor caminho para garantir a evolução de todas as crianças.

Por outro lado, a unidade educativa prega em parte (nos discursos oficiais, por exemplo) a avaliação diagnóstica e formativa, mas emprega fundamentalmente a avaliação classificatória, usada como ferramenta para medir conhecimento e classificar os “mais capazes” e os “menos capazes”. Traz uma dimensão técnica ou burocrática da avaliação que se manifesta na função reguladora dos recortes dos tempos escolares, apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento ao registro formal exigido pela instituição e pelo sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos. Essa forma de avaliar pode estar presente até mesmo nas chamadas fichas avaliativas que, segundo Hoffmann (2012), dificulta o acompanhamento da exploração ativa e incessante da criança sobre o meio e; de o professor aproximar-se do pensamento infantil inerente à ação interativa e acompanhar suas conquistas nas dimensões cognitiva, afetivas, psicomotoras e sociais. Esclarece, pois que

Não é coerente, portanto, ao se efetivar uma prática avaliativa, partir de uma visão fragmentada do desenvolvimento infantil ou padronizada, que leve a comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos, os quais são muito variáveis de uma criança para a outra [...] a partir de exigências de atitudes e hábitos não condizentes às suas possibilidades, passam a fazer parte do rol de pareceres e fichas de avaliação comentários negativos sobre suas manifestações (HOFFMANN, 2012, p. 41).

Nosso cotidiano está repleto de experiências sobre os aspectos apresentados, entre o que se prega e o que se emprega em termos de avaliação, fazendo-nos refletir que, embora a avaliação diagnóstica tenha apresentado significativa evolução, ainda persistem dificuldades na efetivação prática de seus elementos, bem como de elaboração de instrumentos para uma avaliação capaz de contribuir para o crescimento e a autonomia das crianças.

4 | AVALIAÇÃO X INSTRUMENTOS

Além de conhecer as crianças, seus interesses, necessidades, peculiaridades, avanços e retrocessos, é preciso propiciar situações em que eles próprios possam reconhecer suas capacidades, avanços e recuos. A avaliação deve centrar-se no presente, voltada para o futuro, buscando compreender o processo de aprendizagem da criança e o diagnóstico do que ainda precisa aprender. Enquanto o ato de examinar fica aprisionado nos problemas da aprendizagem, a avaliação busca solução, ou a gestão sobre os problemas detectados (LUCKESI, 2013).

Hoffmam (2012) ao trazer o conceito de avaliação mediadora, tendo como fundamento os princípios da avaliação formativa, ressalta que esta abarca, necessariamente, a intervenção pedagógica. Assim, “Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo educativo” (HOFFMAM, 2012, p. 15).

E ainda salienta Mediação é interpretação, diálogo, interlocução, desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo. Para que a avaliação “mediadora” se efetive, assim como a avaliação formativa em sua essência, é necessária a tomada de consciência pelo professor de que o ato de avaliar tem por base a interpretação do processo de construção do conhecimento: como o professor lê e interpreta as manifestações dos alunos ao longo de um tempo? Como os alunos estão evoluindo nesse processo e qual o papel do professor para que isso aconteça?

Nesta perspectiva o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e aquele que passa as informações para se tornar parceiro das crianças nas descobertas e pesquisas, com o propósito de que estes se desenvolvam na construção e produção do conhecimento. O professor passa a ser a pessoa que apóia e garante uma boa organização de materiais, espaço, aberto aos questionamentos e curiosidades das crianças.

Luckesi (2013) alerta que a avaliação formativa não deve ser vista como uma “oposição” à avaliação tradicional (somativa ou classificatória), visto que servem para diferentes fins. A avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam - como no caso do vestibular ou de outros concursos. Mas não é a mais adequada ao dia a dia da sala de aula.

Para transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem é preciso se atentar para as adequações que consideram as especificidades apresentadas pela criança, no contexto da unidade educativa e da comunidade, evitando generalizações. Assim, os critérios a serem utilizados na avaliação precisam ser explicitados e clarificados entre os envolvidos. Este é o cerne da avaliação e se decide a situação escolar do aluno, seu futuro e toda a sua vida (HOFFMANN, 2012).

Por ser diagnóstica, a avaliação é construtiva, dialética, dialógica, assim se torna inclusiva, o que implica na concepção de que ninguém pode ficar sem aprender. “Incluir

significa convidar o outro para juntos, ir em busca de uma solução ou de um resultado que seja satisfatório” (LUCKESI, 2013, p. 199).

Neste sentido, Hoffmann (2012, p. 15) alerta que não se pode qualificar “de avaliação” os instrumentos do “processo de acompanhamento” das crianças, tais como pareceres descritivos, fichas, relatórios, dossiês dos alunos e outras formas de registro ou anotações”, pois esta integra o processo, tornando o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativo.

Feitas essas ressalvas, utilizaremos das ideias de Hoffmann (2012), Luckesi (2013) e Salas (2019) para a proposição de instrumentos que auxiliem o professor na busca do processo de construção de uma realidade, na perspectiva de obter resultados satisfatórios e inclusivos.

Para Luckesi (2013) todos os instrumentos existentes são úteis e podem ser utilizados. No entanto, alerta para o fato de sua inadequação quanto aos objetivos pretendidos e a inadequação metodológica. Segundo o autor, algumas variáveis são imprescindíveis na elaboração desses instrumentos, sendo: a adequação dos instrumentos aos quais se destinam; rigorosidade metodológica de forma a obter dados preciosos para o maior investimento na aprendizagem dos estudantes.

Acrescenta que para o instrumento ser planejado deve-se levar em consideração: o PPP da unidade escolar (onde se deseja chegar com a proposta); o planejamento do ensino (articulado ao PPP) e; o conteúdo e a metodologia utilizada no percurso.

A avaliação, nesse olhar, ajuda-nos a replanejar nosso plano de ação e a conhecermos melhor as crianças. Assim, os instrumentos de coleta de dados, precisam ser foco de atenção para que possam efetivamente identificar o que precisa ser observado.

Nesta linha Salas (2019) destaca que seguindo as DCNEIs, o professor deve desenvolver um olhar sensível ao “observar, registrar e fazer um acompanhamento das aprendizagens, das aproximações das crianças e como elas vivem todas as propostas a partir dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem”. É o chamando caminho da apreciação, que deixa de ser um olhar aleatório, mas voltado a reflexão sobre os objetivos e direitos de aprendizagem, bem como sobre as manifestações das crianças. Momento em que o professor faz perguntas a si mesmo para refletir sobre a intenção das propostas.

Conforme observa Salas (2019), as crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, muitas conversas, produções, pesquisas que as crianças fazem dão muito indício. Porém, muitas vezes o professor dessa faixa deixa de observar o que com os bebês é a questão do corpo e dos movimentos, que dizem muito sobre o desenvolvimento da criança. Quando crescem ficam mais centrados em perceber as coisas mais intelectuais e deixam de olhar para esses outros sinais, mas é necessário entender que o corpo também é inteligência nessa faixa etária. O mesmo se aplica do outro lado, então, que o professor de bebês perceba que, mesmo que não falem, eles também produzem gestos e manifestações. Por isso, é preciso

garantir que o professor desenvolva um olhar amplo para todas essas múltiplas linguagens, de maneira a perceber as manifestações de quem as crianças são, como elas veem o mundo, como sentem e interpretam.

Para tanto, é preciso escolher as estratégias de registro certas para responder o que se quer. Salas (2019) propõe que o tipo de registro deve servir para o momento que se quer refletir, como exemplo aponta que às vezes é melhor fotografar ou, se for uma roda de conversa e ele quer saber o que cada criança falou, seja melhor gravar a finalidade deve ser sempre garantir a qualidade da prática pedagógica. No entanto, sugere que o professor utilize a escrita como possibilidade de reflexão, acesso, análise e continuidade de elaboração.

Do mesmo modo, Oliveira (2014) sugere que a observação, o registro e a problematização sejam utilizados como instrumentos de revisão das ações, de apoio das escolhas, decisões e de buscas de alternativas.

Refere-se a observação como instrumento de pesquisa, de olhar e descoberta de coisas novas, uma forma de anotar as manifestações sem atribuir valor ou fazer julgamentos prévios. Por conseguinte, ressalta que a observação tem como características: foco - aspecto específico, claramente colocado; objetivo – surge de uma inquietação ou da necessidade de conhecer melhor um aspecto; continuidade – acompanhamento sensível referente as interações das crianças como seus movimentos corporais, falas, expressões faciais, os objetos que manipulam etc.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já nas reflexões finais, podemos inferir que a utilização de registros, é instrumento imprescindível na realização de uma boa análise de casos, abrindo “caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber” e; ainda ressalta, ainda, que o registro do observado seja feito simultaneamente “informando os nomes, idades, locais, horários, situações observadas e objetos disponíveis [...] descrito com detalhes e complementado por reflexões do observador” (OLIVEIRA, 2014, p. 296-297).

A autora sugere alguns tipos de registros, a depender dos objetivos de trabalho, sendo: ficha de saúde - instrumento que ajuda o professor a conhecer cada criança em se tratando de gestos, fragilidades, intolerância a algum alimento, alergias etc.; ficha de notas sobre a adaptação - ajuda a disciplinar o olhar para o que realmente é importante no período de transição, auxilia na organização de relatórios para as famílias. Deve ser construída com o grupo de professores e coordenação; registro de atividades e diário de campo: relato detalhado transcrição da fala das crianças, hipóteses do grupo, análise das intervenções da professora ajuda a criar uma rotina de observação, visando a promoção dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as crianças.

Na mesma linha, a autora sugere a criação de cadernos de acompanhamento dos

alunos, com registro de seus progressos e dúvidas, assim como a organização de pastas com coletânea de trabalhos dos alunos, podem ser pensados como modelos de registro e de acompanhamento. Esses trabalhos devem ser selecionados de forma sistemática e com base em critérios de representatividades dos trabalhos realizados em sala de aula, que evidenciem os progressos e retrocessos. É importante nesse processo o registro das crianças e professor, dando a possibilidade de verificar a evolução das crianças, bem como a um planejamento mais consciente e consistente no sentido de atender as necessidades individuais e grupais.

O papel da avaliação, neste sentido, é de compreender que todos são capazes de aprender, desde que sejam respeitados seus ritmos e estilos, respeitar a diversidade, étnica, sexual e de gênero, visando à formação para a cidadania; considerar os parâmetros de avaliação como mutáveis, contextuais e éticos; potencializar a expressão e a vivência solidária e interativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando**: A avaliação da aprendizagem - Um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1998.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília-DF: 1996.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Parecer homologado sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília-DF: CNE/CEB, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Gestão do Currículo - Verificação ou Avaliação**. O que pratica a escola? Governo do Estado do Ceará. Fortaleza: CAEd, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PADIAL, K. Avaliação na Educação Infantil. **Revista Nova Escola**. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/7944/avaliacao-na-educacao-infantil#>. Acesso em: abr. de 2020.

SALAS, P. Como ser um professor observador e avaliar as crianças da Educação Infantil. **Revista Nova Escola**. Disponível: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/53/como-ser-um-professor-observador-e-avaliar-as-criancas-da-educacao-infantil>. Acesso em: maio de 2021.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre, RS: Mediação, 2018.

CAPÍTULO 4

A COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 01/09/2022

José Eduardo Martins

Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - (UNISINOS)

<http://lattes.cnpq.br/5966436181655531>

Rosa de Lourdes Aguiar Verástegui

Professora Adjunta do Departamento de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina - (CEMAD/UDEL). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos pela Universidade Estadual de Londrina - (CEP/UDEL). Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Federal da Bahia - (UFBA)

<http://lattes.cnpq.br/9719283740744685>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar, pela perspectiva decolonial, como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber encontram-se presentes no curso de filosofia de uma Universidade Pública do Estado do Paraná. Tem como objetivos específicos: a) Observar no projeto pedagógico se há e como se processa a articulação entre o saber filosófico contido no projeto com as filosofias latino-americanas; b) analisar no currículo do curso pesquisado se há silenciamento em relação a filosofias não eurocêntricas. Metodologicamente o estudo é caracterizado como uma investigação qualitativa de tipo documental e bibliográfica com abordagem histórico-dialética. O estudo tem como fundamento teórico a rede conceitual

do coletivo de intelectuais latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade bem como o pensamento do filósofo Enrique Dussel e do sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de filosofia. colonialidade do saber. eurocentrismo. educação superior. emancipação.

ABSTRACT: This article aims to analyze, from a decolonial perspective, how the eurocentric tendency and the coloniality of knowledge are present in the Philosophy course of a public university in the state of Paraná. Its specific objectives are a) to observe in the pedagogical project if there is and how the articulation between the philosophical knowledge contained in the project and the Latin American philosophies is processed; b) analyze in the curriculum of the researched course if there is silence in relation to non-eurocentric philosophies. Methodologically, the study is characterized as a qualitative investigation of documentary and bibliographic type with a historical-dialectical approach. The theoretical basis of the study is the conceptual network of the collective of Latin-American intellectuals called Modernity/Coloniality as well as the thinking of the philosopher Enrique Dussel and the sociologist Boaventura de Sousa Santos.

KEYWORDS: Philosophy teaching. coloniality of knowledge. eurocentrism. college education. emancipation.

1 | INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso pela graduação em filosofia foi prática comum o excessivo

privilegio dado a determinados filósofos e teorias filosóficas, em sua maioria de matriz europeia, em detrimento de outros saberes e autores mais contextualizados com a realidade latino-americana. É evidente que as graduações seguem diretrizes e políticas nacionais e regionais, que cada curso possui uma finalidade e que nenhum curso de graduação ou pós-graduação será capaz de contemplar todos os sistemas teóricos ou filosóficos e saberes construídos historicamente pela humanidade. Entretanto, ao que me parece, se faz necessário oportunizar aos educandos dos cursos de graduação e pós-graduação de nossas universidades o maior número possível de experiências pedagógicas e filosóficas buscando, ao mesmo tempo, contextualizar a filosofia europeia no âmbito nacional e latino-americano. Diante disso, me emergiu o seguinte questionamento: Se nos cursos de graduação há ausência de saberes mais contextualizados com a realidade brasileira e latino-americana é porque existe carência de uma reflexão sobre a identidade nacional e latino-americana.

Como estudante de filosofia em uma faculdade brasileira e depois em meu trabalho profissional, tive a oportunidade de entrar em contato com uma diversidade de realidades sociais e culturais do Brasil e de outros países do continente latino-americano e posteriormente refletir e investigar com mais profundidade estas realidades durante meu mestrado em educação. Diante dessas experiências, emergiu em minha consciência a pergunta: O que é ser latino-americano? Existe uma pedagogia latino-americana? Existe uma filosofia latino-americana? Porque parece vigorar entre nós um sentimento de não pertencimento ao continente latino-americano?

Enquanto povos da América Latina, somos diferentes, é verdade, porém temos muitas semelhanças. Contudo, existe algo que nos cria estranhamentos, não conseguimos perceber as semelhanças históricas e identitárias. Paulo Freire (2010) afirma que, desde o período colonial, formou-se entre nós uma certa “Cultura do Silêncio” que proibia a expressão pessoal e cultural dos povos colonizados, tanto daqueles originários ou nativos quanto dos trazidos forçados do continente africano. Parece-nos normal sermos mais próximos e semelhantes com os europeus e estadunidenses do que com nossos irmãos e irmãs latinos?

Na realidade, os povos latino-americanos possuem raízes profundas, antigas e fortes que por conta de uma história marcada pela espoliação natural e cultural, fez com que essas raízes, assentadas em culturas milenares dos povos originários que aqui já viviam, fossem desarticuladas ou parecessem separadas devido aos processos colonialistas de desumanização e alienação. (DUSSEL, 1994). Por sua vez, Ramón Grosfoguel (2010) afirma que por muitas décadas estudos e publicações científicas sobre a América Latina vêm investigando a realidade latina a partir de esquemas teóricos estrangeiros e descontextualizados que reforçam olhares eurocêntricos sobre os fenômenos ocorridos no continente e tendo como consequência interpretações incoerentes da realidade latino-americana.

Sendo assim, a questão do eurocentrismo no campo da filosofia reveste-se de um debate de cunho epistemológico juntamente com o coletivo de intelectuais denominado Modernidade/Colonialidade que, por meio de estudos culturais, históricos e filosóficos, vêm nos últimos anos investigando e questionando os padrões de conhecimento presentes nos cursos de filosofia, mas não só, das universidades latino-americanas.

Desse modo, tornou-se necessário problematizar o currículo dos cursos de graduação em filosofia, pois, historicamente, os currículos das instituições de ensino filosófico estão marcados por aspectos eurocêtricos. A colonialidade se constitui, além do mais, por ser uma matriz de poder/saber que invade as relações de caráter tanto macrossociais quanto microssociais e que atua no cotidiano, como, por exemplo, promovendo a ausência dos saberes latino-americanos nas escolas, universidades e que expressam um processo de subalternização epistemológica dos saberes, da história e do ser e viver dos povos latinos.

2 | A REDE MODERNIDADE/COLONIALIDADE

O coletivo Modernidade/Colonialidade representa uma rede de intelectuais latino-americanos, caribenhos, norte-americanos e europeus que buscam refletir determinadas categorias, questões e problemáticas a partir da realidade latino-americana, questionando os fundamentos políticos, epistemológicos e ontológicos enraizados na sociedade latino-americana desde a colonização/invasão europeia ao continente. A respeito do coletivo, Escobar (2007, p. 12) salienta que:

Manteniendo el espíritu del grupo, argumentaría que este cuerpo de trabajo, aún relativamente desconocido en el mundo angloparlante por razones que van mucho más allá del idioma y que hablan del núcleo del programa, constituye una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto.

A Rede Modernidade/Colonialidade (rede M/C) se origina, segundo Grosfoguel (2010), em meados da década dos anos noventa, fruto de uma dissidência com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos que, apesar de empreender estudos a partir das camadas sociais subalternizadas, produzindo conhecimentos desde a realidade cultural, política, social e econômica dos povos latino-americanos, o faziam utilizando bases conceituais, sistemas teóricos e esquemas explicativos oriundos de interpretações eurocêtricas sobre a América Latina. Era necessário, portanto, de acordo com Grosfoguel (2010), transcender epistemologicamente os estudos críticos latino-americanos, substituindo-os por uma outra perspectiva, um pensamento crítico não mais subordinado aos cânones europeus, o que significa efetivar um giro epistemológico, superando aquilo que Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses denominam, por sua vez, de pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste

num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS; MENESES, 2010, p. 31-32).

O pensamento abissal derivado da modernidade ocidental eurocêntrica é aquele tipo de pensamento que para existir necessita negar todas as outras formas possíveis de compreensão do mundo, cosmovisões outras, esquemas explicativos da realidade, silenciando-os e invisibilizando-os como não existentes. Este “pensamento dominador” propõe modelos a serem imitados, com o intuito “civilizatório”, e aceitar de forma passiva e mecânica esta imposição é adotar uma situação de inferioridade respeito à cultura forânea, e esta situação dá lugar a conquista moral. Somente assim foi possível à modernidade ocidental eurocêntrica desenvolver e manter uma epistemologia com pretensão de universalidade até os dias atuais (ZEA, 1988).

Portanto, a Rede Modernidade/Colonialidade postula a necessidade de um giro decolonial ou um pensamento pós-abissal que seja capaz de derrubar as máscaras encobertas pela modernidade, que questiona a pretensão de toda e qualquer teoria de se autoproclamar e se autocompreender como universal, única e verdadeira em detrimento da exclusão e invisibilização de outros saberes. A evidência do totalitarismo e a dominação não é um processo civilizatório. Pelo contrário, a barbárie está em querer ser como o colonizador, a ponto de perder a própria identidade, anulando suas tradições, renegando seus valores e desistindo de sua criatividade e originalidade (SANTOS; MENESES, 2010; ZEA 1988).

Sendo assim, a coletividade de argumentação decolonial vem criticar e questionar a hegemonia do saber, ser e poder instituído, afirmando que existem padrões cognitivos que se autodenominam como únicos e universais para se produzir conhecimento e que assim procedendo acabam por negar outras formas de saber, de ser e de poder, particularmente o saber e ser latino-americano. Para Dussel (1994), a negatividade ontológica do outro, produzida pelo *Ego Conquiro*¹ fundado na modernidade, caracterizou o outro como um não-ser-inculto.

Desta forma, o coletivo denominado Modernidade/Colonialidade (M/C), tem buscado constituir-se num projeto de desconstrução do padrão de poder/saber colonial e reconstrução e afirmação de um modelo de pensamento de fronteira, ou seja, saberes “de” e “a partir” dos sujeitos negados historicamente por uma hierarquia epistemológica e

1 Segundo Dussel, é “A partir do “eu conquisto” ao mundo azteca e inca, a toda a América; a partir do “eu escravizo” aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o “eu venço” das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa “guerra do ópio”; a partir deste “eu” aparece o pensamento cartesiano do *ego cogito* (DUSSEL, 1977, p. 14).

ontológica instalada no período colonial e presente até nossos dias na forma contemporânea de colonialidade.

Segundo Grosfoguel (2010), os conhecimentos silenciados pelo processo colonizador necessitam ser desocultados através da elaboração de um pensamento de fronteira que atue como uma resposta epistêmica a partir dos sujeitos subalternizados:

As epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2010, p. 481).

Apesar do surgimento do coletivo Modernidade/Colonialidade ter ocorrido na metade da década de 90, a genealogia decolonial deita suas raízes em movimentos sociais e acadêmicos anteriores, tais como a filosofia da libertação do filósofo argentino Enrique Dussel; a sociologia da libertação do colombiano Orlando Fals Borda; os estudos dos intelectuais caribenhos Franz Fanon e Aimé Césaire; os movimentos de educação popular e a pedagogia do oprimido do brasileiro Paulo Freire; a teoria da dependência da comissão econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a teologia da libertação latino-americana (ESCOBAR, 2007).

Sendo assim, todos estes atores acima mencionados têm em comum a busca pelo desvelamento da realidade latino-americana encoberta por séculos de dominação colonial que perduram até os dias atuais. As roupagens mudam, mas a fome e a sede de exploração e dominação sobre o continente continuam acontecendo sob a forma de colonialidade.

Por isso podemos parafrasear a Dussel quando diz: “A América não há sacudido ainda suas correntes, arrasta-se acima das pegadas com os olhos vendados; não respira em suas obras um pensamento próprio” (ZEA, 1988, p. 112, tradução nossa)². A América Latina ainda procura por sua originalidade, e ela deve ser encontrada em suas raízes que fortalecem sua identidade, e deve observar que os povos europeus que se nomearam centro do mundo às custas das periferias, utilizam suas vantagens econômicas para legitimar sua dominação.

3 | A COLONIALIDADE E SUAS DIMENSÕES

De acordo com o coletivo Modernidade/Colonialidade, a abordagem colonialidade possui três dimensões distintas, mas ao mesmo tempo entrelaçadas, que são: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Mas o que se entende por colonialidade? Qual a origem do termo? De acordo com Quijano (2010), o termo colonialidade, embora vinculado ao conceito de colonialismo, é diferente deste:

Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração

² “La América no há sacudido aún sus cadenas; se arrastra sobre nuestras huellas con los ojos vendados; no respira en sus obras un pensamiento propio”

onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2010, p. 84).

O que Quijano define com a abordagem colonialidade é, portanto, um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, originado a partir do “descobrimento” da América, que irá se estender sobre todo o mundo sob influência do ocidente imperial (Europa e depois Estados Unidos) como um prolongamento no tempo e no espaço do colonialismo originário, que mesmo após seu término com a emancipação política das ex-colônias, mantêm-se enraizado nas estruturas sociais, políticas e culturais dessas antigas colônias, agora sob a forma de colonialidade (QUIJANO, 2010).

Por sua vez, a colonialidade, além da sua dimensão de poder exercido sob a forma de exploração/domínio econômico, se apresenta também em duas outras dimensões: a do saber e a do ser. Isto porque o processo de colonização estabeleceu, além de uma geopolítica da economia centrada nos países colonizadores, também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, aquelas condições epistêmicas que possibilitaram a reprodução do saber dominante de matriz europeia, ou seja, o fenômeno do eurocentrismo (DUSSEL, 2000).

Forjou-se, desse modo, um pretensão saber universal que ajudou a ocultar os interesses de dominação dos países colonizadores. A esse respeito, Quijano (2010, p. 85) salientará que:

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção.

Portanto, a colonialidade do saber foi sendo gestada e implementada em conformidade e simultaneamente com a colonialidade do poder em vista da expansão do capitalismo. Em outras palavras, o domínio e a exploração dos colonizadores europeus sobre os povos recém conquistados ou trazidos à força para o continente latino-americano como mão de obra escrava precisou de um aliado a altura da ganância e sede de poder e lucro dos colonizadores capitalistas europeus. Esse aliado foi a colonialidade do saber que buscou invisibilizar, ocultar e inferiorizar os saberes dos povos nativos e escravizados e promover como saber único e legítimo o saber europeu (BALLESTRIN, 2013).

Por outro lado, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber só se tornaram possíveis pelo fato de ter existido uma negação ontológica como ética do dominador (DUSSEL, 1994). Nesse sentido, os colonizadores europeus, negando a humanidade do Outro, a dos povos originários primeiro e mais tarde a do africano escravizado, atribuem sua aventura de conquista e destruição alheia como um ato civilizador:

Uma vez provada a justiça da expansão europeia como uma obra civilizadora, emancipadora da barbárie a que estavam submetidos, tudo o resto (a conquista pelas armas, a espoliação do ouro e da prata referidos, o declarar os índios 'humanos' em abstrato, mas não as suas culturas, uma organização política em que o poder reside nas instituições colônias, a imposição de uma religião estrangeira de uma forma dogmática etc.) fica justificado (DUSSEL, 2010, p. 356).

Portanto, desde a conquista da América, as culturas ameríndias e demais culturas não europeias vêm sendo construídas como o Outro negado. Um Outro tratado como objeto, como coisa passível de ser dominada, subjugada, explorada. É justamente esta ética da negação ontológica do Outro como um ser, como um sujeito, que possibilitará a imposição da cultura do dominador sobre as subjetividades dos povos ameríndios na forma de colonialidade do saber.

4 | COLONIALIDADE DO SABER E O ENSINO DE FILOSOFIA

Na América Latina, o colonialismo e suas dimensões de poder, ser e saber, engendraram uma cultura hegemônica que acabou por excluir saberes, conhecimentos e práticas dos povos colonizados as quais não se enquadravam nos cânones da cultura dominante do colonizador europeu. Essa supressão de conhecimentos, saberes e práticas culturais resultou num epistemicídio, ou seja, uma quase total aniquilação e desaparecimento das formas e saberes próprios dos povos colonizados e subjugados (SANTOS; MENESES, 2010).

Por sua vez, as universidades legitimaram e reforçaram historicamente o predomínio do saber e conhecimento europeu sobre os saberes e conhecimentos dos povos não europeus, produzindo concepções, conteúdos e práticas predominantemente eurocêntricas e silenciando as manifestações epistêmicas e culturais não europeias. Sendo assim, na universidade encontra-se presente o fenômeno da colonialidade do saber. Nas escolas e universidades brasileiras e latino-americanas a história tem sido estudada a partir da visão do colonizador europeu e a filosofia pensada a partir da tradição filosófica europeia (SANTOS; MENESES, 1997).

A questão do eurocentrismo no campo da filosofia será problematizado por Dussel (1977) ao não se encontrar praticamente nos currículos dos cursos de filosofia das instituições de ensino superior da América Latina alusão ao pensamento latino-americano e muito menos a filósofos latino-americanos e sim majoritariamente referência a filósofos europeus. Ocorre que um currículo eurocêntrico impossibilita epistemologias deste

a subalternidade, desde “o não ser”, desde a alteridade não europeia, haja visto que a colonialidade do saber imprime nos desenhos curriculares um modo hegemônico de pensar e produzir conhecimento que é e deve ser o modo europeu de produzir conhecimento, de pensar e fazer filosofia e ciência, enfim, de educar.

De acordo com Arroyo (2012), o sistema educacional na América Latina encontra-se:

[...] associado a um padrão cognitivo e pedagógico que tem operado com padrões de classificação social, étnica, racial, de gênero, de hierarquização e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos: coletivos primitivos, irracionais, incultos, selvagens, ignorantes, segregados do poder versus coletivos racionais, cultos, civilizados, detentores do poder/saber (ARROYO, 2012, p. 38-39).

O modelo educativo eurocêntrico tende, portanto, a marginalizar os sujeitos, os saberes, as epistemologias, as filosofias e pedagogias que divergem do seu padrão de classificação. Tal arrogância epistêmica exclui os saberes da experiência cotidiana, os saberes populares e não científicos. Do mesmo modo, a subalternização de saberes está presente nas disciplinas e currículos de filosofia, tornando evidente a produção intencional do silenciamento de outras formas de filosofar, como é o caso da filosofia latino-americana, indígena e africana (DUSSEL, 1977; SANTOS; MENESES, 2010).

No que se refere ao curso de licenciatura em filosofia da Universidade Estadual de Londrina, a análise do ementário das disciplinas acadêmicas do curso indica que sua estrutura curricular segue um padrão tradicional eurocêntrico de construção do conhecimento filosófico. Sendo assim, foi observado em apenas duas disciplinas do ementário das atividades acadêmicas do curso de Filosofia/Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (Cf. Anexo A), de um total de 28 disciplinas obrigatórias ofertadas durante os quatro semestres de duração total do curso, a presença de alguma temática que problematizasse realidades mais próximas do contexto latino-americano e brasileiro. Na disciplina 1FIL051 – Núcleo Teórico/Prático de Filosofia Política – temos menção a história e cultura afro-brasileira e africana; e na disciplina 1 FIL055 – Núcleo Teórico/Prático de Metafísica, Subjetividade e Estética – temos menção ao tema da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

Podemos dizer que a menção e o estudo de temas problematizadores de questões de diversidade étnico-raciais, de gênero e sexuais e o estudo de história e cultura afro-brasileira em duas das disciplinas do curso de licenciatura em filosofia da referida universidade é já um tímido avanço, uma tentativa de romper com a hegemonia filosófico-educacional eurocêntrica presente no currículo do curso.

Nos últimos anos têm surgido inúmeras iniciativas no sentido de promover uma maior visibilidade em relação aos saberes e cultura dos grupos sociais minoritários e suas lutas históricas. Ribeiro (2019) destaca que em virtude da força dos movimentos negros

no Brasil iniciou-se uma crescente discussão a respeito do racismo estrutural presente na sociedade brasileira com o aumento na produção de materiais didáticos, saltos no número de publicações científicas, formação de grupos e linhas de pesquisa que tratam de temas relacionados as questões étnico-raciais. No entanto, é preciso ressaltar que ainda existe uma invisibilidade acentuada nas disciplinas dos cursos de filosofia no Brasil de temáticas que não estejam atreladas ao cânone filosófico europeu. Segundo Nascimento e Botelho (2010):

A última discussão no Ministério da Educação sobre o currículo de filosofia que se verteu em normatização aconteceu em 2001, com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Filosofia³. Ali, basicamente, as mesmas estruturas curriculares que pensavam o curso de filosofia cinquenta anos antes continuam vigentes. Estas mesmas estruturas mantêm implícitas um notável silenciamento da produção filosófica latino-americana e, sobretudo, a brasileira (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p.67).

Decorre, portanto, da manutenção de uma estrutura curricular filosófica eurocentrada, inclusive nos documentos educacionais oficiais brasileiros, a naturalização do silenciamento acadêmico dos saberes e culturas de grupos sociais minoritários. Um silenciamento que induz a pensar estes grupos como incapazes de produzirem conhecimento válido e filosofia autêntica.

Oliveira e Albuquerque (2010) trazem para o debate da filosofia da educação a problemática da negação da filosofia dos povos originários. De acordo com as autoras, há nos processos educativos e epistemológicos a reprodução de um modelo moderno/colonial hegemônico de fazer filosofia, impossibilitando deste modo qualquer tentativa de compreensão de uma filosofia própria dos povos originários. Segundo as autoras, é necessário repensar desde uma perspectiva filosófico-educacional intercultural:

Repensar a própria filosofia, para além da postura histórica que a manteve atrelada ao conhecimento erudito, distanciada dos saberes do cotidiano e silenciadora das práticas e processos de formação humana que se inscreve dentro de outras lógicas. Repensar a filosofia a partir de um olhar intercultural significa romper com a visão eurocêntrica em que ela historicamente se assenta e reconhecer uma episteme no saber dos indígenas e de tantos outros grupos que se encontram à margem [...] (OLIVEIRA, ALBUQUERQUE, 2010, p.13).

O olhar intercultural sobre a filosofia é, portanto, um caminho possível no sentido de romper com a hegemonia da visão eurocêntrica sobre o pensar filosófico, resgatando e valorizando outros saberes, outras formas de construir conhecimento, outros modos de enxergar a realidade, de outros pontos de vista, pois que todo ponto de vista é sempre a vista a partir de um ponto específico que, assim sendo, não é e nem pode ser totalizante, mas parte constitutiva de um todo maior e inesgotável.

3 Trata-se do parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001).

51 CONCLUSÃO

O presente artigo deseja reforçar a hipótese de que a filosofia e o estudo de filosofia no Brasil e demais países latino-americanos estão envolvidos em matrizes de saber que produzem desigualdades na distribuição, acesso e produção deste saber. Os saberes considerados relevantes pela tradição filosófica ocidental são, em sua maioria, os saberes europeus. Na academia brasileira e sobretudo nas disciplinas dos cursos de filosofia o que se verifica é o silenciamento dos saberes dos povos originários e afrodescendentes e a quase inexistência de estudos e reflexões que busquem pensar e conceituar a filosofia a partir do contexto específico do continente latino-americano.

Uma perspectiva de filosofia e educação decolonial requer, portanto, pensar a partir de um outro lócus de enunciação, que é o dos sujeitos e culturas subalternizados pela colonialidade. A partir deste outro lugar de enunciação que comporta um outro olhar sobre a história e a realidade, novas possibilidades epistêmicas surgirão e novas lógicas educativas brotarão do solo fecundo dos saberes dos povos do continente latino-americano, sem a necessidade de sermos sempre imitadores do pensamento alheio. Como nos recorda Zea (1988), a barbárie está em querer ser como o colonizador, a ponto de perder a própria identidade, anulando as próprias tradições, renegando os seus valores e desistindo de sua criatividade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2029>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. La Paz: Plural Editores: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1994. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1492.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 24-33. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola: UNIMEP, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. *In*: SAAVEDRA, José Luis (comp.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: Fundación PIEB: CEUB, 2007. p. 11-54. Disponível em: <http://ayalaboratorio.com/2020/04/07educacion-superior-interculturalidad--y-decolonizacion/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. *In*: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 333-345.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GONÇALVES, Hortênsia de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisfério occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 34-52. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 14, p. 66-89, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em: 18 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ivaniide Apoluceno; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, cultura e educação indígena. *In*: HENNING, Leoni Maria Padilha. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: debate contemporâneo sobre a educação filosófica. Londrina: EDUEL, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver.
In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZEVA, Leopoldo. **Discurso desde la marginación e la barbarie**. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 23/07/2022

Izabel Ferreira Santana

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6321626710837686>

Elis Regina dos Santos Viegas

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7114412735990678>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar o espaço destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da Rede Municipal de Ensino (REME) Pública de Dourados-MS. A opção metodológica adotada ampara-se na abordagem qualitativa, pautada pela pesquisa bibliográfica e documental, tendo como campo empírico três escolas pertencentes a REME. Debruça-se sobre os PPPs das unidades escolares que ofertam a modalidade da EJA na etapa do ensino fundamental. Busca-se apreender nesse contexto como as concepções de educação e EJA articulam-se a proposta pedagógica de cada escola. Os resultados da investigação revelam que a EJA está, gradativamente, ocupando um espaço de maior reflexão nos PPPs das escolas municipais de Dourados, porém, ainda se deve transpor a lacuna da não contemplação

das particularidades da EJA nos documentos e diretrizes educacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, compreende-se que para que a EJA seja efetivada como uma modalidade que objetiva a equidade de oportunidades e redução da exclusão social, seu ensino deve ser pautado na realidade social e cultural dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios e as particularidades de suas necessidades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Projeto Político-Pedagógico. Escolas Municipais.

THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN THE POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECTS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF DOURADOS-MS

ABSTRACT: The present work aims to analyze the space destined to Youth and Adult Education (EJA) in the Political-Pedagogical Projects (PPP) of the Municipal Public Education Network (REME) of Dourados-MS. The methodological option adopted is supported by a qualitative approach, guided by bibliographic and documental research, having as empirical field three schools belonging to REME. It focuses on the PPPs of the school units that offer the EJA modality in the elementary school stage. In this context, we seek to apprehend how the concepts of education and EJA articulate the pedagogical proposal of each school. The results of the investigation reveal that the EJA is gradually occupying a space of greater reflection in the PPPs of the municipal schools of Dourados, however, the gap of not contemplating

the particularities of the EJA in the documents and educational guidelines, such as the National Curricular Common Base (BNCC). In this way, it is understood that for EJA to be effective as a modality that aims at equity of opportunities and reduction of social exclusion, its teaching must be guided by the social and cultural reality of students, considering their previous knowledge and the particularities of their educational needs.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Political-Pedagogical Project. Municipal Schools.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada para atender pessoas que não concluíram o período de escolarização em idade apropriada. Santos, Pereira e Amorim (2018) afirmam que a EJA se mostra desafiadora a partir do acolhimento de adultos, considerando suas diversidades e peculiaridades. Assim, se apresenta como uma modalidade de ensino marcada por nuances históricas, econômicas, etárias e socioculturais, mas também de luta.

O reconhecimento dos sujeitos da EJA como produtores de conhecimento e com necessidades pedagógicas específicas que se diferem do contexto tradicional do ensino básico em tempo regular, se faz necessário para que se possa propor um atendimento educacional de qualidade, garantindo, assim, o direito fundamental da educação para todos, independente de sua faixa etária, que se faz garantido desde a Constituição Federal (CF) Brasileira de 1988.

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar o espaço destinado a modalidade da EJA nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da Rede Municipal de Ensino (REME) Pública de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). E, como objetivos específicos: identificar e analisar a legislação que orienta tal modalidade; situar o PPP como documento de materialização da participação e discussão coletiva e; analisar as concepções assumidas em relação a EJA nas escolas da amostra.

A observância da diversificação profissional docente em relação as diferentes práticas adotadas, provocou diferentes questionamentos, como: qual o espaço da EJA na escola contemporânea? Quais os documentos norteadores do trabalho para este público? Existe uma discussão sobre as especificidades desta modalidade na escola?

Como delineamento metodológico, para a realização da pesquisa foi utilizado o procedimento da revisão bibliográfica e documental, dentro da abordagem qualitativa. Além da pesquisa de campo junto a três escolas municipais de Dourados-MS, em consulta aos seus PPPs.

No primeiro tópico, discute-se a legislação acerca da EJA, no que se refere os sujeitos da EJA e as características pedagógicas dessa modalidade de ensino. No segundo tópico analisa-se qual a função do PPP nas escolas da amostra e como este pode favorecer a otimização da qualidade do ensino, em particular da EJA, objeto de estudo do trabalho. No terceiro tópico discute-se o espaço da EJA a partir da análise de três PPPs de escolas municipais douradenses.

21 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFERENCIAL TEÓRICO-NORMATIVO

A partir das campanhas de alfabetização realizadas pelo governo brasileiro nas décadas de 1940 e 1950 é que a EJA passou a ser vista como uma importante iniciativa para a superação do analfabetismo entre adultos. Freire e Carneiro (2016) explica que o educador Paulo Freire, em suas rodas de leitura e reflexão sobre alfabetização de adultos revelou que o aprendizado era possível em qualquer idade, que representava um poderoso instrumento de emancipação e participação social.

Sendo assim, a partir dos anos de 1970 diversos segmentos populares enfatizaram os programas de alfabetização de adultos, a exemplo do notório Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o ensino supletivo e a Fundação Educar (FREIRE; CARNEIRO 2016).

Porém, somente com a CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, é que a EJA encontrou seu lugar na legislação brasileira como um direito fundamental de educação para todos. A LDB de 1996, em seu art.37, afirma que esta modalidade de ensino, é destinada as pessoas que não completaram a educação básica na idade adequada. Ademais, o mesmo documento afirma que as práticas pedagógicas devem considerar as particularidades do público-alvo (BRASIL, 1996).

Segue nesta perspectiva, o Parecer CNB/CEB nº 11 de 2000, tal documento traz que a EJA perpassa pelo caráter de garantia ao acesso educacional, para configurar-se como um caminho de formação ao longo da vida do indivíduo (BRASIL, 2000). Do mesmo ano, cita-se a Resolução nº 1 CNE/CEB, que traça diretrizes para a composição curricular da EJA dando autonomia para que cada sistema de ensino defina sua estrutura e duração.

Nesse caminhar muitos foram os programas desenvolvidos para fomentar esta modalidade, como o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840 de 2006 e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado pela Lei nº 11.692 de 2008.

Depois de dois anos, cita-se a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2010, que estabelece novas diretrizes para a oferta da EJA para os sujeitos privados de liberdade, bem como a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2016, que delimita as condições para a educação de jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas (BRASIL, 2016).

Mais adiante, em 2014 foi aprovado, por intermédio da Lei nº 13.005 do mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 10, estabelece que as matrículas para a Educação de Jovens e Adultos integrada ao ensino profissional sejam de, ao menos 25%. Entende-se, dessa forma, que a intencionalidade da EJA é a inserção do sujeito no mercado de trabalho.

Já em 2017, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estipulou

habilidades e competências específicas que devem ser trabalhadas na educação básica, bem como, a Lei nº 13.415 de 2017 que altera a composição curricular do ensino médio, estipulando a ideia de “itinerários formativos” conforme determinações da BNCC. Dessa forma, deve-se pensar a EJA a partir dos novos marcos legais para a educação nacional.

No ano de 2018, a Lei nº 13.632 (re)afirmou que a EJA se configura como uma modalidade de aprendizagem ao longo da vida, destinada a todos os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e média na idade apropriada, alterando o artigo 37 da LDB/1996 (BRASIL, 2018). É a partir desta afirmação que se revela a complexidade da EJA e a necessidade de se pensar em métodos que contemplem todos os sujeitos que estão envolvidos na modalidade.

No ano seguinte (2019), institui-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 9.765, conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF). Tal PNA tem por objetivo aumentar a qualidade do ensino ofertado na rede básica de ensino como forma de combater o analfabetismo. Entre os artigos 6º e 7º nota-se que, dentre outras demandas da educação básica, jovens e adultos também são públicos prioritários.

Contudo, os novos documentos reconfiguram a estrutura da EJA, organizada inicialmente de modo presencial, mas, atualmente, considerada na sua grade curricular medidas/aulas na modalidade da educação à distância (EaD), para fins de realização em cursos em que a EJA seja ofertada concomitante a educação técnica profissional. Todavia, há uma “garantia” de ensino presencial, para os casos em que as pessoas que não completaram os anos iniciais do ensino fundamental, por ser fase de alfabetização (BRASIL, 2020).

As orientações do MEC sinalizam que a EJA na estrutura da EaD atende o público que está concluindo os anos finais do ensino fundamental, como também o formato integrado ao ensino profissionalizante (ensino médio), abrangendo a formação básica junto a itinerários formativos e ensino profissionalizante, prevendo a necessidade de haver contextualização com a realidade dos estudantes, para que o ensino seja significativo.

Por fim, o mesmo documento, a EJA como “educação e aprendizagem ao longo da vida” é ofertada no contexto da educação inclusiva, utilizando de métodos que contemplem as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, configurando-se em um meio de dar oportunidade de aprendizagens informais e formais, valorizando os sujeitos envolvidos a partir de sua realidade cultural e social.

2.1 Os sujeitos da EJA

Na história da educação no Brasil, identifica-se o modelo cartilhado que sobreviveu durante décadas na estrutura escolar brasileira, mas que se mostrou ineficaz no combate ao analfabetismo, na formação do sujeito para a cidadania e o mercado de trabalho, dessa forma nos anos de 1990 iniciaram-se as discussões acerca da pedagogia construtivista

objetivando a construção do conhecimento pelo aluno. A partir disso foi feita a valorização da educação focada no aluno, em que os aspectos históricos, culturais e sociais importam na construção dos saberes (LEITE; GAZOLI, 2012).

Os sujeitos da EJA são caracterizados em sua grande maioria no Brasil, como indivíduos que não tiveram seus direitos constitucionais preservados, pois foram de alguma forma prejudicados no processo de ingresso e permanência na educação básica regular. Um fato notável em relação a esse público é a variedade de experiências de vida para além da escola, mas também sobre ela (SILVA, 2017).

Esses sujeitos tiveram seu processo escolar interrompido por diversos fatores: condições de permanência, necessidade de trabalhar para fins de contribuição no sustento familiar, desconhecimento, falta de motivação interna e externa a escola e familiar etc. (SILVA, 2017).

Para tanto, compreende-se que a EJA tem um papel de extrema importância na vida desses sujeitos, sendo promotora das condições para o acesso ao exercício pleno da cidadania.

Cortana (2013, p. 23), afirma que: “a falta de conhecimento nos encaminha a cegueira e esta, por sua vez, deseduca”. Em complementação, cita-se Silva (2017, p. 23), que aponta:

É importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados espaços (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras), os jovens, adultos e idosos em sua maioria participam desses espaços construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escolar

A EJA, dessa forma, representa para os sujeitos envolvidos uma oportunidade de exercer sua cidadania de forma plena e para as questões públicas, uma ferramenta para amenizar os problemas de ordem social do Brasil. A EJA é socialmente conhecida como a educação para os marginalizados, para os excluídos e como um programa de assistencialismo para as pessoas carentes.

A Silva (2017) ainda afirma que, os sujeitos da EJA variam entre homens e mulheres que foram privados de cultura letrada, situados em periferias, áreas rurais, comunidades quilombolas e ribeirinhas, situados na faixa etária média de 20 a 65 anos, sendo filhos, pais e avós, marginalizados socioeconomicamente, possuem ocupações não qualificadas, carregando assim, o histórico da exclusão social.

Sobre isso, Nepomuceno (2018), explica que os atores escolares devem conhecer os indivíduos discentes e ponderar que não se deve tratar o adulto como criança, tendo sempre em mente que o sucesso da aprendizagem vem entrelaçado aos conhecimentos prévios da história de vida, do contexto sociocultural, econômico e a aplicação prática do

conhecimento adquirido no cotidiano.

Tal aspectos evidenciam a necessidade de um olhar diferenciado sobre as práticas pedagógicas, pois as pessoas que estão inseridas nessa modalidade educacional têm necessidades específicas de aprendizado, que correspondem a uma demanda diferente do ensino regular, de metodologias que cumpram com a finalidade do ensino e da aprendizagem.

Diversas são as dificuldades que a EJA enfrenta diante dos sujeitos de aprendizagem, uma delas é referente ao período de aulas, pois se for a noite, terá de superar a barreira do cansaço físico para aqueles alunos que trabalham, se as salas de aulas são multisseriadas os docentes encontrarão dificuldades de conduzir o aprendizado de forma equitativa para tantas gerações diferentes (NEPOMUCENO, 2018).

A autora indica outros aspectos, também, devem ser considerados, como as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos sujeitos da EJA, que podem não ter motivação interna, sendo de ordem psíquica, social ou emocional, ou externa advindas da dificuldade de adaptação com o ambiente, com horários de aula, com as metodologias aplicadas pelo docente etc.

Silva (2017) afirma que é considerando os fatores inerentes às características econômicas e socioculturais dos sujeitos da EJA, com base na história e contexto do território onde a escola está inserida, é que a equipe dos profissionais da educação irá elaborar práticas pedagógicas que efetivarão o processo de ensino-aprendizado.

3 | O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESPAÇO COLETIVO

A LDB de 1996, determina que todas as escolas deverão elaborar o PPP, compreendido como um documento que contém todas as características administrativas, estruturais, culturais e sociais da escola, seu funcionamento e atendimento a pais e alunos, e objetivos para o ensino e formação docente e discente (SANTOS, 2013).

Nota-se que tal documento é o mapeamento de todo o funcionamento e objetivos da escola, sendo ponto central para a promoção de inovações e reflexão na/da prática pedagógica, pois se constitui em uma ferramenta de planejamento.

Nesse sentido, Trindade et al. (2015) classificam tal projeto como uma sistematização global do funcionamento e de práticas da escola, sendo resultado de um planejamento colaborativo entre os diversos atores envolvidos no processo educacional, porém, não definitivo, moldado conforme as experiências do espaço o qual se destina. O PPP, assim, é uma ferramenta teórico-pedagógica de gestão e de práticas pedagógicas que integram a organização e concretização das atividades educativas objetivando alavancar a qualidade dos processos escolares.

Cabe ressaltar que o PPP deve partir de uma construção coletiva baseada nas demandas reais da comunidade em que a escola se insere. Dessa forma, torna-se uma

experiência de participação democrática promovendo reflexões constantes sobre os desafios a serem superados e as possibilidades para tanto. Trindade et al. (2015) afirmam que a importância do PPP está em sua participação coletiva que constrói a identidade da escola, norteia suas ações e promove o diálogo e conciliação de diversos interesses expressos pela comunidade escolar.

Para Ficagna (2009) o PPP não deve se tornar um documento “engavetado”, mas sim, abrir caminhos para que sejam concretizados o que determina os artigos 12, 13 e 14 da LDB (1996). Em resumo, o PPP deve realizar a organização administrativa, estrutural e de funcionamento, promover meios para a recuperação do baixo rendimento escolar demonstrados por alunos, incluir a família no planejamento administrativo e pedagógico, incluir os docentes para a construção do PPP e dos objetivos e caminhos pedagógicos, além de promover o diálogo entre a gestão, docência e comunidade escolar.

Ficagna (2009) esclarece, ainda, que o objetivo maior da escola é melhorar a qualidade da educação pública para que seja possível a formação de indivíduos aptos para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho. Daí se tem a importância do PPP como construtor de diretrizes, objetivos que unem as determinações legais do sistema educacional brasileiro e as interliga aos anseios da comunidade escolar.

O PPP envolve os diversos atores e interesses que convivem no cotidiano escolar em busca de melhores propostas e inovações no ensino, sempre em busca da otimização do modo em que os alunos aprendem e a garantia das funções sociais da escola (SANTOS 2013). Compreende-se, assim, que a importância do PPP para a rede pública de ensino, está em promover um mapeamento das características da escola junto aos seus objetivos, possibilitando avaliações das demandas educacionais para que sejam realizados planejamentos de ações futuras com base na realidade e no histórico da escola.

Na direção de atender os objetivos traçados no presente estudo, no próximo item, serão consideradas as análises documentais dos PPPs das escolas da amostra¹.

4 | ANÁLISE E RESULTADOS

A Escola 1 traz no seu PPP como valor o respeito a diversidade e a gestão participativa, envolvendo toda a comunidade escolar nas decisões e na construção de uma formação cidadã, crítica e participativa para que o aluno possa atuar para a consolidação de uma sociedade pautada nos princípios da justiça social. Para os princípios avaliativos, tal escola acredita na eficácia da avaliação diagnóstica, que ocorre durante todo o ano letivo, objetivando identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Ademais, é realizada a avaliação contínua e processual durante o ciclo escolar, verificando o progresso da aprendizagem, além de utilizar critérios como o interesse, a participação e a motivação do aluno.

¹ As escolas da amostra são identificadas como: Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

No que se refere o foco deste estudo, a EJA segue os mesmos preceitos de aprendizagem e avaliação previstos para as outras etapas de ensino. Não ocupando um espaço específico que contemple suas peculiaridades educativas e sociais.

Já a Escola 2 demonstra que a visão da escola referente a EJA é de uma modalidade de ensino que requer atenção particular. A escola reconhece em seu documento que há particularidades no alunado que os diferem das demais etapas e que demanda um olhar atento e inovador para o ensino.

Os métodos pedagógicos de aprendizagem são pensados para atender as necessidades de cada turma, ficando a cargo do professor a reflexão de sua prática e a identificação das peculiaridades da turma. A avaliação é feita de forma progressiva e contínua, com a mesma previsão de processo para todas as etapas do ensino ofertado pela escola.

A escola designa alguns objetivos e atenção especial para a EJA, como: contemplar uma educação que seja significativa para os alunos para que esses possam ampliar seus espaços de conquista na sociedade; valorizar da bagagem cultural do aluno; combater fatores facilitadores da evasão e reprovação escolar; prestar assistência aos alunos para que haja uma otimização na qualidade do ensino; desenvolver habilidades de leitura, escrita e cálculo; adquirir conhecimentos que priorizem a formação de valores para a atuação em sociedade; trabalhar para a formação cidadã pautada na reflexão crítica e valorização da diversidade; desenvolver consciência sustentável.

Por fim, o PPP da Escola 3 dedica partes exclusivas de seu documento contemplando as peculiaridades da EJA e de seus sujeitos, destacando que, segundo os documentos oficiais, a EJA se configura como uma etapa do Ensino Básico nas modalidades fundamental e média, que deve ser contemplada a partir da bagagem cultural de seus sujeitos. Dessa forma, o ensino na EJA deve ocorrer a partir das próprias turmas de educandos integrando-se as diretrizes curriculares e objetivos de formação estipulados para a educação nacional.

A Escola 3 ressalta que, um dos problemas atuais da EJA é a excessiva carga horária/dia, o que compromete o interesse e desempenho dos alunos, dessa forma, destaca que, para que seja realizada uma aprendizagem significativa e se reduza a evasão, é necessário: organizar o currículo de forma a contemplar as aprendizagens comuns, tornando-o flexível e interessante; criação de espaço para o acompanhamento individual para a identificação e superação das dificuldades de aprendizagem; inclusão de aprendizagens em espaços não-escolares; permanente motivação e orientação dos alunos e atenção as potencialidades coletivas e individuais durante o processo formativo.

Como objetivos para a EJA, a Escola 3 prevê: propiciar uma pedagogia que considere o significado das aprendizagens para os alunos; promover suporte e atenção individual aos alunos; oportunizar experiências culturais e sociais que enriqueçam o aprendizado; promover formação continuada para educadores e; valorizar o protagonismo do educando da EJA na realização de projetos interdisciplinares.

No que diz respeito a análise geral dos PPPs das escolas da amostra, constata-se que a EJA apresenta inúmeras particularidades que necessitam ser problematizadas para a construção do currículo e prática pedagógica adequada para atender as necessidades de aprendizagens dos educandos, contudo, essa contemplação, ainda se mostra insatisfatória nas bases documentais da Educação Nacional (CATELLI JUNIOR, 2019).

Sendo a EJA uma modalidade que objetiva garantir o acesso e a permanência da população, que está fora do grupo etário prioritário, nos bancos escolares, deve-se compreender que a ausência de discussões em documentos como a BNCC desprivilegia a importância da EJA e retira-lhe as peculiaridades a serem contempladas na organização curricular (CATELLI JUNIOR, 2019).

Santos e Pereira (2017) afirmam que o currículo da EJA deve contemplar as especificidades da modalidade, sendo assim, a ausência da EJA na BNCC faz com que a modalidade apenas contemple uma formação mecânica pautada na inserção no mercado de trabalho, não proporcionando, assim, uma totalidade formativa necessária para que o sujeito exerça uma reflexão crítica do mundo e uma plena participação cidadã.

Diante de novas demandas sociais por aprendizagens em um mercado de trabalho cada vez mais complexo e competitivo, as oportunidades para as pessoas com nenhuma ou pouca escolaridade mostram-se cada vez mais limitadas e reduzidas, é necessário, além dos conhecimentos técnicos da profissão, desenvolver competências que permita o indivíduo agir com flexibilidade e atuação participativa em uma sociedade globalizada em intensa dinâmica de transformações (SANTOS; PEREIRA, 2017).

As teorias pedagógicas, que vem associadas as práticas de ensino, exercem papel importante no processo ensino-aprendizagem. Falar em prática pedagógica é pensar num cenário que envolve os sujeitos, o objeto de conhecimento e a relação entre eles (BARRETA; SILVA; MONTEIRO JUNIOR, 2019).

Observa-se que na relação teoria e prática, é necessário a capacidade de gerir metodologias pedagógicas que visem o aprendizado efetivo, habilidades de avaliação e desenvolvimento pleno das metas previstas no currículo. Além do comprometimento profissional, construção de valores democráticos junto à escola e semear o valor de que “todos podem aprender” (FREIRE, 1996, p.74).

Assim, escola e professores precisam reconhecer os sujeitos em suas vivências, cultura e realidade social, no sentido de buscar desenvolvimento e aprendizagens.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho descreveu e analisou o espaço destinado a modalidade da EJA nos PPPs da REME de Dourados-MS; além de buscar identificar a legislação que orienta tal modalidade; situando o PPP como documento de materialização da participação e discussão coletiva; por fim analisando as concepções assumidas em relação a EJA.

Também foi possível a partir do estudo apreender de forma geral sobre o perfil dos sujeitos da EJA: pessoas em situação histórica de vulnerabilidade quanto o acesso e permanência no ensino básico regular, o que resulta na exclusão social, cultural, política, econômica, profissional na sociedade contemporânea.

Na atualidade, pode-se identificar que EJA, junto a outras modalidades e etapas da educação básica tem sido submetida aos princípios estabelecidos pela BNCC, porém, como constatado a partir da revisão teórica, tal documento não contempla as peculiaridades do público em tela, deixando a desejar na proposição de uma estrutura curricular específica.

Dos três PPPs analisados, foi possível constatar que duas escolas contemplam a EJA de forma específica em seu PPP, compreendendo que a modalidade de ensino exige um olhar específico para a organização curricular e ação pedagógica.

Por fim, conclui-se que o formato educacional destinado a jovens e adultos, deve buscar desenvolvimento e aprendizagens significativas, diferente das metodologias aplicadas no ensino regular. O grupo etário mais maduro necessita de um trabalho pedagógico que busque maior envolvimento de seus alunos, em termos de reconhecimento da bagagem cultural, de modo que vinculem aquilo que estão aprendendo em sala de aula às suas experiências sociais, contribuindo para a sua formação com vistas ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BARRETA, Clarissa; SILVA, Priscila Juliana; MONTEIRO JUNIOR, Luiz Álvaro. O uso de metodologias ativas no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Revista EJA em debate**, ano 8, n.14, jul/dez, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.
- BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.
- BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Diário Oficial da União, 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 14 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.632, de 06 de março de 2018.** Altera a Lei 9.394/96 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html> > Acesso em: 26/10/2021.

BRASIL. **Parecer n.11, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. **Resolução n.1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. **Resolução n.2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 13 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

CATELLI JUNIOR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC. 2019.

CURRÍCULO. **Dicionário online Dicio.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/> Acesso em: mar. de 2021.

CORTANA, Silvana. **Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos:** formação de professores. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2013.

FICAGNA, Roselaine Casagrande. **O projeto político pedagógico e sua importância em uma gestão democrática.** Constantina – RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. C. M.; CARNEIRO, M. E. F. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 34–43, 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; GAZOLI, Daniela Gobbo Donaton. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **Eja Em Debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

NEPOMUCENO, Marcia de Souza Leite. **Motivação e Desempenho Acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de educação de jovens e adultos**. São Paulo-SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

SANTOS, Julia Gabrieli Schmidt. **O projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática**. Três Passos-RS: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SANTOS, Juliana Silva dos. PEREIRA, Marcos Villela. Educação de Jovens e Adultos: um currículo de demanda atenção. In: Congresso Nacional de Educação, nº 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para a diversidade. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018.

SILVA, Francisca Veridiana da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas em sala de aula**. João Pessoa-PB: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

TRINDADE, Lessandra Maria da et al. Projeto Político Pedagógico: a gestão e a função social da escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, n.69, v.1, 2015.

A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS – PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA CONSCIENTIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO EDUCANDO

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 19/07/2022

Marilza Borges Arantes

Faculdade Santa Rita de Cássia – UNIFASC
Itumbiara – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/1546468027234329>

RESUMO: Este estudo compõe-se de uma breve pesquisa acerca da estrutura dos gêneros discursivos sob bases teóricas bakhtinianas. Essa teoria é suporte para a ideia de que os gêneros discursivos são instrumentos pedagógicos que levam à conscientização, acesso e mobilidade social, considerando que são socialmente construídos, tendo em vista o contexto cultural (espaço, tempo) em função do uso em uma determinada esfera. Sendo assim, são objetos de poder, pois trazem implícitos na linguagem discursos ideológicos que requerem uma prática pedagógica crítica, de conscientização, de forma interativa, professor e aluno, na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos; social.

READING DISCURSIVE GENRES - PEDAGOGICAL PRACTICE TO AWARENESS STUDENT'S SOCIO- CULTURAL CONTEXT

ABSTRACT: This study consists of a brief research about the structure of the discursive genres based on Bakhtinian theory foundation. This theory supports the idea that discursive

genres are pedagogical instruments that lead to awareness, rise and social mobility, considering that they are socially constructed taking into account the cultural context (space, time) depending on their use in a certain sphere. Therefore, they are objects of power, as they bring implicit in the language ideological discourses that require a critical pedagogical practice, of awareness, interactively, between teacher and student in the classroom.

KEYWORDS: Discursive genres; social.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou investigar a ação pedagógica do professor e os reflexos produzidos com o uso de gêneros discursivos em sala de aula. Nessa perspectiva, procuramos conhecer a natureza dos gêneros discursivos, para assim compreendermos, sobretudo, a ação dos sujeitos envolvidos: professor e aluno, atravessados pelos múltiplos discursos veiculados pelos gêneros. Analisamos, a responsabilidade do professor e da escola como veículos, via textos, de formação ideológica e, por conseguinte, as possibilidades de mudanças na consciência do educando a fim de formá-lo cidadão apto a integrar-se na estrutura social em que se encontra. O gênero é concebido não em caráter puramente linguístico, mas, sobretudo, em sua composição discursiva, excedendo a concepção saussuriana de língua como fato social, fundada na pura necessidade de comunicação, como objeto abstrato,

assumindo a concepção bakhtiniana que valoriza a “fala”, enunciação, de caráter social, intrinsecamente ligada às condições de comunicação, às estruturas sociais.

2 | TEXTO – UMA MATERIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM

De todas as linguagens que o homem, ao longo de sua história, tem construído e usado para se comunicar e interagir, o texto é a que mais se destaca por ter o poder de consolidar, através da palavra, o seu pensamento, a sua subjetividade de caráter abstrato para representar as diversas situações em que se concretiza o seu cotidiano. A palavra é o principal signo linguístico à medida que carrega relações de sentidos preestabelecidos por uma comunidade linguística em função de seu uso em determinadas situações. Dessa forma, por servir e representar situações, sendo parte do sistema semiótico da linguagem, a palavra constitui-se um signo ideológico por excelência. Segundo Bakhtin, “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como indicador das mudanças” (1988, p. 17). Compreendemos, então, que a língua não é uma superestrutura de uma comunidade linguística e sim a ideologia, a qual se faz viva através da ação dialética de seus membros, sendo a palavra o instrumento vital.

2.1 Gêneros discursivos

Ao tomarmos como base a linha teórica bakhtiniana, inevitavelmente assumimos a postura pedagógica do autor ao dizer que cada ideia constrói-se para explicar outra, ou seja, conceitos se correlacionam para formar outros. Essa é uma abordagem dialógica de gênero como “instância de criação e acabamento do objeto estético”. O gênero, assim definido, tem como bases: acabamento e, por conseguinte, inacabamento, como princípios dessa construção estética. Por inacabamento, entendemos ser a “focalização de uma ideia ou fenômeno à luz de diferentes pontos de vista com o objetivo de captar o momento presente do processo de construção de significados” (MACHADO, 1997, p. 145). Por essa conceituação, fica clara a visão ideológica em que os gêneros se constroem, deixando assim espaço para o cruzamento de diferentes vozes. Nessa dialética, um ponto de vista é percebido (o eu) por causa da presença do outro num determinado momento. E é nessa questão de posicionamento, de visão extraposta que Bakhtin formula a noção de acabamento, de estética geral. Acabamento implica, pois, a construção do todo através da relação entre partes (eu/outro). Enquanto é possível caracterizar texto como manifestação espacial formal, o gênero é entendido, conforme sua composição, em uma dimensão temporal, em seu uso. “O conceito de gênero é potencialmente a imagem de uma totalidade, onde os fenômenos da linguagem podem ser apreendidos na interatividade dos textos através do tempo, decorrente, sobretudo, dos vários usos que se faz da língua” (MACHADO, 1997,

p. 152). Para Bakhtin (1997), os enunciados reúnem os mais variados gêneros discursivos usados na língua, nas diferentes esferas sociais, sendo eles os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primários pertencem aos discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sócio-político); enquanto os secundários, fazem parte da literatura, da ciência, da filosofia, da política e, embora elaborados pelo padrão cultural mais complexo, principalmente pela escrita, correspondem a uma interface dos gêneros primários. Embora as bases de construção do gênero discursivo estabelecidas por Bakhtin (1997) são principalmente de natureza social, há em seus estudos a ideia de que o próprio enunciado possui seu estilo individual, no sentido de que, sendo forçosamente individual enquanto ato, pode caracterizar-se tanto como tal quanto como reflexo “de quem fala ou (escreve)”. Isso quer dizer que quando o enunciatador (produtor) materializa um tipo, ele está utilizando traços característicos de outros enunciados formulados anteriormente ou paralelamente numa mesma esfera de uso da linguagem, enquanto que, ao acrescentar a isso estratos próprios da sua relação com a língua, estará assim criando um estilo.

2.2 Gêneros discursivos em sala de aula – instrumentos de conscientização e poder

Pennycook (2001) pontua a necessidade de trazermos os gêneros discursivos para a sala de aula como ferramentas pedagógicas capazes de levar, por meio da análise crítica do discurso que veiculam, a conscientização dos educandos sobre o meio social em que se encontram. Esse autor evidencia-nos a necessidade de proporcionar ao educando a leitura crítica de textos além da tradicional codificação de informações padronizadas pelo sistema escolar, muitas vezes limitada à visão de um grupo, deixando de considerar minorias como, por exemplo, a raça negra.

No entanto, Pennycook (2001) alerta para as visões rousseauianas, idealistas de que estudantes são encorajados a expressar por si mesmos, um processo que os conduzirá ao desenvolvimento social. Ele chama a atenção para essa total liberdade de busca do conhecimento autônomo levar a uma aproximação inadequada para questões de poder e linguagem. Sobre isso, criticamente, Delpit argumenta “para a importância de ensinar explicitamente o poder da linguagem para negros e outras minorias de crianças”, segundo ela “minorias de crianças precisam ter instrução explícita na cultura do poder” (DELPIT, 1995, p. 25).

Pennycook, em contrapartida, diz que “a pedagogia explícita de inclusão e acesso não é, entretanto, um argumento para ensinar um modelo de linguagem, mas uma cuidadosa e calculada versão de ensinar gêneros particulares de linguagem.” (PENNYCOOK, 2001, p. 97)

Assim compreendido, o uso de diferentes gêneros discursivos é uma prática pedagógica capaz de levar à conscientização e dessa forma provocar mudanças sociais,

mas com sérias e inexploradas tensões, entre uma ênfase no acesso e uma ênfase no engajamento crítico. Assim, ao explorarmos metalinguagem, pedagogia extra, engajamento crítico e/ou práticas situadas, é necessário termos estruturada nossa ação pedagógica, ou seja, que saibamos qual forma de metalinguagem ou engajamento crítico, onde e para quem estamos trabalhando, pois isso envolve artifícios incomensuráveis.

Embora saibamos das reais possibilidades de acesso e conscientização através da prática pedagógica em sala de aula com o uso dos gêneros literários, ainda há uma latente preocupação baseada na pedagogia crítica sobre “as vozes dos estudantes marginalizados, argumentando que currículos dominantes e práticas de ensino vigentes nas escolas silenciam as ideias, a cultura, e vozes dos estudantes para outras vivências” (PENNYCOOK, 2001, p. 100).

De encontro a essa realidade, a proposta de educação posta por Paulo Freire (FREIRE; MACEDO, 1987) centra-se na noção de “voz”, na abertura sobre o espaço para o marginalizado “falar”, “escrever” ou “ler” e das possibilidades dessa voz transformar suas vidas e o sistema social que os exclui. Tem-se assim, uma postura contra o agenciamento de supostas estruturas de celebração humanística liberal de livre arbítrio, possibilitando ao estudante uma capacitação para o poder de expressar por si mesmo, quando sua linguagem for discriminada, ignorada por essas formas vigentes de cultura e conhecimento. Essa proposta de um desenvolvimento de letramento crítico, de uma educação gerada na construção de uma literatura alicerçada nas condições locais e preocupações das pessoas em sua comunidade social é o caminho para uma educação libertadora.

3 | MOSTRA DE GÊNEROS TRABALHADOS EM SALA DE AULA

Nesta breve exposição de práticas pedagógicas temos como propósito fundamentar a nossa concepção de linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas com a ideologia. Assim, ilustramos as concepções de gêneros discursivos que tomamos como referência para nossas práticas pedagógicas por meio de dois textos trabalhados em sala de aula.

O texto 1, uma tradução da carta enviada ao Presidente dos EUA por Robert Browman, tenente-coronel e combatente no Vietnã, atualmente Bispo da Igreja Católica na Flórida, é um gênero discursivo sociopolítico (gênero primário, segundo Bakhtin) que se concretiza no gênero literário (uma carta, formalmente elaborada na escrita) e assim também caracterizada como gênero discursivo secundário. O texto é composto por um conjunto de argumentos para construir o perfil mascarado da maior potência mundial, os EUA. É um complexo informativo de questões sócio-histórico-políticas de diferentes países. Sua base de construção, portanto, são os contextos culturais, sociais e políticos desses lugares, uma vez que o sujeito locutor, via palavras, expõe o objeto enunciado –

as verdades sobre as ações dos EUA em todo o mundo. Como instrumento para levar os alunos à conscientização política acerca dos EUA, também situa questões de poder, de opressor e oprimido (tomando o povo, a coletividade), estando nele implícitas múltiplas vozes.

O texto 2, “O pagodão do Pagodinho”, é um gênero discursivo da oralidade, uma entrevista (gênero primário) que se consolida na escrita, principalmente por ser publicado em uma revista, veículo de informação e, sobretudo, um registro de autoridade entre as demais que circulam no país. O conteúdo semântico e pragmático desse gênero discursivo formula-se em torno de um acontecimento pessoal (uma infração, a quebra de um contrato econômico), no qual circunda todo um contexto social que o locutor (o entrevistado, Zeca Pagodinho) assume para fazer suas enunciações de caráter filosófico, como em “Pra mim, o que existe é a ética do Xerém. Lá o que eu falo vale mais do que qualquer papel escrito”. Por essa passagem linguística, podemos perceber que a voz própria do locutor apresenta todo um conjunto harmônico, com caracteres estilísticos enquanto enunciador, representando as generalidades dessa forma discursiva em torno de uma situação real, a qual envolve elementos culturais e sociais de uma comunidade “Daqui a pouco eu vou tomar uma Brahma. Eu queria dizer que ia tomar uma cerveja. Porque, em Xerém, Brahma é sinônimo de cerveja”. Em consequência desse real, toda essa “aparência formal do gênero, admite uma variedade de vozes sociais e suas diferenças e correlações” (FAÏTA, 1997, p. 166). O locutor é visto como um fenômeno socioideológico.

Nesta breve mostra de gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, vimos diferentes formas de construção composicional dos textos e os diferentes contextos enunciativos nos quais se sustentaram fatos reais, tomados como verdades pelos seus locutores em seu projeto discursivo. Quanto à forma de produção dos discursos, as escolhas lexicais, conferem estilo, intenções, mas, sobretudo, a forma de levar ao questionamento, às investigações e a um desarranjo, por assim dizer, provoca no consciente dos interlocutores, os alunos, uma análise crítica do conteúdo dos textos.

4 | CONCLUSÃO

Sob a ótica dos linguistas e de outros estudiosos da linguagem tomados e por meio da linearidade do estudo feito (construção do gênero – poder e linguagem do gênero – gêneros em sala de aula), confirmamos que os gêneros discursivos são construtos estabelecidos entre um objeto abstrato, a língua, mas sob o preponderante fator – o contexto social. Eles têm, nessa proposta, a função de comunicar, não como informação, mas sim como processo interativo, a posição e o contexto social que o locutor, enquanto enunciador, ocupa na sociedade. A palavra é, indiscutivelmente, instrumento ideológico “As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes (sempre – grifo nosso) para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam atos linguísticos” (BORDIEU,

1977 apud GNERRE, 1985, p. 3).

A compreensão das bases discursivas na formação dos gêneros e a relação dos locutores enquanto enunciadores, bem como das vozes que dialogam com o interlocutor (o aluno), permitem ao professor mediar a atividade de “leitura” em sala de aula.

Trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula é uma possibilidade de lidar com a língua como instrumento de expressão em diferentes situações do dia a dia do educando.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Elsa. The politics of the ESL classroom: Issues of the power in the pedagogical choices. In: Tollefson, J. (Ed.). **Power and inequality in language education**. New York: Cambridge University Press, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Volochínov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COOPE, B., KALANTZIS, M. The power of literacy and the literacy of power. In: COOPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **The power of literacy: A genre approach to teaching writing**. London: The Falmer Press, 1993. p. 63-89.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997. parte I, cap. 1, p. 27-38.

BOWMAN, Robert. **Why America hated htm**. Disponível em: <<http://www.robert-fisk.com>>. Acessado em: 17 de setembro de 2002, 16:18.

DELPIT, Lisa. **Other people's children: cultural conflict in the classroom**. New York: The New Press, 1995.

FAÏTA, Adilson. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997. parte III, cap. 2, p. 159-177.

FREIRE, P.; Macedo, D. **Literacy: Reading the word and the world**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 91 p.

LUKE, Allan. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HAGEN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.). **Literacy in society**. London: Longman, 1996. p. 308-338.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. parte III, cap. 1, p. 139-158.

MARTINS, Sérgio. **O pagodão do Pagodinho**. Veja, São Paulo, ed. 1846, a. 37, n. 12, p. 11-15, 24 mar. 2004.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistic – an introduction**. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2001. 195 p.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM E DA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/09/2022

Clayde Aparecida Belo da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7463702076549158>

Sirlene de Oliveira Mario Inacio

Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2497387001175873>

Soila Maria Francisco Belo Ramos

Centro Universitário São Camilo
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6300235301398757>

Sara Neves Ribeiro

Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7020726461082678>

Conceição Aparecida Francisco Belo Dias

Centro Universitário São Camilo
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0003-2422-0756>

Fernanda Luciano Fernandes

Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-9296-7360>

Keila Cristina Belo da Silva Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4749024631637862>

Maria Gabriela do Carmo Sobrosa

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4124367303388585>

André Silveira do Amaral

Centro Universitário São Camilo
Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/0783725983073969>

Brunela Lima Borges

Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4575092399252891>

Henrique Freire Simmer

Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/1837352701773381>

Rianne Freciano de Souza Francisco

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-9750-3717>

RESUMO: Trata-se de um artigo que busca abordar a importância da promoção da saúde na educação básica brasileira através de uma revisão de literatura. A educação básica brasileira é formada por três grandes etapas que compreendem: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Pode-se ver pela história que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 declarou claramente o direito à educação e reiterou esse direito em várias ocasiões. No entanto, existem inúmeros instrumentos internacionais que tornam impotente a qualidade da aprendizagem. A relação entre educação, saúde e sua prática depende de dimensões estruturais complexas e requer análise histórica para melhor compreensão. Historicamente, a herança do

modelo educacional aplicado ao campo da saúde coletiva não implica na ordem de evolução, pelo contrário, é uma descrição da prática dominante para os agravos à saúde enfatizada pela intervenção em determinados períodos, e visa manter a classe dominante. A educação vista na modernidade representa os modelos educacionais adotados por inúmeros países e instituições; no Brasil, a realidade das escolas não é exceção. No Brasil, desde a Primeira República, em 1889, as ações educativas em saúde para escolares têm emergido no discurso oficial, com foco no que são consideradas práticas e hábitos de ensino considerados saudáveis. Atualmente, as questões de saúde escolar estão sendo levadas a sério por diversas organizações internacionais, com destaque para a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a UNESCO, o que confirma sua relevância em escala global. Conclui-se, portanto que muitas das ações necessárias à integração do PS envolvem instâncias externas ao setor saúde. A intersectorialidade é, portanto, essencial para a atuação sobre os aspectos socioestruturais da intervenção no processo saúde-doença-cuidado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Saúde. Saúde e Educação. Educação em Saúde. Promoção da Saúde.

THE IMPORTANCE OF APPROACH AND HEALTH PROMOTION IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

ABSTRACT: This is an article that seeks to address the importance of health promotion in Brazilian basic education through a literature review. Basic education in Brazil is made up of three major stages comprising: early childhood education, elementary education and high school education. It can be seen from history that the Universal Declaration of Human Rights of 1948 clearly stated the right to education and reiterated this right on several occasions. However, there are numerous international instruments that make the quality of learning impotent. The relationship between education, health and its practice depends on complex structural dimensions and requires historical analysis for a better understanding. Historically, the legacy of the educational model applied to the field of public health does not imply the order of evolution, on the contrary, it is a description of the dominant practice for health problems emphasized by the intervention in certain periods, and aims to maintain the dominant class. The education seen in modernity represents the educational models adopted by countless countries and institutions; in Brazil, the reality of schools is no exception. In Brazil, since the First Republic, in 1889, educational health actions for schoolchildren have emerged in the official discourse, focusing on what are considered healthy teaching practices and habits. Currently, school health issues are being taken seriously by several international organizations, especially the World Health Organization (WHO) and UNESCO, which confirms its relevance on a global scale. It is concluded, therefore, that many of the actions necessary for the integration of the PS involve instances outside the health sector. Intersectoriality is, therefore, essential for acting on the socio-structural aspects of intervention in the health-disease-care process.

KEYWORDS: Education. Health. Health and Education. Health education. Health promotion.

1 | INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira é formada por três grandes etapas que compreendem: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O Brasil é um País que constitucionalmente garante o direito a educação como direito intransferível e indisponível, ou seja, deve ser uma garantia disponibilizada a todos, sem distinção de classe social, gênero, cor ou qualquer diferença humana (RAMOS et al., 2020).

Pode-se ver pela história que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 declarou claramente o direito à educação e reiterou esse direito em várias ocasiões. No entanto, existem inúmeros instrumentos internacionais que tornam impotente a qualidade da aprendizagem. O mais recente é a Declaração do Milênio das Nações Unidas, adotada em 2000, que estipula que até 2015 todas as crianças devem concluir todo o ensino primário, mas não menciona especificamente a qualidade da educação (CABRAL; DI GIORGI, 2012).

Art. 205. 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 (BRASIL, 1988).

Outro Direito fundamental garantido pela legislação brasileira é o direito à saúde. A partir de 1988, o direito à saúde passou a ser protegido pela Constituição do Brasil, sendo considerado, além da universalidade do acesso, a equidade e a integralidade. Apesar de declarada detentora de direitos constitucionais, a população brasileira ainda enfrenta diversos desafios para obter saúde garantida pelo Estado no âmbito de seu conteúdo (BRITO-SILVA; BEZERRA; TANAKA, 2012).

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado (BRASIL, 1988).

As políticas e planos de saúde pública e educação são essenciais para educar os cidadãos e melhorar a qualidade de vida e saúde das pessoas. Melhor educação está relacionada a pessoas mais saudáveis, da mesma forma que pessoas saudáveis têm mais probabilidade de aprender com a educação formal e informal. Além de proporcionar conhecimentos sobre saúde, as escolas também são organizadas por disciplinas, devendo também educar e desenvolver valores e atitudes críticas relacionadas com as realidades sociais e estilos de vida no processo de aquisição de competências que apoiem a aprendizagem ao longo da vida. Isso irá promover a autonomia e o Empoderamento na

promoção da saúde (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018).

A relação entre educação, saúde e sua prática depende de dimensões estruturais complexas e requer análise histórica para melhor compreensão. Historicamente, a herança do modelo educacional aplicado ao campo da saúde coletiva não implica na ordem de evolução, pelo contrário, é uma descrição da prática dominante para os agravos à saúde enfatizada pela intervenção em determinados períodos, e visa manter a classe dominante. Portanto, parece que as atividades de desenvolvimento foram e ainda são pautadas pelos conceitos de saúde e educação em saúde vigentes em cada período histórico e pelos modelos assistenciais implantados pela indústria de serviços para a manutenção da saúde da classe trabalhadora a fim de sustentar o modelo capitalista (SILVA et al., 2010).

A compreensão do conceito de promoção da saúde proposto pela Carta de Ottawa tem como premissa a necessidade de integração com as políticas públicas, o compromisso com a criação de um ambiente propício para a saúde; o desenvolvimento de habilidades pessoais; o fortalecimento da ação comunitária e o reposicionamento dos serviços de saúde (SILVA et al., 2018).

Promover a saúde significa levar em conta os determinantes sociais e ampliar o conceito de saúde que deve envolver diferentes setores e domínios para atender a princípios holísticos e intersetoriais. O risco de não dar atenção a isso é a despolitização do debate e a manutenção de práticas conservadoras que ignoram o contexto social.

Para Silva e colaboradores (2018), também é importante ressaltar que existe uma estreita e importante relação entre saúde e educação. Este é considerado um dos principais determinantes da saúde, pois as perspectivas de diálogo e reflexão crítica da educação são consideradas fundamentais para empoderar os sujeitos, promover seu desenvolvimento pessoal e social e, assim, servir como ferramenta de transformação social.

Posto o lastro inicial, elenca-se como objetivo deste artigo apresentar a importância da abordagem e da promoção da saúde na educação básica brasileira, e como ela colabora para o crescimento das noções básicas de saúde. Trata-se de uma revisão bibliográfica, que utilizará as principais pesquisas da área como base para formação do artigo.

2 | UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Conforme descrito por Cury et al. (2002), a educação básica no Brasil tomou um caminho bastante complicado após a Constituição Federal de 1988. Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1994, a Declaração de Salamanca foi endossada no Brasil. A ocorrência desses eventos contribuiu para uma resposta interessante no Brasil, uma vez que os interesses do país na época estavam ligados à educação básica.

A Constituição Federal de 1988, consagrando a educação como direito de todos

e dever do Estado, é um dos grandes desafios do século XXI, pois sua efetivação não acontece no Brasil de forma igualitária. Embora reconhecido no ordenamento jurídico, esse direito deve ser garantido a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social. Isso porque a promulgação da Constituição possibilita a organização do sistema educacional brasileiro, a adoção de leis e políticas e a distribuição de responsabilidades entre os níveis de governo federal, estadual e municipal (OLIVEIRA; PASCHOAL, 2021).

O direito à educação refere-se à relação dialética na conexão com os outros. O presente direito é, portanto, o resultado de muitos processos de transformação social e subjetiva direcionados ao modo de vida e interação dentro de uma determinada sociedade, visando interesses coletivos e à justiça relacional (MOURA; VASQUES, 2018).

A educação vista na modernidade representa os modelos educacionais adotados por inúmeros países e instituições; no Brasil, a realidade das escolas não é exceção. Principalmente após a Revolução Industrial no século XX, o país introduziu um modelo de ensino técnico (FRIGOTTO, 1995), que passou a preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho. Nesse período, a escola era vista como um espaço em que os sujeitos passavam a maior parte do tempo aprendendo sobre o comportamento e eram direcionados para a fábrica (MOURA; VASQUES, 2018).

Atualmente, os resultados educacionais são monitorados por meio de indicadores de acesso, persistência e aprendizado. O Censo e as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) geram dados para o monitoramento das oportunidades educacionais (RIANI; GOLGHER, 2004). Sabemos que, por meio da PNAD Contínua 2018, as taxas de matrícula para as faixas etárias previstas em lei são quase universais, pois 98,1% das crianças de 6 a 14 anos, 93,8% das crianças de 4 a 5 anos e 92,9% jovens de 15 a 17 anos frequentam a escola (INEP, 2020).

Mas a proporção de jovens de 16 anos com ensino fundamental completo continua baixa - apenas 75,8%, segundo a mesma pesquisa - ficando atrás em quase um quarto. É importante destacar que a conclusão do ensino fundamental aos 16 anos é uma idade superior à idade teórica ideal para essa etapa. Isso é evidência de problemas com trajetórias educacionais (INEP, 2020).

O Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) zela pela persistência e aprendizado. O censo escolar coleta informações anuais sobre admissões e requisitos de ingresso, que são utilizadas para calcular as notas e taxas de transição escolar (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

A educação básica é obrigatória a partir dos 4 anos de idade, de acordo com as Diretrizes Educacionais e a Lei Básica. Nas instituições privadas, a educação é permitida pelo Estado desde que respeitadas as condições estabelecidas pela legislação.

Composto por três segmentos - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - o sistema de ensino fundamental é administrado pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Este documento visa auxiliar escolas e educadores na obtenção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças e jovens. Além disso, a BNCC propõe estratégias e conceitos a serem implementados em todas as etapas da educação.

A educação infantil é ministrada principalmente em creches e jardins de infância para crianças até 5 anos de idade. Nesta fase, os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, culturais e sociais se aprofundam no primeiro contato com a escola. Por isso, é uma fase fundamental no desenvolvimento global dos alunos.

O ensino fundamental envolve dois ciclos com uma duração total de 9 anos. Nesta fase da educação básica, os alunos são preparados para obter pleno desenvolvimento em leitura, escrita e numerais. Da mesma forma, os alunos são treinados para compreender o ambiente social e desenvolver o pensamento crítico. Os primeiros anos são o início do processo de alfabetização. Começa no 1º ano e termina no 5º ano. O conteúdo da apresentação trata de conceitos educacionais que permeiam a educação básica. As crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos são organizadas em turmas do primário e da primeira infância.

Já os anos finais contemplam jovens de 11 a 14 anos, do 6º ao 9º ano, a escola agrega ao repertório de conteúdos e conhecimentos. Durante esta fase, os alunos trabalham em questões de independência e responsabilidade. Da mesma forma, a instituição passou a desafiar os alunos com aprendizados mais complexos.

O ensino Médio conclui o ciclo do ensino básico, com a duração de 3 anos, com enfoque nos alunos dos 15 aos 17 anos. Geralmente, esse é o período associado à preparação dos jovens para ingressar na universidade por meio do ENEM ou de outros vestibulares. Por isso, consolidar conhecimentos previamente adquiridos é fundamental para preparar os alunos para o ensino superior e para o mercado de trabalho. Além disso, essa etapa envolve processos de autonomia intelectual, pensamento crítico e autoconsciência.

3 | A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM E DA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO

Quando as questões giram em torno das condições de vida, a saúde e a educação são constantemente mencionadas. A interação entre eles, não importa onde ocorra - escola ou assistência à saúde - é um importante caminho para alcançar a qualidade de vida. Diante das demandas das escolas, a estruturação das práticas pedagógicas associadas a essa interação é um desafio formidável (CARVALHO, 2015).

Para a saúde, este método é bem-vindo. Essas práticas de ensino podem ser utilizadas como estratégia para evitar que esses problemas sejam “medicalizados”, ou seja, dependentes da prestação de serviços e bens médicos (BARROS, 2002) ou de uma

perspectiva normativa e higiênica.

É preciso discutir o conceito de apoio à ação em saúde como prática de ensino e deixar claro para todos os envolvidos. Para Saviani (2005), os conceitos pedagógicos são diferentes formas de compreender, teorizar e praticar a educação, representando modos de operar e realizar atos educativos. Do ponto de vista pedagógico, diferentes ideias podem ser divididas em duas grandes tendências: a pedagogia tradicional e as ideias anti-hegemônicas (SAVIANI, 2005). Vale destacar que algumas correntes de pensamento e prática docente estão mais próximas de uma ou de outra.

Como primeiro exemplo, temos tendências tecnocráticas baseadas no produtivismo; como segundo exemplo, temos a pedagogia histórico-crítica, em que a prática social é o início e o fim da prática educativa. Em geral, as tendências tradicionais podem se manifestar como a passividade do aprendiz, que não é considerado o sujeito do processo de ensino e aprendizagem: ele só recebe informações de forma desvinculada da realidade. Por outro lado, o conceito de contra hegemonia busca a aprendizagem significativa por meio da contextualização das informações a partir da realidade que o aprendiz vivencia para que ele a compreenda para superá-la. Os alunos são os sujeitos e participantes no processo de aprendizagem (CARVALHO, 2015).

No Brasil, desde a Primeira República, em 1889, as ações educativas em saúde para escolares têm emergido no discurso oficial, com foco no que são consideradas práticas e hábitos de ensino considerados saudáveis. Na concepção higienista-eugênica do início do século XX, a educação em saúde visava promover uma “corrida” saudável e produtiva, baseada na observação, fiscalização, controle e disciplina da infância. A prática docente é centrada no comportamento individualista e foca na mudança de comportamentos e atitudes, muitas vezes sem levar em conta as diversas condições de vida em que as crianças vivem (VALADÃO, 2004; GONÇALVES et al., 2008).

Políticas e programas voltados à assistência e ao enfrentamento dos problemas de saúde escolar ganharam espaço com a busca pela universalização do acesso ao sistema de ensino (VALADÃO, 2004), revelando o potencial de atuação da Promoção da Saúde (PS) nas escolas. Valadão (2004) observa que, ao longo do século XX, novos componentes tecnológicos e científicos foram acrescentados aos conceitos acima, e sua legitimidade passou gradualmente de um eixo moral para uma aparente despolitização apoiada pela ciência. No entanto, a modelagem comportamental continua sendo um objetivo central e, ao longo do século XX, a saúde escolar no Brasil passou por avanços consistentes com os desenvolvimentos científicos tecnológicos, deslocando os discursos tradicionais da lógica biomédica para a PS nas escolas (FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010).

Embora as escolas não se responsabilizem pela prática da saúde em seu ambiente, não se pode negar seu papel nas questões relacionadas à saúde, pois é uma opção facilitadora para lidar com questões que preocupam particularmente os alunos, inclusive em seus ambientes familiares e comunitários (TAVARES; ROCHA, 2006; FERNANDES;

ROCHA; SOUZA, 2005).

Silva (1997) argumenta que as escolas podem fornecer elementos importantes que permitem aos cidadãos levar uma vida saudável. Tavares e Rocha (2006) levantaram a necessidade de um espaço nas escolas para desencadear o debate para melhor compreender a relação entre a saúde e seus determinantes mais gerais para proporcionar um processo de aprendizagem perpétuo para os envolvidos. Os autores defendem que as relações espaciais com outros cenários, como a casa, a comunidade e os serviços de saúde, devem identificar as condições sociais e os diferentes modos de vida por meio do comportamento simples e da participação de todos.

Atualmente, as questões de saúde escolar estão sendo levadas a sério por diversas organizações internacionais, com destaque para a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a UNESCO, o que confirma sua relevância em escala global. No Brasil, o PSE foi instituído em 2007 como parte de uma política governamental focada na intersetorialidade, alinhada aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS): Integridade, Equidade, Universalidade, Descentralização e Participação Social. O PSE recomenda o novo desenho da política de educação em saúde como parte de uma formação cívica mais ampla e promove a expressão do conhecimento e a participação de alunos, pais, comunidades escolares e sociedade em geral na abordagem holística das questões de saúde e educação (CARVALHO, 2015).

A PS é um movimento que começou no Canadá na década de 1980 e desde então alcançou o mundo. Originalmente definido como um processo de empoderamento da comunidade para tomar medidas para melhorar sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle desse processo (BRASIL, 2002), agora pode ser entendido como um conjunto de estratégias e a abordagem gera saúde nos níveis individual e coletivo, caracterizado pela expressão e cooperação interna e intersetorial buscando expressar suas ações com outras redes de proteção social, com ampla participação e controle social (BRASIL, 2014).

A PS amplia a compreensão de que a saúde é mais do que a ausência de doença, conceito desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde em meados da década de 1950, e avança a compreensão da saúde como um estado positivo, referindo-se a uma complexa teia de interdependência e interdependência. É impossível estabelecer uma relação causal linear (FRAGA et al., 2013). Assim, a saúde deve ser vista como um recurso da vida, não como uma meta de vida, que é um conceito positivo que enfatiza os recursos sociais e pessoais e as capacidades físicas (BRASIL, 2002).

A saúde é então compreendida através deste conceito ampliado brevemente descrito acima. Estão a ser feitos progressos nos determinantes e condições políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais. Enquanto visões rígidas sobre a exclusividade dos riscos individuais, a ênfase na biologia e a superintegração das tecnologias biomédicas são muito comuns, a busca por respostas para a construção social, individual e coletiva e a produção

de saúde também está se expandindo.

A educação Popular em Saúde (EPS) representa a última possibilidade, pautada na construção de alternativas para compreender e responder ao processo saúde-doença-cuidado e alcançar melhores condições de vida. Buscar a intersecção entre os saberes técnicos dos profissionais da saúde, dos profissionais da educação e os saberes baseados na experiência vivida do sujeito para superar a condição de divulgar apenas informação científica sem investigar e debater sua verdade (FERREIRA, 2015).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os setores de educação, saúde e assistência social estão constantemente envolvidos em ações por meio de ferramentas intersetoriais. No entanto, muitas dessas iniciativas são informais, não envolvem trabalho de planejamento prévio e são determinadas por apenas um departamento. Conforme definido na literatura, ressalta-se a importância da articulação de diferentes setores no planejamento, execução e avaliação das ações que impactam positivamente nas condições de vida.

No entanto, a complexidade é reconhecida. A processualidade e a complexidade são caracterizadas por dificuldades em coordenar o tempo institucional entre os setores, a necessidade de compromisso e engajamento setorial, a falta de sustentabilidade da ação e a falta de acordo para orientar o desenvolvimento da ação entre os setores. Além disso, é preciso mudar a forma de atuação, o funcionamento político e a gestão das instituições e das pessoas que as compõem, bem como as importantes rupturas de conceitos e práticas que se desenvolvem dentro de cada setor e levam a altos níveis de conflito entre os diferentes campos e atores envolvidos.

Assim, percebe-se que muitas das ações necessárias à integração do PS envolvem instâncias externas ao setor saúde. A intersetorialidade é, portanto, essencial para a atuação sobre os aspectos socioestruturais da intervenção no processo saúde-doença-cuidado. Ressalta-se que cada ação intersetorial tende a ter personalidade própria e é construída de forma incremental e histórica, e dependerá dos atores sociais e instituições envolvidas desenvolver um arcabouço propício ao alcance dos objetivos almejados.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Saúde e Sociedade**, 2002; v. 11, n. 1, p. 1-11.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.446**, de 11 de novembro de 2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Disponível em <http://bvsvms.saude.gov>.

BRITO-SILVA, K.; BEZERRA, A. F. B.; TANAKA, O. Y. Direito à saúde e integralidade: uma discussão sobre os desafios e caminhos para sua efetivação. **Interface (Comunicação, Saúde e Educação)**, 2012; v.16, n.40, p.249-259.

CABRAL, K. M.; DI GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Revista Educação**, 2012; v.35, n.1, p.116-128.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, 2015; v. 25, n. 4, p. 1207-1227.

CURY, C. R. J. et al. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, 2002; v.23, n. 80, p. 168-200.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, 2005; v. 12, n. 2, p. 283-291.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2010; v. 15, n. 2, p. 397-402.

FRAGA, A. B. et al. **Curso de extensão em promoção de saúde para gestores do SUS com enfoque no Programa Academia da Saúde**. Brasília: CEAD/UnB, 2013. 144 p.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, F. D. et al. A promoção da saúde na educação infantil. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, 2008; v. 12, n. 24, p. 181-92.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 [recurso eletrônico]**. Brasília: Inep, 2020.

MOURA, R. R.; VASQUES, R. F. Do direito à educação à gestão escolar: caminhos percorridos no scielo (2007-2017). **PERSPECTIVA**, 2018; v. 42, n. 160, p. 89-99.

OLIVEIRA, S. M. L.; PASCHOAL, J. D. A educação básica como direito no Brasil: uma análise nas determinações e paradoxos da legislação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2021; v. 36, n.3, p. 1176-1195.

RAMOS, L. S. et al. A saúde na escola como meio de prevenção da gravidez na adolescência: uma breve análise. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 2020; v.1, n.45, p.1-7.

RIANI, J. L.R.; GOLGHER, A. B. Indicadores educacionais confeccionados a partir de bases de dados do IBGE. In: RIOS-NETO, E. L.; RIANI, J. L. R. (org.). Introdução à demografia da educação. Campinas: **Associação Brasileira de Estudos Populacionais – Abep**, 2004. p. 89-127.

RIGOTTI, J. I. R.; CERQUEIRA, C. A. As bases de dados do Inep e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, E. L.; RIANI, J. L. R. (org.). Introdução à demografia da educação. **Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – Abep**, 2004. p. 73-87.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na história da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil.” Campinas, 2005.

SILVA, C. M. C. et al. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2010; v.15, n.5, p.2539-2550.

SILVA, J. P. S. et. al. Promoção da saúde na educação básica: percepções dos alunos de licenciatura em enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.**, 2018; v. 39, n. 1, p. 1-9.

TAVARES, M. F. L.; ROCHA, R. M. Promoção da Saúde e a Prática de Atividade Física em Escolas de Manguinhos – Rio de Janeiro. BRASIL. Ministério da Saúde. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, 2006. 272p. (Série Promoção da Saúde, n. 6).

VALADÃO, M. M. **Saúde na Escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial**. 2004. 154 f. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde) – Departamento de Prática de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

CAPÍTULO 8

A HETEROBIOGRAFIA COMO CAMINHO PARA A (AUTO) FORMAÇÃO: AS HISTÓRIAS DE VIDA E A REFLEXIVIDADE BIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 14/08/2022

Élica Luiza Paiva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
Vitória da Conquista- Bahia
<http://lattes.cnpq.br/8666944922208389>

Nínive Alves Lacerda

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista- Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7486455065988452>

RESUMO: Esse artigo visa compreender a heterobiografia como dispositivo de (auto) formação, tendo como objeto de estudo a última pesquisa do grupo de estudo e pesquisa Narrativas Formação e Experiência (Naforme), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Após entrevistarem estudantes, egressos e professores do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo para a produção do documentário intitulado “A travessia da formação em jornalismo: narrativas de vida e experiência em curso”, os estudantes pesquisadores que fizeram esta pesquisa tendo como produto final este documentário se tornaram objeto de investigação da nova geração de pesquisadores da Iniciação Científica do Naforme, por meio da técnica de pesquisa do Grupo Focal. Assim, fazendo parte desta nova geração de pesquisadores e utilizando dos

dados gerados neste Grupo Focal tecemos este estudo que investiga se o acesso às narrativas e histórias de vida de outros sujeitos auxiliam na compreensão da dimensão autobiográfica. Dessa maneira, tendo como base as reflexões do método biográfico, heterobiografia e (auto) formação, tecidas por Franco Ferrarotti (2010), Christine Delory-Momberger (2008), Jorge Larrosa (2002) e Marie-Christine Josso (2004), este artigo pretende analisar a heterobiografia como reflexividade da própria autobiografia. Ao final dessa pesquisa, constatamos que as histórias de vida compartilhadas bem como os momentos vivenciados no Naforme pelos estudantes pesquisadores possibilitaram compreensões sobre a própria dimensão (auto) formativa dos mesmos. Concluímos também que a heterobiografia é uma base na metodologia de ser do Naforme, e que os estudantes pesquisadores se deram conta de que foi formativo escutar outras histórias de vida, ou seja, que a heterobiografia foi um caminho para a (auto)formação.

PALAVRAS-CHAVE: Heterobiografia. (Auto) formação. Narrativas. Experiência. Histórias de vida.

HETEROBIOGRAPHY AS A PATH TO (SELF) FORMATION: LIFE STORIES AND BIOGRAPHICAL REFLEXIVITY

ABSTRACT: This article aims to understand heterobiography as a (self)formation device, having as its object of study the latest research by the study and research group Narratives, Formation and Experience (Naforme) , at the State University of Southwest Bahia (UESB),

campus of Vitória da Conquista. After interviewing students, graduates and professors of the Social Communication course with a degree in Journalism for the production of the documentary entitled “The crossing of training in Journalism: life narratives and ongoing experience”, the student researchers who carried out this research that had as a final product this documentary became the object of investigation of the new generation of researchers of the Scientific Initiation of Naforme, through the research technique of the Focal Group. Thus, being part of this new generation of researchers and using the data generated in this Focus Group, we weave this study that investigates whether access to narratives and life stories of other subjects helps in understanding the autobiographical dimension. In this way, based on the reflections of the biographical method, heterobiography and (self) formation, woven by Franco Ferrarotti (2010), Christine Delory-Momberger (2008), Jorge Larrosa (2002) and Marie-Christine Josso (2004), this article intends to analyze heterobiography as a reflexivity of autobiography itself. At the end of this research, we found that the shared life stories are as well as the lived moments experienced in Naforme by the student researchers made possible understandings about their own (self) formative dimension. We also concluded that heterobiography is a basis in Naforme’s methodology of being, and that the student researchers realized that it was formative to listen to other life stories, that is, that heterobiography was a path to (self) formation.

KEYWORDS: Heterobiography. (Self) formation. Narratives. Experience. Life stories.

1 | INTRODUÇÃO

O grupo de estudo e pesquisa Narrativas, Formação e Experiência (Naforme), como o próprio nome já diz, investiga a formação a partir de perspectivas teórico-filosóficas e educativas. A partir da compreensão de leituras que não fazem parte do currículo formal do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), o grupo se propõe a pesquisar a respeito da formação dos alunos do curso.

Dessa maneira, o projeto de pesquisa do Naforme aqui investigado intitula-se *A travessia da formação em Jornalismo: narrativas de vida e experiência em curso*¹, e está andamento desde 2016. Esse projeto utiliza da pesquisa-formação heterobiográfica como metodologia para investigar as histórias de vida e percursos formativos de alunos, ex-alunos e professores do referido curso. Os membros do Naforme o frequentam de forma cíclica, já que o curso de Comunicação acontece num período mínimo de quatro anos. Há os que estão chegando enquanto outros se despedem do grupo, por terem se formado. Inicialmente, os então pesquisadores em ação, entrevistaram, filmaram e editaram todo material coletado que resultou na produção e exibição do videodocumentário intitulado *A travessia de uma formação*. Posteriormente, esses estudantes pesquisadores se tornaram objetos de estudo da nova geração da Iniciação Científica (IC) do grupo de pesquisa do

1 Este Projeto de Pesquisa está em fase de finalização, em 2022. O Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP-Uesb) emitiu parecer favorável à essa pesquisa, em 31 de outubro de 2016: CAAE: 56185816.5.0000.0055.

Naforme.

Esses novos integrantes da IC realizaram um Grupo Focal com os naformeanos egressos - que haviam concluído o ciclo com a produção do videodocumentário - com o objetivo de rememorar e compreender através das narrativas de vida e experiências narrativizadas, como acontece a formação humana, nos processos vivenciais da IC. Assim sendo, este artigo utiliza os dados coletados no Grupo Focal, que são narrativas de vida dos que vivenciaram a IC, no início do projeto de pesquisa, para compreender com e a partir delas, como as histórias de vida coletadas por eles, para a construção do videodocumentário, imbricaram na sua formação. Ou seja, o objetivo do presente estudo é compreender como a heterobiografia emerge, nesse contexto, como um caminho para a (auto)formação.

Desse modo, assim como o Projeto de Pesquisa do Naforme é embasado pelo método biográfico e trabalha na perspectiva da metodologia da pesquisa-formação heterobiográfica (PAIVA, 2018), este artigo é fundamentado nessa mesma perspectiva epistemológica. Para tanto, foram utilizadas as obras de Jorge Larrosa (2002), Christine Delory-Momberger (2008), Marie Christine Josso (2004) e Franco Ferrarotti (2010).

2 | HISTÓRIAS DE VIDA

Segundo Larrosa (2002), a compreensão do mundo, do outro e de nós mesmos se dá a partir das palavras. Elas são criadoras da realidade, do pensamento e de tudo que nos traz sentido e experiência:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como denominamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21)

Ao pensar a educação pelo par experiência/sentido, o autor coloca em xeque a falta de tempo, o excesso de informação, de opinião e de trabalho que o sujeito da experiência está submetido. A experiência é, portanto, compreendida por Larrosa (2002, p. 25-26) como um “território de passagem” dotado da “capacidade de formação ou de transformação” de cada sujeito, ou seja, possui um caráter teleológico que nos é singular.

Entender a experiência e o saber da experiência é ir ao encontro da pluralidade de subjetividades; já que é na sua particularidade que o homem dá sentido aos acontecimentos, pois o que lhe aconteceu e o que não lhe aconteceu se tornam dispositivos para a sua formação continuada. Dessa forma, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. (LARROSA, 2002, p.27)

Assim, pode-se pensar que as palavras quando nos agregam sentido, de fato, possibilitam a formação e fazem com que nos apropriemos de nossas vidas ao compreendermos o que nos acontece, tendo assim, a possibilidade de deliberar a esse respeito. Numa perspectiva análoga, Momberger (2008) contribui afirmando que o ser

humano só se apropria de sua vida e, assim, de si mesmo, ao contar suas histórias para outras pessoas. O vivido não é alcançado totalmente, mas as figurações aproximam ao máximo da existência a partir da narrativa do fato biográfico, que é

[...] esse viés, esse espaço-tempo interior, segundo o qual representamos o seu desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. (MOMBERGER, 2008, p.36)

A narrativa é então, matriz fundamental e criadora de nossa história e de nossa identidade. A linguagem das histórias, ou seja, a narrativa do fato biográfico, é o que nos faz ser protagonistas da nossa vida, já que é a partir dela que acessamos de forma atenta tudo o que nos aconteceu e o que não nos aconteceu, sobre o que estamos a narrar. O falar de si representa a existência, é uma figuração narrativa que dá sentido ao vivido, que rememora as experiências e que forma o sujeito da experiência que é um eterno movimento do “ser-sendo” (HEIDEGGER, 1988).

Mais que falar de si, tendo como vista o par singular-universal (FERRAROTTI, 2010), a narrativa biográfica também descreve a sociedade, uma vez que as histórias acontecem “(...) sob condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos”. (MOMBERGER, 2008, p.37). E como discutido por autores como Franco Ferrarotti (2010): porque reduzir a especificidade do método biográfico - que tem a subjetividade e a exigência antinomotética como definidores de sua cientificidade - se as inferências sobre o singular atingem um grau de universalidade? Se o ser humano não é um “epifenômeno social”? É partindo desse pressuposto óbvio, embora criticado e reduzido ao longo dos anos, que as histórias de vida são utilizadas, no método biográfico, como dispositivo de (auto)formação.

3 | AUTOBIOGRAFIA E HETEROBIOGRAFIA

As primeiras figurações, ou seja, formas de representar as histórias de vida e, assim, desenvolver a identidade do sujeito da experiência, seja por meio da imagem ou da escrita, tiveram início na Europa. Em meados do século XVII, as histórias de vida, retratadas nos diários e nas narrativas de conversão, apresentavam um conteúdo pessoal voltado para a espiritualidade. Temas como vida profana e vida espiritual, questionamento da fé, vontade divina e outros constituíram o berço da narrativa biográfica moderna.

Um século depois, os gêneros romance de formação e autobiografia, ampliaram o entendimento da formação através da escrita. As palavras, ora fictícias, unindo o leitor e o autor na imersão da história de vida do personagem; ora verídicas, numa narrativa retrospectiva correspondente às próprias experiências do autor, respectivamente. Assim, a narrativa de formação, que engloba a escrita do eu e as histórias de vida fictícias compartilhadas, inevitavelmente propõem a reflexividade biográfica tanto do autor quanto

do leitor.

O romance de formação, originalmente denominado *bildungsroman*, conforme explicou Momberger (2008), une o literário ao biográfico, na medida em que atrela a formação do personagem à formação do leitor. Nessa proposta de narrativa, além do aspecto estético da obra; as situações, os conflitos, as relações etc. a que são submetidos o personagem colaboram diretamente para o projeto de existência dos leitores. Da mesma forma que na escrita do eu e no romance de formação o autor volta-se para si, a fim de apropriar-se do seu material biográfico, seja para tecer representações de si mesmo ou de um personagem, o leitor também faz assimilações, dá novos sentidos e pode iniciar o processo reflexivo do seu projeto de vida:

O trabalho da narração (seleção, configuração, orientação), realizado pelo romancista na representação da *história de formação* de seus personagens, é equivalente ao trabalho realizado pelo leitor para dar *forma* à sua própria vida. É por ser *construído* que o romance de formação pode, por sua vez, construir seu leitor. (MOMBERGER, 2008, p.56, grifo do autor).

Assim, a história de vida do Outro, que também está no seu percurso formativo, é exemplo biográfico com potencialidade de vir a ser ressignificado por outra pessoa diante do seu projeto de existência. A construção biográfica, então, entrelaça duas dimensões das histórias de vida, dotadas do par experiência/sentido (LARROSA, 2002): a autobiografia e a heterobiografia.

Enquanto a autobiografia é “(...) um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” (MOMBERGER, 2008, p.56), a heterobiografia é “um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se (...) onde ela se põe à prova como escrita de si”. (MOMBERGER, 2008, p.62). Portanto, a heterobiografia, que engloba as figurações e as projeções formativas do Outro, é dispositivo fundamental da própria autobiografia.

Ao ouvirmos e/ou lermos histórias ou nos depararmos com outros tipos de figurações sobre acontecimentos biográficos de outras pessoas, inevitavelmente acessamos as nossas próprias experiências, atribuindo-as a novas perspectivas conforme o que pudemos compreender acerca das figurações. Assim, a heterobiografia nos possibilita pensar a *bildung*, a formação.

Da mesma forma que compreendemos o mundo através das palavras e mais ainda, que apreendemos nossa vida ao narrar nossa história, a narrativa do Outro também pode nos agregar sentido e assim, contribuir para o “caminhar para si”, expressão usada por Josso (2004) para designar o conhecimento de si mesmo a partir de uma formação continuada que atribui sentido às experiências formadoras e todas as relações que contemplam o estar no mundo do sujeito da experiência.

Por fim, a heterobiografia nos possibilita alcançar outros saberes de experiência,

saberes esses que são oriundos da perspectiva do Outro e podem vir a somar ou a divergir com as perspectivas que possuímos. É através dela que também apreendemos o mundo e experimentamos, a partir da narrativa do material biográfico de outro sujeito da experiência, uma potencial formação de si.

A recepção da narrativa biográfica mobiliza também o que poderíamos chamar de, referindo-nos a essa teoria da recepção literária, de uma *bioteca*, isto é, o conjunto das experiências e dos saberes biográficos, ou biografemas, do receptor. (MOMBERGER, p.60)

Recepcionamos a narrativa do Outro com a nossa *bioteca*, que contém todas as nossas experiências, reflexões e saberes que foram construídos por nós mesmos a partir do que já vivenciamos. É por isso que, segundo o autor referenciado acima, o contato com a narrativa do Outro desencadeia processos de biografização, pois nos colocamos como sujeitos protagonistas da nossa história quando buscamos compreender outros percursos formativos ao passo que pensamos sobre nossas próprias experiências e, por conseguinte, deliberamos sobre a (auto)formação.

4 | A METALINGUAGEM DO NAFORME

Segundo Delory Momberger (2008, p.62), “(...) a narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de biografização que realizamos sobre nossa própria vida (...)”. Portanto, seja falando de si ou escutando o outro, tudo vem a ser um caminho para a *bildung*.

Com o objetivo de analisar a heterobiografia como um caminho para a (auto) formação, analisamos os dados coletados no Grupo Focal com os cinco estudantes pesquisadores que vivenciaram a IC do grupo Naforme no período de produção do referido videodocumentário intitulado “A travessia de uma formação”. A partir do direcionamento de perguntas feitas pelos novos integrantes da IC, sob a coordenação da professora e coordenadora do Naforme, esta pesquisa visa compreender se os estudantes pesquisadores apreenderam e produziram sentidos, para si, com as narrativas de vida que coletaram para o documentário. Ou seja, se pela heterobiografia os estudantes pesquisadores perceberam um caminho para a (auto)formação.

Dessa forma, abaixo traremos respostas e comentários dos cinco ex-estudantes pesquisadores da IC que participaram como pesquisados, no Grupo Focal. Para tanto, optamos por não utilizar os seus nomes reais a fim de proteger as suas identidades. Escolhemos nomeá-los, de forma aleatória, com letras do alfabeto. Contudo, vale ressaltar que somente as falas mais proeminentes foram trazidas para compor essas compreensões, o que significa que nem todos foram mencionados abaixo.

No momento inicial, ao ser indagada pela nova geração de integrantes da IC a respeito da importância do Naforme para a sua formação humana e profissional, a estudante

pesquisadora B declarou: “Lá (no Naforme) todo mundo vai lhe acrescentar muito à sua formação e a sua formação acrescenta à dos outros também”. Considerando o contexto em que o Grupo Focal foi realizado - que foi narrativizado acima - e, levando em conta essa citação é possível compreender como o método biográfico pode ser colocado em prática e como isso acontece no percurso da IC e nos encontros do grupo. Isso deixa evidente a metodologia das histórias de vida: da formação de um sujeito da experiência que apreende o mundo, sobretudo, com as experiências compartilhadas por outros participantes. Nesse sentido, o estudante pesquisador A completou:

A gente não compartilha somente o que sabe, mas a gente compartilha também o que a gente já viveu, o que a gente já experienciou da vida, e esses são os principais momentos, inclusive, que a gente está se formando aqui no grupo.

A metodologia das histórias de vida do Naforme é dotada de metalinguagem, pois, ao mesmo tempo que se lê sobre formação e há o compartilhamento de narrativas, vivencia-se a (auto)formação e experimenta-se a heterobiografia na troca e recepção dos materiais biográficos. A narrativa das histórias de vida, essencialmente composta pelo par experiência/sentido (LARROSA, 2002), potencializa a (auto)formação, já que:

O trabalho sobre a narrativa de vida oferece como a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação por meio de uma mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial. (JOSSO, 1991 *apud* JOSSO 2004 p.153-154).

Apropriar-se do vivido através da narrativa de vida é transformar a experiência em um saber. De acordo com Larrosa (2008), é preciso se expor e apoderar-se da experiência como um território do devir. Dessa forma, tanto na coleta de dados para o documentário quanto nos momentos de discussão de leituras do grupo, as narrativas se encontram no território da experiência. Esse processo é um fluxo contínuo entre os participantes, de modo que as histórias de vida se entrelaçam e as palavras que auxiliam na compreensão do mundo de um sujeito da experiência passam a agregar sentido e reflexão para outros. Por isso, a heterobiografia desempenha papel singular na construção da autobiografia.

A proposta do Grupo Focal era levar as pessoas pesquisadas a rememorar seus percursos no Projeto de Pesquisa - mencionado anteriormente - para se conectarem a lembranças de experiências que consideravam formativas e partilhar sobre elas, com os novos integrantes/pesquisadores da IC. Ao rememorar as vivências da produção do documentário, a estudante pesquisadora C relatou um momento de identificação com a história de vida de uma entrevistada para o documentário:

Teve uma parte, especialmente, que ela fala (a entrevistada) que fez um outro curso, antes de chegar em Jornalismo, e que ela estava na Universidade, mas não estava porque ela vivia como se fosse uma espécie de “escolão”, onde ela vinha, estudava, depois ia pra casa, e ela não vivia as coisas aqui dentro,

só as aulas, entendeu? E aí isso chamou a minha atenção, porque eu me identifiquei (...). Eu só assistia às aulas e era minha obrigação passar de ano, e acabou. E aí isso me fez pensar que talvez eu estivesse repetindo isso quando eu cheguei na Universidade. E aí me fez tentar mudar isso, viver coisas aqui dentro fora das aulas de todos os dias, tipo: participar do Naforme; pesquisar; estudar outras coisas além do que os professores passavam, porque eu tinha que fazer porque era minha obrigação.

Nessa fala, fica evidente que a escuta da narrativa de vida do outro “(...) não se trata de uma recepção passiva, pois ela põe em movimento uma atividade e um processo”. (MOMBERGER, 2008, p.60). A similaridade entre os mundos de pertencimento entre a entrevistada e a estudante pesquisadora C, no que tange à Universidade e ao comportamento escolar, desencadeou não só uma ressignificação a respeito de algo, mas também despertou uma reflexão crítica sobre o próprio conceito de heterobiografia para a estudante pesquisadora C, que continuou:

Pois é, ela (a entrevistada) estava se formando ainda, e ela tinha percebido aquilo, e aí ela me fez perceber também quando eu escutei ela falando (...). E aí quando eu percebo que faz todo sentido, entendeu? Tipo assim, toda a ideia do documentário, de tudo que a gente estudou, por quê a formação, **da gente se formar com a história de vida do outro**. (grifo nosso)

Segundo Josso (2004, p.73), esse cair em si ou início da “tomada de consciência” é exatamente a transformação de uma vivência em experiência, que “[...] inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença.” Assim, através da narrativa de vida da entrevistada a estudante pesquisadora C, consultando a sua *bioteca* de fatos biográficos, pode cair em si e tecer compreensões sobre o próprio momento de pesquisa e formação em que ela se encontrava.

Logo após a partilha da pesquisadora C, o estudante pesquisador A falou com clareza sobre o exemplo da colega, denotando ter também, o saber da experiência em relação à heterobiografia na produção do videodocumentário e na metodologia metalinguística do Naforme:

A gente estava ali pesquisando, mas a gente também estava se formando a partir do que eles falavam, que foi justamente o que aconteceu com C. Ela se identificou na história de vida do outro, na experiência de vida do outro, identificou a sua própria história de vida, e a partir disso ela se moveu em direção a outra coisa, ela buscou trabalhar a sua formação a partir disso. E aí a formação heterobiográfica acontecendo, e é isso que eu acho mais fantástico, porque aqui, nesse exato momento em que vocês, que são pesquisadores de certa forma da “nova geração” do Naforme, estão aqui pesquisando enquanto a gente tá falando, vocês estão... (possivelmente se formando). Esse movimento de formação heterobiográfica, a partir do que eu estou narrando aqui, do que os demais estão narrando, vocês também, potencialmente, podem se formar a partir do que a gente está falando.

Em outro momento, a estudante pesquisadora C destacou: “Óbvio que o que eu falei

agora, eu não percebi naquele momento, mas depois do documentário, depois de participar do Naforme, depois que eu pensei em tudo isso, agora tudo se encaixa”.

Segundo Josso (2004, p.73), “(...) é evidente que as vivências são relatadas, mas contam-nas já devolvendo-nos uma significação, por mais sumária que ela seja”. Afinal, depois de encontrar sentido, experimentar e ressignificar a sua biografia ao ouvir a história de vida do Outro, os estudantes pesquisadores apropriaram-se de suas vidas enquanto exerciam o papel de narrativizar o vivido durante a experiência no grupo Naforme, em particular, o processo de produção do documentário.

Ou seja, o trabalho biográfico que culmina na (auto)formação dos estudantes pesquisadores acontece enquanto os mesmos se deparam com as histórias de vida dos entrevistados, e tem continuidade quando despertam a tomada de consciência sobre a experiência e passam a ser contadores de suas próprias histórias, já que o “território da passagem”, segundo Larrosa (2002), é um território do devir. Por fim, o estudante pesquisador A deu sentido à heterobiografia:

É isso que eu acho mais fantástico, porque aqui, nesse exato momento em que vocês, que são pesquisadores de certa forma da «nova geração» do Naforme, estão aqui pesquisando enquanto a gente está falando, vocês estão nesse movimento de formação heterobiográfica, a partir do que eu estou narrando aqui, do que os demais estão narrando, vocês também, potencialmente, podem se formar a partir do que a gente tá falando.

A experiência de vivenciar esse processo cíclico na IC e compreender pelas narrativas de seus participantes antecessores sobre como a narrativa do Outro é, sempre, um caminho ou, ao menos uma seta que aponta para nós mesmos, foi possível também pela heterobiografia. Como Walter Benjamin já afirmava em *O Narrador*, a narrativa é a forma mais profícua de se aproximar de uma experiência, pela imaginação; de se trocar experiências e, por fim, de se transmutar experiência em sabedoria para a vida que se vive. A heterobiografia permite o movimento formativo humano, em qualquer lugar em que histórias de vida possam ser compartilhadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas que escutamos e que fazemos de nós mesmos são o que nos fazem compreender o mundo e dar sentido às coisas e ao que nos acontece. Dessa maneira, a (auto)formação, que é um *continuum* que não cessa enquanto houver vida, se potencializa quando entramos em contato com a escuta das narrativas de histórias de vida de outras pessoas, ou seja, pela heterobiografia.

Nesse artigo, a análise de falas de estudantes pesquisadores sobre o processo formativo, que envolveu entrevistas para a produção de um videodocumentário sobre a formação que acontece no curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da UESB, denota a importância das histórias de vida para o início do projeto de si, do sujeito

da experiência que é capaz de produzir sentido, ressignificar acontecimentos e trabalhar a sua (auto) formação.

Nesta investigação, a heterobiografia enquanto dispositivo fundamental da (auto) formação é constatada em três níveis. Primeiro, na metodologia das histórias de vida utilizada pelo o grupo Naforme, que como foi narrado pelos estudantes pesquisados, possui a dinâmica do compartilhamento de saberes e de vivências a partir de reflexões desencadeadas pelas leituras de textos teóricos e filosóficos que o grupo faz e pelos processos da pesquisa científica. Segundo, a heterobiografia percebida na atribuição de sentido e no saber da experiência dos estudantes pesquisadores ao falarem do que foi apreendido, do que fez ou não sentido, na narrativa dos entrevistados para o documentário. E, por último, a heterobiografia que se deu no grupo focal quando os estudantes pesquisados apreenderam o fato biográfico e se tornaram contadores de suas histórias, para a nova geração de pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio Pierre Dominicé; Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr.; 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: Setembro de 2020.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAIVA, Élica Luiza. **Projeto de Pesquisa A travessia da formação em jornalismo**: narrativas de vida e experiência em curso. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Uesb. Resolução CONSEPE n°. 031/2016.

_____. **Narrativas de histórias de vida como formação de si**: um jogo com adolescentes do Povoado do Maracujá. Lisboa: Chiado Editora, 2018.

CAPÍTULO 9

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DOS MÉTODOS CENTRADOS NOS ESTUDANTES NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM QUELIMANE

Data de aceite: 01/09/2022

Rude José Lopes Matinada

Aderito Barbosa

Gaspar Lourenço Tocoloa

RESUMO: A declaração de Bolonha influenciou bastante as Instituições do Ensino Superior no mundo. Actualmente o ensino é caracterizado pela centralização na aprendizagem e no estudante, onde o estudante é o elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, posicionando o professor como facilitador e monitor do processo. O estudo tem como tema a percepção dos professores na aplicação dos métodos centrados nos estudantes numa instituição do ensino superior em Quelimane. Compreende-se que este sistema de ensino afecta todo o processo educativo em Moçambique. Este estudo foi desenvolvido olhando uma perspectiva contemporânea, do mundo actual, e um olhar da posição actual do professor no processo de ensino e aprendizagem, concretamente, como ele aplica os métodos centrados no estudante. Daí a necessidade de levantar a seguinte preocupação: Como é que os professores aplicam os métodos interactivos centrados nos alunos numa Instituição do Ensino Superior em Quelimane? Para tal foram definidos vários objectivos para responder esta questão de pesquisa. Como objectivo geral pretendeu-se analisar como é que os professores aplicam os métodos centrados nos estudantes em

instituição do ensino superior em Quelimane e específicos caracterizar os métodos interactivos preconizados pelos documentos orientadores nas Instituições de ensino Superior; identificar o papel assumido pelos professores e estudantes no Processo de Ensino-Aprendizagem na metodologia interactiva; identificar o papel assumido pelos estudantes e professores no Processo de Ensino-Aprendizagem na metodologia centrada no estudante, verificar o domínio dos professores no uso da mesma metodologia. Trata-se de uma metodologia qualitativa de paradigma interpretativo e uma abordagem de estudo de caso, tendo como instrumentos de colecta de dados a entrevista, a análise documental e a observação. E os sujeitos da investigação são 15 participantes, dos quais 1 (um) membro do Conselho Pedagógico, 6 (seis) docentes, que estejam a leccionar mais de 7 anos numa Instituições de Ensino Superior e 8 (oito) estudantes finalistas. As metodologias activas têm um papel preponderante no desenvolvimento e garantia da qualidade de ensino. Como conclusão, a percepção dos professores e os estudantes sobre métodos centrados no estudante é positiva, pelo facto de terem o conhecimento dos métodos centrados no estudantes. Naverdade não aplicam todos os método, criando desta forma problemas na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Professor, estudante, métodos

ABSTRACT: The Bologna declaration has greatly influenced Higher Education Institutions in the world. Currently teaching is characterised

by student-centred learning, where the student is the fundamental element in the teaching and learning process, positioning the teacher as a facilitator and monitor of the process. The study focuses on teachers' perception of the application of student-centred methods in a higher education institution in Quelimane. It is understood that this teaching system affects the whole educational process in Mozambique. This study was developed looking a contemporary perspective, of the current world, and a look of the teacher's current position in the teaching and learning process, specifically, how they apply student-centred methods. Hence the need to raise the following concern: How do teachers apply student-centred interactive methods in a Higher Education Institution in Quelimane? To this end, several objectives were defined to answer this research question. The general objective was to analyse how the teachers apply the student-centred methods in a higher education institution in Quelimane and the specific objectives were to characterize the interactive methods recommended by the orientation documents in the Higher Education Institutions; to identify the role assumed by the teachers and students in the Teaching-Learning Process in the interactive methodology; to identify the role assumed by the students and teachers in the Teaching-Learning Process in the student-centred methodology, to verify the mastery of the teachers in the use of the same methodology. This is a qualitative methodology of interpretative paradigm and a case study approach, having as instruments of data collection the interview, the documental analysis and the observation. The research subjects are 15 participants, including 1 (one) member of the Pedagogical Council, 6 (six) lecturers, who have been teaching for more than 7 years in a Higher Education Institution and 8 (eight) final-year students. Active methodologies have a preponderant role in the development and guarantee of the quality of teaching. As a conclusion, the perception of teachers and students about student-centred methods is positive, because they have the knowledge of student-centred methods. In fact they do not apply all the methods, thus creating problems in learning.

KEYWORDS: Curriculum, teacher, student, methods.

1 | INTRODUÇÃO

Freire (2013) desenvolve um conceito de currículo baseado numa educação do Oprimido. Onde considera que na construção e na prática do currículo o diálogo é um aspecto importante na construção do conhecimento. Saul & Saul (2018) concluiu-se que a construção de um currículo com base no pensamento freiriana baseia-se nas práticas educativas que consideram o trabalho com um ambiente democrático, onde o estudante tem a voz, amplia a sua compreensão. É por esta razão que (Paraíso, 2018, p. 13) considera que currículo “[...]é território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos”.

Carvalho et al (2022), no seu artigo sobre o currículo multiverso nas escolas onde aplicou-se metodologia de caráter qualitativo, em relação aos objetivos, exploratória e descritiva e no que concerne os procedimentos de pesquisa, bibliográfico, concluiu-se que a dinâmica de desenvolvimento actual da sociedade, a acompanhado com a diversidade baseada na multicultural, velocidade de informação trouxe novas maneiras de educar,

ensinar e aprender. Guerra (2021) a implementação curricular numa escola, deve apoiar o estudante e professor a ter maior capacidade de autonomia, criatividade e inovação. Este aspecto tem falhado bastante, devido a falta de padronização e a falta de possibilidade de implementação curricular.

Delgado (2013) consideram professor como formador e que é responsável pelos todos acontecimentos durante a formação. Este autor ainda diz que o professor tendo a responsabilidade de formar os outros, ele deve ser por excelência o mais formado.

A este propósito Justino (2010) considera professor como um indivíduo que tem o papel de ensinar. Como se pode verificar, o papel de ensinar é condicionado pela sua qualidade de desempenho, competência e dedicação. Segundo (Mesquita, 2011), professor é um ser intelectual, com formação científica, pedagógica e que tem a consciência do seu papel na sociedade.

O papel do professor é muito decisivo e importante no processo de ensino e aprendizagem, pois ele lidera com compenetração o bom ou mau acompanhamento das actividades escolares. Para Bacila (2013), professor é uma pessoa que ensina ciência, arte, técnica ou outros conhecimentos. Para o exercício dessa profissão, requer-se qualificações académicas e pedagógicas, para que consiga transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno.

O desinteresse dos estudantes nas aulas pode ser resultado de um ensino pouco motivador, descontextualizado, fragmentado e sem significado para o estudante Cicuto et al (2019).

No contexto Moçambicano, muitos professores do ensino superior são contratados pelo conhecimento técnico que possuem e aquilo que irão dar na sala de aula e não pelo domínio didáctico ou a forma com os estudantes aprendem. No entanto, o domínio do conteúdo, embora seja importante, não é suficiente. Estas orientações são necessárias ver ao fundo, se os professores das Instituições de Ensino em Moçambique estão a seguir rigorosamente estas orientações ou estão olhando pensamento de Finkel 2015 que a narrativa não é a melhor forma de ensinar é necessário rever nosso modelo de bom professor. Pode-se ver que ensinar como um meio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, não tem sido eficaz, então há uma necessidade de repensar no seu uso.

Segundo Cicuto (2015) concluiu que nas aulas expositivas permitem o uso de recurso que estimulam maior assimilação de informação enquanto que as aulas centradas no estudante são estimuladas as estratégias que procuram resolver situações problemáticas em estudo, como forma de dar soluções. Cardoso (2013) que “um bom professor deverá ter a sensibilidade para ter uma pedagogia diferenciada com os alunos” (p. 146). Isso requer que o professor esteja maior tempo com os estudantes com dificuldades e fornecer mais matéria aos que tem menos dificuldades, para permitir uma aprendizagem construtivista, avaliação formativa e se concretize a aprendizagem activa.

Bacich & Moran (2018), “Metodologias Ativas são estratégias de ensino centradas na

participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (p. 37). O avanço da tecnologia criou uma grande revolução na área da educação. Existe uma grande transformação no modo de ensinar, modo de planificar e na aplicação metodológicas, que muitas das vezes deve estar enquadrada aos recursos tecnológicos. Santos (2015, p. 209), “As metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos”. Por sua vez Souza et al (2020) diz que as metodologias activa permitem aos estudantes terem uma interação, troca de conhecimentos e experiências sobre uma determinada matéria em estudo. Isso pode acontecer dentro da sala de aula ou on-line, com uma intervenção rápida do professor na qualidade de facilitador do processo.

Segundo Boscov 2020, concluiu que ao usar a aprendizagem activa, para evitar resistência dos alunos, os professores devem escolher actividades com níveis de dificuldades apropriados, explicar claramente o que os estudantes devem fazer durante a actividade e esclarecer o benefício da actividade para estudantes. Portanto, no ensino centrado no estudante, o professor tem a função de monitorar as actividades, dar feedback e proporcionar actividades que permitam aos estudantes participarem activamente na construção do conhecimento e na resolução de problemas (Cicuto, 2015).

Para Glasgow (2019) “A ABP é uma estratégia educacional de busca de soluções para situações-problema complexas e baseadas na vida real por pequenos grupos que deverão assumir a posição de parte interessada na resolução do problema, supervisionados por um professor orientador” (p.69). Libâneo (1994) considera método de trabalho em grupo aquele que consiste “em discutir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis, compostos de 3 a 5 alunos” (p.170). (Masetto, 2021) no seu artigo sobreo uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado referência que seminário é uma metodologia de trabalho socializado, onde os participantes estudam, pesquisam e debatem, podendo chegar ou não a um consenso, consideram também como uma metodologia estimuladora de pesquisa e debate crítico.

Objectivo geral pretendeu-se analisar como é que os professores aplicam os métodos centrados nos estudantes em instituição do ensino superior em Quelimane e específicos caracterizar os métodos interativos preconizados pelos documentos orientadores nas Instituições de ensino Superior; identificar o papel assumido pelos professores e estudantes no Processo de Ensino-Aprendizagem na metodologia interactiva; identificar o papel assumido pelos estudantes e professores no Processo de Ensino-Aprendizagem na metodologia centrada no estudante, verificar o domínio dos professores no uso da mesma metodologia.

2 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados discutidos neste espaço, são provenientes da análise dos dados realizados com grupos de discussão focalizada dos estudantes e professores, análise documental, observação e revisão bibliográfica. Para tal, foram agrupados por categorias de análise e os respectivos indicadores, para permitir a compreensão do estudo.

A apresentação e discussão dos dados recolhidos foram feitas obedecendo a seguinte forma: primeiro são apresentados e analisados os dados colectados através da entrevista não estruturada, feita com estudantes em seguida, com os professores e, a informação colectada por análise documental e bibliográfica e por fim a descrição do observado com base no guião de observação, o que permitiu a discussão destes com referenciais já enunciadas no estudo. Esses dados estão organizados em categorias e indicadores.

2.1 Modos de ensino

Com esta categoria, pretendeu-se saber junto dos grupos de discussão focalizada dos estudantes e professores a percepção sobre os modos de ensinar.

De qualquer forma chega-se à conclusão que, como base nos dados dos entrevistados, a metodologia centrada no estudante é aquela que permite maior criatividade para os estudantes, a centralidade de todo o processo está para o educando, permitidos desta forma maior empenho dos estudantes, como afirma GE1 que métodos centrados no estudante são aqueles que permitem que o estudante prepara aulas de acordo com plano temático ou plano analítico, isso quer dizer que não é o docente que trás as matérias para os estudantes, eles procuram com base no plano analítico e expõem na sala de aulas. As metodologias de ensino devem ser para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, dando maior autonomia ao estudante, para desenvolver as suas competências, como sustenta o MD afirma que é aquela em que o foco olha mais para o estudante e não docente

A mesma linha de pensamento foi apresentada por GE2 quando apresenta uma das características, do método centrado no estudante, a pesquisa que procura aprofunda mais no conhecimento, que depois é consolidado pelo debate entre professores e estudantes. Onde o professor toma o papel de moderador e deixa de ser o centro das atenções. Mas também há docentes que não conseguem ou não percebem em que consiste a metodologia centrada no estudante. Como é o caso de GE3 que apresenta como característica o tempo de intervenção do estudante. Que consiste em estudante falar mais que professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, não simplesmente falar, mas é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, segundo o planificado e orientação do professor.

A observação feita mostrou que os professores, têm dificuldades na aplicação deste método de ensino. Também, há uma tendência de os professores terem como objectivo

transmitir o conhecimento, fixando aquilo que são as suas metas do plano analítico. Portanto, baseando-se no método expositivo. Há falta de didáctica nos docentes, de acompanhamentos da evolução e assimilação das matérias por parte dos alunos. Há docentes que mandam os estudantes, para irem ler, sem nenhuma orientação em termos de objectivos e material a ser consultado.

Este novo paradigma implica uma metodologia participativa, que permite o envolvimento no Processo de Ensino e Aprendizagem. Os grupos de discussão focalizada enfatizaram a questão de debates, trabalhos em grupos e pesquisas.

Quanto à estratégia usada, pelos docentes na forma de ensinar, com subcategoria, os grupos de discussão focalizada dos estudantes, referenciaram as seguintes formas: perguntas de partida para se criar um debate, intercâmbio entre docente e estudante, elaboração conjunta de como vai decorrer o Processo de Ensino e Aprendizagem, estudos e pesquisas em grupo, motivação a través de incentivos de notas, fornecimento do plano de aula e as respectivas referências bibliográficas onde os estudantes vão desenvolver os estudos de uma forma autónoma. E os grupos de discussão focalizada dos professores consideram o ensino centrado no estudante, uso de meios e recursos informáticos com estratégias de ensino.

Da observação feita notou-se, que a maioria dos professores fazem questões de partida como uma forma de introdução e ligação com a aula anterior. Os outros não fazem baseando-se em aulas expositivas, que entra em contradição com o método de ensino. Os trabalhos em grupos são os mais preferidos pelos docentes e poucos usam trabalhos individuais, o que faz com que as aulas sejam mais participativas que expositivas.

2.2 Actividades a realizar na sala de aula

A outra subcategoria de análise foi as actividades realizadas na sala de aula.

As actividades realizadas na sala de aulas têm um propósito de melhorar e assimilar o processo de ensino, devem estar alinhadas a aquilo que se pretende alcançar. Daí que os grupos de discussão focalizada dos estudantes assim com professores afirmaram que as actividades mais realizadas na sala de aulas são: elaboração de projectos, debates, exercícios em grupo e individual, filmes, leitura e seminários.

Os estudantes mostraram que a parte teórica é aquela mais evidenciada pelos professores e não é aquilo que esperavam. Esperavam mais prática, sobretudo os estudantes que frequentam 3º e 4º anos que são finalistas para terem a ferramenta de saber fazer. No entanto, a partir dos resultados obtidos, sobre as actividades desenvolvidas na sala de aula, em consonância com método de ensino, verifica-se que ainda não é muito explorado, apesar dos professores usarem actividades activas, que permite a participação de todos. Isso entra em contradição com os princípios do método centrado no estudante.

As salas de aulas com condições permitem que o professor tenha a possibilidade de dar mais actividades criativas aos alunos, dentro da matéria em estudo. Hoje não se pode

falar de ensino sem associá-lo com a questões tecnológicas. Felizmente, estes dispositivos tecnológicos são do conhecimento e domínio do estudante. Os estudantes não aprendem do zero, isto é evidenciado pelo próprio currículo, centrado no estudante. O conhecimento neste nível não está dependente do professor, mas do estudante. Também foi sublinhado que as actividades contribuem na medida em que o estudante tem dificuldade o docente esclarece as dúvidas. A observação feita mostrou que trabalhos de grupos e individuais, resolução e correcção de exercícios e colocação de perguntas de avaliação, são as actividades mais realizadas na sala de aula.

2.3 O papel dos estudantes e professores na aprendizagem

Da questão colocada sobre papel dos estudantes e professores na aprendizagem se é mais activo, mais passivo ou facilitador? Os depoimentos desta subcategoria, estudantes e professores mostram que o papel dos estudantes é activo. Quanto ao papel dos professores os grupos de discussão focalizada afirmaram que é de ser moderador, motivador, ensinar, apoiar as iniciativas dos estudantes e acompanhar. Portanto, quer os estudantes, quer os professores têm o conhecimento do seu papel neste processo de aprendizagem, dentro do novo paradigma de ensino.

A observação feita, quanto o papel do estudante, notou-se que existe troca de informações, de evidências, discussão da matéria e o docente não impede que o estudante não saiba matéria antes de ser referenciada na sala de aula. A outra razão é que os próprios estudantes através dos planos de aula, investigam a matéria e chegam na sala de aula para uma interassão com os colegas e docente. O Processo de Bolonha traz um novo paradigma para o estudante.

Na verdade, este facto não se pode generalizar; actualmente nota-se que os estudantes são mais passivos que activos, porque os estudantes não têm interesse de investigar, não se preocupam em colher informações que estão plasmadas no plano analítico e vir discutir na turma, os que fazem são muito pouco. Também há disciplinas e professores que permitem que os estudantes sejam mais passivos.

Pode-se perceber que os grupos e discussão focalizada comungam a ideia de que docente é um moderador, ele orienta o caminho, determina as balizas, as directrizes que devem ser seguidas. Também auxilia aos estudantes de modo a perceber toda a matéria. Na verdade, a observação feita, da forma como aplica ou interpreta a funcionalidade do método de ensino centrado no estudante, pode se não atingir os objectivos que se pretende em cada aula, porque existem dificuldades por parte dos docentes na aplicação e interpretação deste método.

2.4 Modo de aprender

Diante desta categoria, pretendia-se colher junto dos grupos de discussão focalizada as percepções dos estudantes sobre modos de aprender. Para tal foi colocada a seguinte questão: na sua opinião, que estratégia fazem com que aprenda melhor? Que forma de

apreender considera mais eficaz?

Assim, nesta matéria, foram mencionadas várias estratégias que contribuem para o melhoramento da aprendizagem, nomeadamente: aproximação entre estudante e o docente, interação na sala de aula e fora no sentido de esclarecimento das dúvidas. A transmissão dos conteúdos, através de áudio visual relacionado com as aulas e responsabilidade de pesquisa consiste em uma das estratégias de aprendizagem. Parece evidente, que segundo Roldão 2009 é importante identificar para cada estratégia qual é a principal finalidade, isto faz com que o estudante aprenda melhor com a estratégia definida pelo professor.

3 | PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação é um aspecto fundamental no ensino, permite. Com esta categoria pretendia-se fundamentalmente as percepções dos estudantes sobre as modalidades de avaliação praticadas na UCM. Para tal procurou-se saber dos grupos de discussão focalizada, que modalidades da avaliação existem na UCM? Quais as usadas com mais frequência?

Os resultados sugeridos pelos grupos de discussão focalizada, mostram que a modalidade de avaliação em uso na UCM consiste em questionamento oral, ficha de exercício, trabalhos em grupo e individual. O novo paradigma de aprendizagem desenvolvido no contexto de Bolonha enfatiza a competência do estudante. Daí que as modalidades de avaliação devem reflectir esta tipologia. Olhando para os resultados dos grupos de discussão focalizada, os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, em grupo ou individualmente dá mais autonomia ao estudante.

As avaliações escritas são marcadas pela Direcção e têm o carácter obrigatório. Os trabalhos em grupo e individuais são marcados e definidos pelos docentes, este processo de avaliação inclui a presença do estudante na defesa e é avaliado o aspecto oral e capacidade de defesa do estudante. É importante referir-se que os testes escritos, trabalhos em grupo e individuais e exames são os mais frequentes.

Os dados do estudo indicam que os critérios da avaliação não são cumpridos por todos os professores.

Quando se fala de avaliação, muita das vezes pensamos em provas escritas ou orais. Na verdade, existem muitas práticas de avaliação que podem melhorar o nosso sistema educativo. Desta forma, esta categoria, práticas de avaliação, tem como objectivos, compreender e caracterizar os modos de avaliação praticados pelos docentes. É nesta vertente que se colocou sobre as modalidades de avaliação que se praticam e com que frequência? Os grupos de discussão focalizada envolvidos mostraram várias modalidades, concretamente, auto-avaliação, a participação na aula, testes, trabalhos, exames e participação. As modalidades usadas com mais frequência são o testes e exames escritos.

A partir dos depoimentos dos grupos de discussão, nota-se que as modalidades de avaliação mais usadas são testes, trabalhos, exames e participação na aula. Isto permitiu analisar um outro indicador, efectivamente, instrumentos de avaliação. Onde se constatou que os instrumentos de avaliação usados com mais frequência são as fichas de avaliação, testes, trabalhos em grupo, os exames e perguntas orais. Na verdade os estudantes mostraram dificuldades nesta pergunta, onde confundiram critérios e instrumentos de avaliação.

Um dos aspectos referenciados pelos entrevistados e que cria constrangimento na eficácia pedagógica é a não modificação dos testes. Os testes até exames são os mesmos quer para o laboral assim como o pós-laboral e até dos anos transactos. Este facto pode perigar o próprio sistema de aprendizagem uma vez que existe uma comunicação entre os estudantes.

4 | CONCLUSÕES

Depois de apresentação e discussão dos dados, seguiu-se a apresentação das considerações finais do artigo, tendo em conta o percurso da investigação sobre a Percepção dos professores na aplicação dos métodos centrados nos estudantes numa instituição do ensino superior em Quelimane.

Os resultados desta investigação empírica revelam que o modelo de ensino preconizado pela IES é centrado no estudante. Existem dificuldades na operacionalização deste método, os Professores não sabem aplicar as estratégias de ensino olhando o modelo de aprendizagem. Pode-se dizer que há falta de didáctica por parte dos facilitadores do processo de ensino. No entanto, estão mais preocupados com as metas estabelecidas pelo plano analítico.

Quanto as estratégias usadas com frequência, o estudo mostrou que são as seguintes: debates, perguntas de partida, pesquisas e estudos em grupo. O estudo mostrou que os participantes conhecem os métodos activos, que permitem uma aprendizagem mais participativa. Onde dá a possibilidade do estudante ser mais activo no Processo de Ensino e Aprendizagem. Também notou-se que as salas de aulas têm mínimas condições para maior participação e uso de recursos didácticos, na verdade este aspecto é pouco explorado pelos intervenientes no processo. Facto que faz com que os docentes usem com frequência a questão de partida, como forma de envolver os estudantes no processo de ensino.

No que diz respeito as actividades realizadas na sala de aula, o estudo mostra o seguinte: a elaboração de projecto é actividade mais realizada, sobre tudo para estudantes finalistas. Na verdade, existem outras disciplinas nucleares que têm com orientação o saber fazer. Estes aspectos são muito pouco explorados pelos professores, apesar de eles usarem métodos activos no Processo de Ensino e Aprendizagem. Esta situação nos remete a uma

reflexão para futuros estudos nesta vertente.

REFERÊNCIAS

1. Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração curricular*. Porto Editora. Portugal.
2. _____. (1999). Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
3. _____. (2003). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? Lisboa, Portugal: APM.
4. _____. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Coleção Desenvolvimento profissional de professores (6). Porto: Fundação Manuel Leão.
5. Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*, Asas Editores, S.A., Lisboa - Portugal
6. Beato, E. M. F. (2007). *A gestão curricular no percurso para a autonomia do aluno: um estudo de caso na disciplina de Alemão*. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
7. Beato, E. M., (2007). *A gestão curricular no percurso para a autonomia do aluno: um estudo de caso na disciplina de Alemão*, Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
8. Comastri, J. A. (1977), *Topografia: Altimetria*. Viçosa: UFV – MG, Imprensa Universitária. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=estrat%C3%A9gias+de+ensino+e+aprendizagem&lr=lang_pt&oq= acesso em 05 de Fevereiro 2018.
9. Coll, C. (2018), Cosntrutivismo e Currículo <https://pt.scribd.com/search?query=costrutivismo%20e%20cuuriculo> acessado em 15 de Julho de 2018
10. Chiavenato, I. (2006). Teoria Geral da Administração: Abordagens Prescritivas da Administração, (5ª ed.) CAMPUS, Rio de Janeiro-Brasil.
11. Da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
12. Dalbério, B. (2008). *Gestão democrática e participação na escola pública popular*. Revista.
13. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e acção. (1998) UNESCO, Paris.
14. Duarte, J.B. (2008) *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outros modo de generalização*; Revista Lusófona de Educação. II – 113- 132.
15. Esteves, M. (2008). *Para a excelência pedagógica do ensino superior*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 07.

16. Falcão, P. A. (2013). *As escolas com contracto de autonomia. Faculdade de Ciências Humanas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestrado em Ciências da Educação, Administração e Organização Escolar.
17. Felício, C., & Rodrigues, M. (2010). A natureza da tarefa e os desafios da gestão curricular. In Associação de Professores de Matemática (Ed.), *Actas do ProfMat 2010*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática <http://hdl.handle.net/10400.21/1147> acesso em 13 de março de 2018
18. Gaspar e Roldão (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*, Cap. I. Lisboa: Universidade Aberta.
19. Gomes, J. e Cesário, F. (2014). *Investigação em Gestão de Recursos Humanos. Um guia de boas práticas*, Lisboa: Escolar editora.
20. Guia da Universidade Católica de Moçambique, (2012).
21. Haddad, M.do C.L. et al. (1993). *Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno*. Rev.latioam. enfermagem, Ribeirão Preto. <https://www.revistas.usp.br/rtae/article/view/1408/1440> acesso em 05 de Fevereiro de 2018.
22. Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusive. Território Educativo- DREN.
23. Laite, M. dos S. V. (2015), A universidade em questão – Uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano, Editora: Fundação AIS, Nampula – Moçambique.
24. Libâneo, J. C. & Oliveira, J. F. (2003). **TOSCHI, Mirza S.** *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
25. Lima, L.C., De Azevedo, L.N. e Catano, A. M. (2000). Processo de Bolonha a
26. Martins, F. & Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re) interpretações dos professores. *Indagatio Didáctica*. Universidade de Aveiro.
27. Morais, A. M. M. S. (2013). O Processo de Bolonha e Avaliação da aprendizagem: um estudo de prática em Mudança.
28. Moran, J. M. (2004), Os novos espaços de actuação do professor com as tecnologias, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, <http://www.redalyc.org/html/1891/189117821002/> Acesso em 08/02/2018.
29. Moreira, A. F. B. (2003). *Seleção e organização dos conhecimentos Curriculares no Ensino Superior*. Porto Editora.
30. Morgado, J. C. & Paraskeva, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Asa.
31. Nóvoa, A. (2009). *Professor- imagens do futuro presente*. Lisboa. Educa.

32. Osoro, J.M., Argos, J., Salvador, L., Ezquerra, P., & Castro, A. (2011). La implementación de las titulaciones de grado de los estudios de educación: algunas reflexiones y constataciones desde la mirada de docentes e estudiantes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. file:///C:/Users/Rude/Downloads/207371-741771-1-PB.pdf Acesso em 07/02/2018
33. Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
34. Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares para a compreensão crítica da educação*, Lisboa: Porto Editora.
35. PARO, Victor Henrique. *Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática*. GT: Estado e
36. Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
37. Pilão, J. M. (1998). *O Construtivismo*. São Paulo: Edições Loyola.
38. PolíticaEducativa/n.05.Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em 23/05/2015.
39. Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*, Lisboa: Grupo de Investigação DIF Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
40. Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM.
41. Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
42. Programa eleitoral de Coligação Portugal a Frente.
43. Robbins, S. (). *Administração....*
44. Roldão, M.C. (1990). *Os professores e a gestão do currículo, perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora.
45. Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Coleção Reflexão Participada (6). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
46. Sacristán, J. G. & Gómez, A.I. P. (2000). *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ªed. Porto Alegre, Artmed.
47. Sacristan, J. G., Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
48. Santos, A. J. R. (2008). *Gestão Estratégica: Conceitos, modelos e instrumentos, s/e*, Escolar Editora, Porto- Portugal.
49. Silva, M. e Dos Reis, F. (2012). *Princípios de Gestão* Lisboa: Edições Sílabo.

50. Silva, M. I. C. (2007). O director de turma e a gestão curricular no conselho de turma — consenso ou conflito? Estudo do papel do director de turma em contextos sociais distintos na região centro do país. Dissertação apresentada na Universidade Portucalense, Porto, 2007.
51. Silveiro, A. P. E. M. (2012). Gestão curricular no ensino secundário: Relato de uma experiência entre Física e Química-A e Biologia e Geologia. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação). Mestrado em educação Didática.
52. Stake, R. E. (1999). Investigación com estúdio de casos. Madre de Morata.
53. Aranha, M. L. A. (1996). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
54. Fank, E. (2007). A construção das Directrizes Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (2000): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo. 201 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPR. Curitiba.
55. Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
56. Hamilton, D. (1992). Sobre as origens do termo classe e curriculum. Teoria e Educação.
57. Libâneo, J. C. *Didática*. (1991). São Paulo: Cortez.
58. Yin, R. E. (2005). Estudo de caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman

A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL A SERVIÇO DO ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 19/08/2022

Beatriz Goudard

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC)
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/5371619257631730>

Cléia Demétrio Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC)
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/4158706306265559>

Alfredo Balduino Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC)
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/8332812419140428>

Tiago Luiz Schmitz

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC)
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/9923095473101113>

RESUMO: Este trabalho apresenta experiências realizadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, por estudantes do curso de Licenciatura em Informática da UDESC. As práticas foram realizadas com intervenção docente no ensino fundamental de escolas básicas do estado de Santa Catarina. Considerando o período atípico em função

da pandemia, a intervenção docente realizou-se de forma remota, a partir das tecnologias computacionais, inovando a caracterização do espaço escolar e o uso de as ferramentas didáticas, bem como suas interfaces com alunos, professores e supervisores de campo de estágio. Na avaliação das atividades observou-se um resultado que superou as expectativas e contribuiu de forma significativa para a formação dos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado; Intervenção Docente; Tecnologia Computacional.

COMPUTATIONAL TECHNOLOGY AT THE SERVICE OF TEACHING: REPORT OF REMOTE INTERNSHIP EXPERIENCE

ABSTRACT: This work presents experiences carried out in the discipline of Supervised Curricular Internship III, by students of the Degree in Computer Science at UDESC. The practices were carried out with teaching intervention in elementary schools in the state of Santa Catarina. Considering the atypical period due to the pandemic, the teaching intervention was carried out remotely, using computer technologies, innovating the characterization of the school space and the use of didactic tools, as well as their interfaces with students, teachers and supervisors of internship field. In the evaluation of activities, a result was observed that exceeded expectations and contributed significantly to the training of academics.

KEYWORDS: Supervised internship; Teaching Intervention; Computer Technology.

1 | INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio do Centro de Educação a Distância (CEAD), oferece o curso de Licenciatura em Informática, na modalidade a distância, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O projeto pedagógico do curso foi desenvolvido com base nas diretrizes educacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 1996), além das normas internas da universidade e do CEAD, observando o mercado brasileiro das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), a necessidade de capacitar educadores na área de Informática em acordo com as diretrizes curriculares da área de computação (CNE/CES, Nº 5, de 16 de novembro de 2016) e também, como ação estratégica de formação superior no Estado de Santa Catarina, proporcionando à população acesso ao curso superior, necessário para o desenvolvimento científico, cultural e educacional do país. O curso iniciou no segundo semestre de 2017 em dez municípios de Santa Catarina. Teve como base uma matriz curricular de duração de quatro anos, da qual formou sua primeira turma regular, em agosto de 2021.

Considerando que o profissional formado no Curso de Licenciatura em Informática deverá construir um conjunto de conhecimentos necessários para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional-Tecnológico, em sua organização curricular, tem-se a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, com 486 horas/aula, correspondendo a 27 créditos.

O projeto pedagógico do curso define que o Estágio Curricular Supervisionado objetiva integrar teoria e prática. Possui as dimensões formadoras e sócio-políticas, que proporcionam ao estudante a participação em situações reais de vida e de trabalho, consolidam a sua profissionalização e exploram as competências básicas indispensáveis para uma formação profissional ética e corresponsável (tendo como base as dimensões do Curso).

Para atender este objetivo, o Estágio Curricular Supervisionado foi organizado nas seguintes etapas: 1. Análise do Contexto Educativo (ACE); 2. Observação Participante no Contexto Escolar (OP); 3. Elaboração e aplicação do Projeto de Intervenção (API); 4. Análise Reflexiva do Processo e Relatório Final de Estágio (RFE). O mesmo deve ser realizado a partir da quinta fase do curso e segue até a oitava fase. O percurso dos quatro estágios obrigatórios resultou na elaboração de um relatório final que subsidiou o trabalho de conclusão de curso (TCC) na forma de monografia.

Ao construir competências ele precisa executar um conjunto de atividades, atendendo não só aos próprios interesses e possibilidades, mas também ao que é essencial ao processo formativo para a sua profissionalização. Com isso, é fundamental mobilizar conhecimentos, ações e agentes no sentido de alcançar as metas da formação.

Ainda do projeto pedagógico do curso é possível extrair o detalhamento de cada uma das etapas apresentadas anteriormente, a saber:

Etapa 1 - Análise do Contexto Educativo (ACE) (5ª. Fase) O estudante deverá fazer a observação no contexto educativo, levantando aspectos relacionados ao contexto educacional e escolar fazendo um mapeamento da realidade escolar e seus modos de funcionamento. Caracterizar o cotidiano escolar para uma futura intervenção, independente do nível ou turma. Nesse momento o estudante fará uma "leitura contextual" do contexto educativo, social e cultural, procurando reconhecer onde a intervenção será mais significativa e contributiva, mapeando as necessidades do contexto.

Etapa 2 - Observação Participante (OP) (6ª. fase) Nesta etapa, o estudante faz uma observação participante, selecionado uma turma para que ele possa auxiliar a docente com as suas atividades, procurando atuar nas dimensões relativas à sua área de formação. Analisa planejamentos em relação ao projeto político pedagógico da escola, auxilia o docente da turma, intervém em assuntos quando for solicitado. Nestas etapas o estudante deverá fazer todos os registros do desenvolvimento da atividade em documento próprio e ao final será avaliado também pelos gestores daquela instituição. Elabora relatório parcial.

Etapa 3 - Aplicação do Projeto de Intervenção (API) (7ª. fase) Nesta etapa o estudante elabora o Projeto de Intervenção Docente a ser aplicado no Ensino Fundamental. O tema deve ser selecionado com base no Projeto da Escola, com a anuência do docente da referida turma ou pode ter sido pensado a partir das oficinas e laboratórios desenvolvidos na disciplina ao longo do curso. Elabora os planos de ensino que envolve todos os procedimentos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da docência e produz o relatório parcial. Nessa etapa o estudante também realizará uma análise crítico-reflexiva do processo de estágio desenvolvida na Educação Infantil. Deverá fazer a socialização do processo no polo com a presença dos profissionais envolvidos, incluindo os do campo de estágio.

Etapa 4 – Análise Reflexiva do Processo e Relatório Final de Estágio (RFE) (8ª. fase). Nesta etapa o estudante elabora o Projeto de Intervenção Docente a ser aplicado. No Ensino Médio. O tema do Projeto deve ser selecionado com base no Projeto da Instituição/Turma e com a anuência do docente da referida turma ou pode ter sido pensado a partir das oficinas e laboratórios desenvolvidos na disciplina ao longo do Curso. Elabora os planos de ensino que envolve todos os procedimentos pedagógicos relativos ao desenvolvimento da docência. Elabora o relatório parcial de estágio. Nessa etapa o estudante também realizará uma análise crítico-reflexiva de todo o processo de Estágio desenvolvido nos dois níveis de ensino e fará a socialização do Processo no Polo com a presença dos profissionais envolvidos, incluindo os do campo de estágio. Elaborará o relatório final de estágio, juntando os documentos de todas as etapas incluindo a análise reflexiva e os documentos de presença e de avaliação (PPC, Curso de Licenciatura em Informática, 2021).

Importante destacar também que as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II são caracterizadas pela observação e análise do contexto educativo. Já as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV são caracterizadas pelo planejamento e intervenção docente no ensino fundamental e médio, respectivamente.

Dentro de um planejamento definido, no início do semestre letivo de 2020-1 o Estágio Curricular Supervisionado foi organizado para seguir o projeto pedagógico dentro de sua

normalidade. Nesta oportunidade estavam previstas viagens do professor da disciplina aos 10 municípios catarinenses, nos quais o curso é ofertado, para acompanhar os percursos dos/as acadêmicos/as, nos polos presenciais da UAB. Ocorre que apenas um município foi visitado, pois, em 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram canceladas, devido a pandemia ocasionada pela Covid-19.

Sob as condições de distanciamento social as atividades foram suspensas e retomadas no início de maio de 2020, totalmente de forma remota. Neste período foram realizados ajustes no calendário acadêmico e definidos os protocolos a serem adotados para a continuidade do semestre letivo.

Num primeiro momento não tivemos grandes impactos, visto que o curso é oferecido na modalidade a distância. Apenas as videoconferências, que os acadêmicos assistiam de forma presencial nos polos de origem, foram adaptadas para serem assistidas de suas residências via plataforma *Big Blue Button (BBB)*, um *plugin* do *Moodle*. Além disso, nos deparamos com um grande desafio: dar continuidade à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, percurso em que os acadêmicos precisavam realizar a observação da instituição escolar e concluir a ementa prevista.

A coordenação de estágio do CEAD, a fim de evitar prejuízo às atividades acadêmicas, acompanhou atentamente toda a legislação pertinente e suas adaptações para o período de pandemia e, numa força tarefa sem igual, entrou em contato com as diferentes escolas de educação básica, onde os acadêmicos estavam estagiando visando mostrar a importância da continuidade dos trabalhos e como isso poderia ser efetivado, uma vez que ainda se estava na fase de observação. Neste momento foi possível levar adiante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II e equalizar os desafios para a conclusão do semestre letivo.

Durante este período, o olhar foi direcionado para o estudo de alternativas na consecução do curso, sem interromper as atividades do semestre seguinte, considerando que a pandemia não tinha diminuído, tampouco houve a retomada das aulas presenciais.

Nesta direção, no segundo semestre de 2020 iniciaram-se as disciplinas da sétima fase do curso, entre elas, os acadêmicos precisavam cursar a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, com as atividades de estágio direcionadas à intervenção em escolas de ensino fundamental. O desafio tornou-se ainda maior!

Alguns gestores das escolas não permitiram a continuidade das atividades de estágios, mesmo com a acolhida realizada, entendendo que o objetivo do estágio não seria atingido e também por limitações administrativas. Mais uma vez, a equipe de professores, coordenadores de estágios e estudantes, em conjunto, buscou estudar novas possibilidades de seguir na busca de soluções para a continuidade do curso no semestre 2020-2. Desta forma, tivemos restrições em alguns campos de estágio e acolhimento em outros e, mesmo diante das dificuldades impostas pela situação, os/as acadêmicos/as também estavam empenhados no auxílio ao processo e na busca das soluções. Com

isso, alguns deles foram designados a estagiar em escolas diferentes das quais haviam realizado a observação. Fato esse, que os levou a ter que realizar parte da observação novamente, pois estavam diante de uma nova instituição escolar.

Equalizadas as questões burocráticas e legais dos campos de estágio, foi preciso buscar subsídios para a continuidade dos trabalhos da disciplina. Convém destacar que o professor da disciplina e a coordenação de estágio estavam em constante diálogo com os tutores presenciais e acadêmicos/as para auxiliar nos ajustes às suas necessidades aos novos campos de estágio supervisionado, sendo que, àqueles/as que mantiveram os locais acordados anteriormente estavam mais preparados e adaptados. Entre os subsídios necessários destaca-se a importância de estabelecer uma relação recíproca entre os estagiários e a função que a disciplina exigia, a saber, a intervenção no ambiente escolar de ensino fundamental. Como fazer isso acontecer e ter resultados satisfatórios sem estar presente fisicamente nas escolas? Eis a questão.

Para compreender melhor a resposta desta questão apropria-se do pensamento de Nascimento (2018) que destaca “a importância de os estagiários compreenderem que cada escola tem uma maneira própria de funcionar, ou seja, uma forma de organizar o seu cotidiano, não sendo viável a reprodução de práticas que não atendam às suas especificidades”, ressaltando também que:

[...] fim de identificar as concepções teóricas que embasam o fazer docente daqueles que já se encontram no cotidiano escolar, bem como as suas próprias concepções, o estagiário irá rememorar as teorias estudadas ao longo da graduação, ação que poderá favorecer também o reconhecimento de que o que fora estudado na universidade se faz presente na escola, pois toda ação pedagógica está embasada em uma teoria, mesmo que o professor não tenha consciência de qual seja. (NASCIMENTO, 2018, p. 62)

Assim, os estagiários, ainda que remotamente, através da observação puderam compreender as especificidades de cada escola e na fase de intervenção, seja ela com produção de conteúdos para alunos e/ou professores, utilização de tecnologias inovadoras no campo educacional e todo um planejamento de execução das atividades de concretização dos planos de estágios, sob a supervisão dos docentes, puderam verificar a importância de seus estudos durante o processo formativo e a necessidade de atualização constante no campo educacional.

2 | A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL A SERVIÇO DO ENSINO

As possibilidades de condução das atividades de estágios curriculares contaram com o uso frequente do *Big Blue Button*, um *plugin* disponível no *Moodle*, que é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela universidade para o ensino a distância. Através deste *plugin* foi possível realizar constantes reuniões com os/as acadêmicos/as para orientar o desenvolvimento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, sob a luz dos

aspectos legais envolvidos. Os encontros constantes possibilitaram pensar junto dos/as acadêmicos/as os caminhos percorridos para vislumbrar os resultados que se esperavam para o semestre, mesmo que adaptados à nova realidade que estavam vivenciando, visto que o objetivo maior da disciplina não poderia ser negligenciado. Com base nestes aspectos, os/as acadêmicos/as foram levados a atuar dentro do contexto que o curso de licenciatura em informática tinha oferecido ao longo de seis semestres de estudos.

De pronto, muitos de nossos/as acadêmicos/as apostaram ser este o momento de visibilizar a importância do profissional licenciado em informática e sua atuação no contexto escolar. A partir daí, as experiências foram sendo reveladas uma a uma, com diferentes ações e com muito entusiasmo e motivação.

O que parecia ser um problema acabou se transformando em um projeto compensador. Neste sentido começamos a destacar a experiência que tivemos com os/as acadêmicos/as estagiários/as em diferentes cidades do estado de Santa Catarina.

2.1 Experiência dos estagiários da cidade de Braço do Norte/SC

O processo experimental ora relatado pode ser verificado na íntegra no trabalho de Demétrio *et al* (2020), abrangendo um grupo de acadêmicos/as da cidade de Braço do Norte, com o apoio da diretora da escola acolhedora, que passou a preparar conteúdos digitais para que os professores pudessem utilizar nas suas aulas remotas. Diante do cenário percebeu-se que eram condições diferentes das previstas pois, não bastava, apenas, preparar o conteúdo, já que muitos professores não tinham conhecimento das tecnologias disponíveis para utilizar em suas aulas de forma remota. Assim, realizou-se uma Formação Continuada intitulada “A inserção das tecnologias de informação e comunicação – TIC na mediação pedagógica em tempos de pandemia”. O tema foi escolhido considerando que o uso das tecnologias de informação e de comunicação se intensificou na educação durante o distanciamento social, o que modificou o processo de ensino aprendizagem. Os/as acadêmicos/as se encontravam virtualmente através do *Google Meet* (aulas síncronas) para traçar estratégias de como realizar a capacitação prevista. Definiram a temática e determinaram uma TIC para apresentar aos professores, a qual utilizaram para ministrar os conteúdos. Escolheram o *Google Classroom* (para os momentos assíncronos), por se tratar de uma plataforma de ensino capaz de armazenar dados, datas, vídeos, arquivos e não sobrecarregar os dispositivos que têm sido utilizados pelos educadores, em geral, o celular.

De acordo com o relatório final de estágio dos/as acadêmicos/as, a equipe pontuou o que precisava ser feito para que a formação pudesse acontecer de forma organizada e participativa. Decidiram como iriam dividir as tarefas e também o cronograma de ação, para que tudo saísse dentro do planejado no projeto. Durante esse percurso conseguiram observar que nem sempre tudo ocorre como planejado. Entre a elaboração de conteúdos e a ministração do curso, foi necessário mais tempo, logo houve alteração de datas previstas no planejamento. Isso ocorreu para que os conteúdos fossem abordados de modo mais

detalhado para os professores.

O primeiro encontro foi organizado como um momento de motivação, reflexão e informação, a fim de cativar os participantes e despertar neles o interesse pelo assunto. Para isso, prepararam uma palestra com a tutora presencial do polo, Raquel Medeiros Martins Fernandes, atual diretora de uma escola estadual do município, onde essa relatou sua experiência, com o objetivo de aproximá-los da realidade vivida por uma escola que já utilizava a plataforma de ensino remoto como suporte educacional.

Na sequência realizaram cinco encontros, um por semana, sendo que as aulas ocorriam pela plataforma *Google Classroom* (<https://classroom.google.com>). Desenvolveram vídeos em forma de tutoriais, manuais escritos para facilitar também àqueles que preferem uma boa leitura para a absorção de conteúdos e os encontros no *Google Meet* (<https://meet.google.com/>), para trocar as experiências, ensinamentos e sanar as dúvidas existentes. O intuito do grupo de estagiários/as foi seguir além das expectativas dos professores e, com isso, elaboraram um bônus extra, prepararam uma aula com dicas para a gravação e edição de vídeos, já que tal ação havia sido solicitada pela professora referência (supervisora de estágio), por ser uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores para ministrar suas aulas de forma remota e poder explicar o conteúdo como se estivessem juntos na sala de aula.

O fechamento da formação com os professores trouxe satisfação aos acadêmicos/as por protagonizar uma formação para educadores com muito tempo de docência, oportunizando uma grande troca de experiências. Destacaram que o diferencial da realização do estágio foi perceber que as experiências se vinculavam às práticas presenciais de sala de aula, com raras exceções de uso das TIC's como ferramentas de mediação pedagógica a distância. Buscaram intervir de maneira objetiva, sucinta e de fácil acesso, para auxiliar os/as professores/as que se interessaram em conhecer e utilizar as diferentes formas de mediações escolares adotadas durante o cenário pandêmico.

Para finalizar o projeto de intervenção, a equipe ressaltou que foi muito bem recepcionada e que os participantes se manifestaram favoráveis ao projeto da formação, já solicitando outras formações como essa, inclusive propuseram como tema, o ensino híbrido. Os/as acadêmicos/as, mesmo com toda a satisfação e aprendizados com a realização do estágio, também mencionaram que tiveram momentos difíceis no decorrer desse processo, dada as circunstâncias com que se tornaram protagonistas de um papel tão importante na formação de outros docentes, que assim como eles, precisam transmitir conhecimentos e atingir diferentes públicos, cada qual com suas particularidades. Além disso, destacaram como dificuldade a falta de equipamentos adequados, tanto em termos de computadores, como de internet, assim como o próprio distanciamento que impossibilitou a interação, tendo que abordar ferramentas computacionais, que para muitos caracterizavam inovações tecnológicas e didáticas.

A equipe chegou a conclusão que o estágio oportunizou a experiência de vida

real em um momento atípico, que ainda precisa avançar no aprendizado havendo um longo processo a ser percorrido, começando por aprender a identificar questões que são inerentes ao processo educacional num determinado contexto escolar, e quem sabe, novos projetos de intervenção docente possam ser executados, a partir do uso das TICs, como ferramenta educacional nas mediações pedagógicas nos processos de escolarização de todos os estudantes. Diante da experiência que desenvolveram acreditam estar preparados para novos desafios e já trabalham para a formatação da disciplina de estágio curricular supervisionado IV, na certeza de que novos conhecimentos serão adquiridos e com isso, estarão preparados para enfrentar o campo profissional de forma mais adequada, inclusive lidando com desafios novos que certamente surgirão.

2.2 Experiência dos estagiários da cidade de Canoinhas/SC

Assim, como para o item anterior, destaca-se que a experiência apresentada neste item pode ser encontrada em Brito e Prado (2020).

Uma dupla de estagiários do polo de Canoinhas desenvolveu o projeto de intervenção didática baseado no uso da ferramenta *SCRATCH* (<https://scratch.mit.edu/>) para o desenvolvimento de programação com estudantes do ensino fundamental. Para os/as estudantes que não puderam acompanhar as aulas *online*, foi enviado material impresso sobre o conteúdo. A escolha do tema teve como objetivo central trazer um novo olhar dos/as estudantes tanto para a lógica da programação, quanto para a área da matemática.

Os/as acadêmicos/as partiram das premissas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), em especial, às competências 4 e 5, destacando-se a compreensão, criação e utilização de tecnologias digitais de informação. Considerando o relato de muitos professores das escolas da região que não tinham equipamentos, ou mesmo rede de internet para realizar o ensino remoto no período da pandemia, buscaram trazer a ferramenta como um facilitador do processo de ensino da matemática. Também se basearam em um estudo que tratava dos saberes da docência online, classificando-os como espaços vividos e construídos no devir da cibercultura. Construída a base bibliográfica do projeto, partiram para a estruturação das atividades.

Dentre os diferentes momentos elaborados para a prática didática, relataremos aqui o momento delineado aplicação da ferramenta propriamente dita. Nesta fase foi realizado acesso ao site do *SCRATCH* e mostrado formas de uso da ferramenta para programação dentro da disciplina de matemática, como interface para a produção de uma calculadora. A partir daí, os estudantes foram convidados a construírem, de forma interativa e comunicativa, a calculadora com o uso das operações matemáticas básicas. A prática docente foi realizada com o auxílio do *Google Meet* (<https://meet.google.com/>), com momentos síncronos onde as dúvidas e questionamentos foram respondidos, interagindo em tempo real e avaliação a participação e acompanhamento dos alunos. Os estagiários produziram e deixaram disponível o *link* da webaula expositiva, bem como o material

impresso que foi disponibilizado aos alunos que não podiam acompanhar as atividades de forma síncrona.

Ao realizar a intervenção docente num cenário de pandemia os estagiários observaram que a tecnologia é algo que fascina, estimula os/as estudantes e contribui para o processo de aprendizagem. Por outro lado, verificaram também o problema da exclusão de muitos/as estudantes e destacaram a necessidade de pensar em políticas de inclusão para uso da tecnologia no ambiente escolar. A equipe verificou também que a disciplina de matemática para muitos estudantes é encarada como difícil e uma das “piores” existentes. A proposta de utilizar a tecnologia para ensinar os conceitos matemáticos e o raciocínio lógico, por meio da ferramenta de programação lúdica *SCRATCH*, na construção de uma calculadora interativa com movimentos, personagem e sons, fez os/as estudantes se motivassem e despertou interesse em utilizar a ferramenta em outras disciplinas. Ao final das experiências vividas pela equipe, concluem que excepcionalmente o cenário de pandemia e o distanciamento social deu visibilidade aos profissionais licenciados/as em informática, bem como tiveram uma maior aproximação com os/as estudantes/as por meio do uso das tecnologias.

2.3 Experiência dos estagiários da cidade de Lages/SC

Os/as estagiários/as do polo da UAB de Lages apresentam seu relatório destacando que a transferência do ensino presencial para o ensino remoto aconteceu de forma repentina, em decorrência da pandemia do novo corona vírus. Informam que, para dar seguimento à atividade de intervenção do estágio, precisaram adaptar as práticas a serem realizadas, conforme legislação vigente e orientação recebida pela coordenação de estágio e professor da disciplina.

Com a realização do estágio tiveram a oportunidade de entender como está acontecendo todo o processo educacional, o quanto os professores tem ido além de uma rotina de dar uma aula, se superando com planejamento, envio de conteúdos e acompanhamento para verificar o quanto os/as estudantes estão conseguindo assimilar dos conteúdos lecionados.

O tema escolhido pelos/as estagiários/as (Moreira *et al*, 2020) aborda uma forma criativa e motivacional para o aprendizado, de modo a aumentar o uso do computador e outras tecnologias. Conceituar as tecnologias e jogos educativos, reconhecendo o impacto, o potencial e a complexidade da sua inserção na prática pedagógica é uma oportunidade ímpar para a estruturação e implantação de novos cenários nesse momento.

Com as aulas de forma remota foi possível explorar as tecnologias, a fim de obter o melhor delas e amparar o educador no processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista dos/as estagiários/as, os/as professores/as podem sugerir o uso de jogos educacionais com a finalidade de explorar as vivências dos/as estudantes/as, a partir de situações agradáveis para atingir os objetivos pretendidos.

Nesse contexto, estudaram sobre aspectos da ferramenta *Google Classroom* e algumas implicações que a mesma apresentava em suas atividades. Realizaram videoconferência com a professora, no sentido de entender melhor os conteúdos e práticas realizadas com os/as estudantes para propor novas atividades que permitissem o uso das tecnologias digitais. A partir daí, estudaram diversos recursos disponíveis, na busca da melhor ferramenta para aplicação e desenvolvimento do auxílio pedagógico e optaram por utilizar os jogos educativos. Para facilitar o auxílio à professora foi produzido um vídeo introdutório na plataforma *Youtube* com orientações sobre alguns jogos educativos que poderiam ser usados em suas aulas. Na sequência foram apresentados outros vídeos sobre atividades e brincadeiras que motivassem os alunos a continuar desenvolvendo os trabalhos em suas casas. Por fim, foi produzido um vídeo tutorial explicativo e disponibilizado no *Youtube* contendo informações de acesso e utilização do recurso do aplicativo jogos educativos.

Ainda no polo de Lages, outra equipe de estágio (Werner; Varela, 2020) auxiliou a professora a adaptar as aulas síncronas e assíncronas, modificando os materiais utilizados e a metodologia de aplicação na prática pedagógica. Para que o objetivo pudesse ser atingido, levaram em consideração as dificuldades do atual contexto como a falta de recursos tecnológicos, e a necessidade de elaborar materiais e atividades que os/as estudantes realizassem com interesse voltado ao assunto abordado.

A mediação pedagógica ocorreu por meio de vídeo chamada, utilizando os recursos do *WhatsApp* e do *Google Meet*. Para a aplicação das aulas, utilizou-se os recursos do *Google Classroom*. Também foi abordado o uso do compartilhamento da nuvem para envio de materiais. Aplicaram formulários com perguntas objetivas e discursivas para avaliação dos alunos. As aulas eram intercaladas entre aulas assíncronas e síncronas, sendo o material disponibilizado variando entre textos, artigos, produções audiovisuais e formulários. Os encontros constituíram-se em espaços para trocas de ideias e experiências, em que os/as estagiários/as puderam ser muito colaborativos, auxiliando com os conhecimentos relacionados às tecnologias digitais de informação, assim como na adaptação da aplicação das aulas para o uso de recursos tecnológicos.

O contato inicial com a professora foi para conversar sobre alguns aspectos da ferramenta *Google Classroom*. Nesse mesmo período foi realizada uma videoconferência com a professora, buscando entender melhor os conteúdos e práticas realizadas com os alunos e propor novas atividades com o uso das tecnologias digitais. Durante o diálogo, a professora sugeriu a aplicação de história em quadrinhos, sua área de conhecimento, e acreditava ter boa aceitação dos seus alunos. Nesse sentido, os/as estagiários/as realizaram pesquisas de ferramentas online que se enquadrasse dentro dessa possibilidade. Encontraram algumas plataformas online, mas com poucos recursos gratuitos. Como já haviam trabalhado com a ferramenta CANVA (https://www.canva.com/pt_br) decidiram por esta para o desenvolvimento da história em quadrinho. Também utilizaram a rede social

de imagens *Pinterest* (<https://br.pinterest.com/>), que possui um grande banco de imagens, incluindo figuras da história. Uma vez definidas as ferramentas para a criação de história em quadrinhos, partiram para a criação de um exemplo, a fim de demonstrar a aplicabilidade das tecnologias.

O tema abordado foi a Era Vargas. Desenvolveram uma história em quadrinhos na ferramenta CANVA, com diálogos curtos, utilizando imagens da plataforma *Pinterest*. Apresentado à professora, esta relatou serem tecnologias interessantes, porque o/a estudante pode usar a sua criatividade, aplicando o texto em forma de diálogo, construindo, de fato, a história em quadrinhos e compreendendo os conteúdos abordados.

Na intervenção realizaram a criação de um vídeo explicativo, com o objetivo de apresentar algumas funcionalidades e recursos das ferramentas CANVA e *Pinterest*, bem como a forma dos seus respectivos acessos aos sistemas. Desse modo, foi exemplificado o processo de criação de uma história em quadrinho utilizando o recurso “Tirinhas”, disponível no CANVA e pesquisado por imagens que correspondessem ao governo do presidente Getúlio Vargas. Além das plataformas citadas, também foi introduzido o *software* SWAY (<https://sway.office.com/my>) com um tutorial auto explicativo e de fácil entendimento.

De acordo com os/as estagiários/as, os maiores desafios da prática docente se deram pelo fato de não estar em contato direto com os alunos, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia, com conseqüente fechamento das escolas. Mas, foi possível perceber que a mediação através das tecnologias são importantes aliadas às práticas pedagógicas, pois elas propiciam um trabalho de qualidade e com diversidade. Houve a necessidade de se reinventar e aprimorar as metodologias de ensino, a fim de atender as necessidades dos alunos e professores. Puderam compreender que o professor precisa estar preparado para realizar práticas investigativas, com base nos processos de ensino e aprendizagem e ter compromisso com a aprendizagem dos alunos, despertando o interesse, reflexão e criticidade, apoiados na utilização das tecnologias digitais.

Convém destacar que vários tutoriais foram produzidos pelos/as estagiários/as do polo de Lages para que os professores pudessem compreender melhor como lidar com as tecnologias educacionais, no momento em que o ensino remoto se tornou a única ferramenta disponível para a continuidade do ensino, em tempo de isolamento social.

2.4 Experiência dos estagiários da cidade de Joaçaba/SC

No formato remoto, o estágio da equipe de Joaçaba (Brand *et al*, 2020) foi realizado em Herval d’Oeste município vizinho, que oportunizou ampliar o alcance das ações de estágio dos acadêmicos. Importante destacar que a unidade escolar acolhedora da atividade do estágio atende cerca de 300 estudantes e possui uma boa estrutura, dispondo de laboratório de informática. A sala de tecnologia educacional da escola é bem equipada e, na grade curricular, existe a disciplina de Informática e um professor responsável pela mesma. Ressalta-se a percepção dos/as estagiários/as quanto às dificuldades enfrentadas,

por parte do docente, para o planejamento das aulas a serem aplicadas.

Após as discussões promovidas com os professores, dentre as sugestões elencadas, os/as estagiários/as decidiram que aplicativos de 'Gravadores de Tela' seriam úteis para o momento, pois os respectivos programas propiciariam o desenvolvimento de atividades diversas, como produções de conteúdo, videoaulas, lives, etc. Com a definição, deu-se então o desenvolvimento prático da atividade, em primeiro momento, realizando pesquisas entre os aplicativos disponíveis na rede com características que atendessem melhor as necessidades dos professores e alunos. Dentre outros fatores, foi observada a interface amigável e intuitiva para sua operacionalização, a facilidade de aprendizagem dos recursos oferecidos, o espaço necessário para seu armazenamento, e, por fim, a gratuidade para download e utilização. Posterior as análises, os estagiários optaram pela produção dos vídeos tutoriais de aplicativos de gravadores de tela, *AZ Screen Recorder* (<https://az-screen-recorder.br.uptodown.com/android>) para serem utilizados em celulares e *tablets* e o *OBS Studio* (<https://obsproject.com/pt-br/download>) para computadores e notebooks. Criaram um roteiro explicativo e produziram os respectivos materiais áudio visuais demonstrando de forma prática a sua aplicabilidade no contexto escolar, desde o *download* do programa, a funcionalidade do mesmo e finalizaram com uma exemplificação de algumas atividades que podem ser desenvolvidas dentro do contexto escolar no momento do ensino remoto, bem como também, pós-pandemia.

Em específico, a intervenção de um dos/as estagiários/as foi realizada inicialmente com a produção de um vídeo sobre o uso do *Google Classroom*, detalhando passo a passo as informações para seu uso, desde como acessá-lo, criar uma conta no *Google*, criar uma sala de aula, convidar os alunos para participarem, enviar tarefas, vídeos, trabalhos, enfim, todas as atividades possíveis que esta plataforma do *Google* permite. Depois foi feito um vídeo, voltado para os alunos, explicando como eles poderiam fazer vários vídeos de forma bem simples, utilizando somente o celular e, por fim, foi feito outro vídeo mostrando como fazer um suporte para o celular bem fácil e rápido possibilitando a gravação de vídeos para a apresentação das tarefas e trabalhos *online*, dentro do ambiente e plataforma *Google Classroom*.

Diante dos desafios enfrentados, pela impossibilidade de uma maior interação com a comunidade escolar em virtude do momento vivenciado, percebeu-se, conforme relatos encaminhados pela própria direção da Unidade Escolar, que os objetivos propostos no período de estágio foram alcançados e que o material de apoio pedagógico produzido, enviado à escola e disponibilizado também através do *Youtube* teve sua aprovação por parte da comunidade escolar, que pode contar, a partir dessa experiência, com mais estas ferramentas tecnológicas de apoio no processo de ensino aprendizagem.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 foi marcado por profundas transformações na sociedade, provocando mudanças severas no aspecto comportamental das pessoas. Dentre os diversos segmentos estruturais que compõem a sociedade, o cotidiano escolar foi um dos mais afetados. Escolas e instituições educacionais técnicas e de ensino superior foram fechadas e as aulas presenciais suspensas. Com isso, novas formas de aplicabilidade e novos métodos de ensino tiveram que ser implantados para que o processo de ensino aprendizagem não fosse paralisado por completo.

Dar prosseguimento as atividades de estágio curricular supervisionado neste contexto foi um grande desafio. Mesmo com as inúmeras dificuldades encontradas, muitas das quais já relatadas no decorrer do texto, pode-se dizer que o resultado alcançado foi satisfatório e provocou uma inovação em muitas escolas e professores, os quais passaram a utilizar metodologias e tecnologias antes nem imaginadas.

Tal como foi observado por Santos *et al* em Silva (2021, p. 29), “[...] no contexto brasileiro a falta de infraestrutura, despreparo dos profissionais da educação para o uso das tecnologias digitais e sobrecarga de atividades para serem realizadas em ambiente domiciliar compuseram a realidade geral da educação no tempo de pandemia”, assim também os alunos do curso de Licenciatura em Informática do CEAD/UDESC comprovaram a afirmação em seus relatos e experiências de estágios vivenciadas nesse período de pandemia.

Em sua grande maioria, os/as estagiários/as apontaram em seus relatórios finais, a importância de sua formação e a necessidade de profissionais desta natureza no contexto escolar. Relataram, de modo geral, a percepção que, o uso das tecnologias, até eram desprezadas pela maioria das unidades escolares nas aulas presenciais, seja pela inexistência de estruturas tecnológicas básicas, seja pelo desconhecimento técnico para as aplicações práticas de atividades por parte de alguns docentes, e ou ainda, principalmente, pela falta de políticas educacionais específicas voltadas para a área, acabou se tornando o principal meio utilizado para a continuidade do processo educativo em todo o país, durante o ano de 2020. Desta forma, a mudança no formato das aulas aplicadas neste período, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis como ferramentas de ensino, se constitui em um divisor de águas, sob o ponto de vista de como os mesmos serão utilizados nos espaços educacionais no futuro.

Mediante os relatos obtidos, acredita-se que em diferentes instituições será possível o aprimoramento e o despertar de uma discussão mais ampla, provocando uma análise mais profunda quanto o uso das TIC's nas escolas. Muitos dos estagiários deram ênfase à necessidade de viabilizar o estudo e debate sobre a possibilidade de inclusão da disciplina de Informática na grade curricular do território do estado de Santa Catarina e a reestruturação tecnológica das unidades escolares, para propiciarem aos educandos, um

espaço mais digno de acesso aos conhecimentos mediados por essas práticas.

Com estes breves relatos apresentados pode-se verificar a abrangência do estágio curricular supervisionado realizado de forma remota, propiciando aos/as estagiários/as a interação com estudantes e docentes de diferentes escolas, na busca da efetiva continuidade do ensino e no aprimoramento de sua práxis pedagógica, já que em muitos momentos, além de intervir junto aos alunos, foram protagonistas de atuação junto aos docentes. Os resultados apontados pelos relatórios, bem como pelas instituições que se dispuseram a acolher nossos estagiários são bastante evidentes quanto ao atendimento da proposta pedagógica do estágio curricular de forma remota, mesmo realizados de forma tão abrupta da tradicional atuação dos processos educacionais. No entanto, não menos importantes ou com menores resultados, o que se observou foi um sucesso de atuação e uma gama de oportunidades que se descortinou para um novo processo de ensino aprendizagem do qual somos todos expectadores e entusiastas da inovação bem sucedida, cuja continuidade fica registrada por meio deste relato de experiência.

Acreditamos que com base nas experiências relatadas e as vivências que os estágios tiveram nesse período de pandemia, a fim de dar continuidade em seu percurso formativo, vai de encontro com as considerações apontadas por Santos, Cunha e Moraes (2020, p. 343) que afirmam

[...] estágio nos cursos de Licenciatura pode ser entendido como um período que nos impulsiona a atravessar uma barreira em que de um lado temos o ideal (teorias) e do outro o concreto (o tatear da prática), fazendo com que o estagiário seja o ponto de intersecção. A tarefa que o estágio traz para os futuros professores leva-os a uma sobrecarga de esforços, tanto físicos quanto emocionais, mas são essas energias que são gastas que, muitas vezes, levam o indivíduo ao refletir sobre o caminho a trilhar na docência. O estágio como um momento de decisão na Licenciatura é algo significativo, pois é a partir daí que podem surgir os professores que servirão como referência para seus alunos, como motivação de fazê-los sempre acreditar, de não desistirem de seus sonhos, mesmo que a realidade vivida seja árdua. É justamente esse fator que se apresenta em déficit na educação hoje em dia, afinal, ter alguém que os inspire e que busque plantar uma semente de esperança, ou mesmo contribuir nesse plantio, é que faz com que os alunos saiam de sua zona de conforto e procurem fazer diferente – é válido lembrar que a diferença não depende do tamanho da decisão, mas do fato de tomar a decisão.

Tomamos a decisão de realizar o estágio mesmo com as escolas fechadas para as aulas presenciais, visto que acreditamos que podíamos fazer a diferença e fazer valer o esforço e verificamos, ao fim do processo, que a maioria dos docentes contribuiu para proporcionar aos nossos estagiários uma inspiração de não desistirem de seus sonhos.

REFERÊNCIAS

BRANS, E. F. et al. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática** – CEAD/UDESC/UAB. Joaçaba, SC.

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

BRITO, A. L. e PRADO, M. L. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB.** Canoinhas, SC.

DEMÉTRIO, G. C. M., et al. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB.** Braço do Norte, SC.

FURTADO, T. M. e MACHADO, J. V. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB.** Lages, SC.

LIMA, R. J. et al. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB.** Lages, SC.

MORAIS, I. R. D. et al. (2020). **Ensino Remoto Emergencial:** proposta de design didático para o estágio curricular supervisionado em curso de licenciatura. Secretaria de Educação a Distância, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN.

MOREIRA, A. R. et al. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB.** Lages, SC.

NASCIMENTO, M. C. M. (2018). **Estágio Curricular: Implicações na Formação e na Atuação para a Docência.** Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, SP.

SANTOS, J. A. et al. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB.** Joaçaba, SC.

SANTOS, R. R.; CUNHA, W. C. F.; MORAES, L. B. (2020). **De aluno a professor - A realização de sonhos um encontro com a realidade:** O Estágio Supervisionado e Sua Relevância na Formação Docente. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí - Ano 35 - nº 112 • Set./Dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9713>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

SILVA, N. L. C (org.). (2021). **Práticas docentes em evidência:** da formação inicial ao ensino remoto. Editora Inovar, 1 ed. Campo Grande, MS.

UDESC/CEAD. (2017) **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática na modalidade de Educação a Distância.** Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/953/PPC_Licenciatura_em_Inform_tica_CEAD_UDESC_final_PROEN2305_15990532799529_953_16292969809495_953.pdf. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

WERNER, A. F. e VARELA, L. F. L. (2020). **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Informática – CEAD/UDESC/UAB.** Lages, SC.

CAPÍTULO 11

ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO GOOGLE CLASSROOM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PERÍODO PANDÊMICO

Data de aceite: 01/09/2022

Roseli de Barros Andreolino

Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Computação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO: O presente estudo, apresenta uma investigação sobre a eficácia da utilização dos recursos da plataforma do Google Classroom e sua contribuição no processo remoto de ensino-aprendizagem, durante o período de pandemia do Covid-19. O objetivo da pesquisa foi analisar se as aulas remotas mediadas pela ferramenta nesse período, resultou em metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas e resultou no aprendizado eficaz. Trata-se de um estudo quali-quantitativo, utilizou-se como método, observação de sala de aula virtual e aplicação de instrumento de pesquisa para posterior análise. A observação foi realizada em uma sala de aula virtual do Google Classroom, na turma do 3º ano do ensino médio integrado de uma escola estadual da cidade de Londrina. Após a observação foi aplicado dois instrumentos de pesquisa de campo para levantamento de dados, um direcionado ao grupo de educadores e outro ao grupo de estudantes. Os resultados da pesquisa apontam o alto índice de aceitação do uso da ferramenta tanto pelos educadores como pelos estudantes. A flexibilidade de acesso por diferentes tipos de dispositivos e a facilidade de

uso e manejo dos conteúdos foram as vantagens mais citadas na pesquisa. Desta forma ficou evidente a relevância e eficácia do Google Classroom como mecanismo para se obter maior interação entre educadores e estudantes transformando o ensino remoto num espaço colaborativo e de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Google Classroom. Ensino remoto. Práticas pedagógicas, Processo ensino-aprendizagem.

ANALYSIS OF THE CONTRIBUTION OF GOOGLE CLASSROOM IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT: This study presents an investigation into the effectiveness of the use of resources on the Google Classroom platform and its contribution to the remote teaching and learning process during the Covid-19 pandemic period. The objective of the research was to analyze whether the remote classes mediated by the tool in this period resulted in different methodologies and pedagogical practices and resulted in effective learning. This is a qualitative-quantitative study, used as a method, observation of a virtual classroom and application of a research instrument for further analysis. The observation was carried out in a virtual classroom of Google Classroom, in the 3rd year of integrated high school class of a state school in the city of Londrina. After observation, two field research instruments were applied for data collection, one aimed at the group of educators and the other at the group of students. The survey results point to the high acceptance

rate for the use of the tool by both educators and students. The flexibility of access by different types of devices and the ease of use and management of content were the most mentioned advantages in the research. Thus, the relevance and effectiveness of Google Classroom as a mechanism to obtain greater interaction between educators and students became evident, transforming teaching into a collaborative space for the development of the teaching and learning process.

KEYWORDS: Google Classroom. Remote teaching. Pedagogical practices. Teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

A tecnologia se mostrou-se a mais poderosa aliada ao sistema educacional neste período crítico de contenção da pandemia do coronavírus, que impactou na rotina de toda humanidade. Neste contexto, a educação pública tradicional, inovou-se o por meio da educação remota. Utilizou ferramentas digitais como principal meio de relacionamento entre educadores e estudantes para manter-se ativa e direcionar as ações do processo legado ensino e aprendizagem, em processos digitais.

Uma pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB¹, analisou estratégias de ensino remoto de secretarias de educação durante a crise da covid-19. O estudo revelou a dificuldade da rede pública de educação básica, em encontrar soluções para enfrentar a pandemia de covid-19. À época do estudo, 60% dos municípios, não tinham estratégia digital para atender os alunos durante o período de distanciamento social.

Já no âmbito estadual, 40% das secretarias participantes, afirmaram ter um planejamento estruturado, de como proporcionar a aprendizagem remotamente. As estratégias prioritárias apresentadas foi a utilização das plataformas on-line, e a disponibilização de videoaulas gravadas pela TV aberta e a incorporação desses vídeos na plataforma do *youtube*. O compartilhamento de materiais digitais via redes sociais, também foi visto como uma alternativa estratégica.

O Decreto² n° 4.320 do Governo do Estado do Paraná, em seu artigo oitavo, apresentou a imposição e suspensão das aulas nas escolas e universidades públicas e estaduais a partir de 20 de março de 2020. Desde então, as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), que caracterizou a abrangência internacional do surto classificando-o como uma pandemia, foi seguida à risca.

As lideranças políticas de todo país se mobilizaram para apresentar as diretrizes e protocolos para o EAD. A Secretaria de Estado de Educação e do Esporte do Paraná (SEED) inicia então a implantação do pacote de ações que compõem o EAD Aula Paraná,

1 CIEB - Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para ensino remoto Disponível em: <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-criese-da-covid-19/>. Acesso 04/06/2021

2 Casa Civil – Sistema Estadual de legislação. Decreto 4230 - 16 de março de 2020 Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao>. Acesso em: 01/06/2021

na corrida contra o tempo, para garantir a continuidade das aulas, que seriam transmitidas pela TV aberta, em multicanais das redes específicas, e pela plataforma do *YouTube*.

A SEED, já havia firmado em 2017 uma parceria com o Google Classroom (GC) que pertencente ao conjunto de ferramentas G Suite for Education, da empresa multinacional americana Google, foi desenvolvida e disponibilizada em 2014, para ser utilizada como apoio e suporte às aulas presenciais, Googlee Education³.

Sem ônus ao Estado, esta plataforma gratuita, foi destinado às escolas e organizações de educação domiciliar sem fins lucrativos. E foi estrategicamente utilizada para a educação remota nas escolas públicas neste período pandêmico. A análise desta ferramenta é o foco desta pesquisa para detectar sua contribuição no processo de ensino aprendizagem neste período de pandemia.

TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO

A SEED envia as credenciais para acesso à plataforma através e-mails pedagógicos para alunos e professores, dando acesso a todas as ferramentas presentes no *G Suite for Education*. Na plataforma o aluno pode acessar a agenda, o mural onde é publicado o link para a aula remota transmitida em tempo real, além dos links para documentos e materiais de apoio publicados pelos professores, links para as avaliações, e links do *YouTube* das aulas já transmitidas.

SILVA; NETTO (2018, p 120) afirma “Tais funcionalidades em conjunto com outras existentes na plataforma facilitam a troca de conhecimentos entre os agentes do processo por meio dos caminhos alternativos de comunicação entre eles.”

Colorado e Edel (2012) contextualizam o assunto, atestam que devido ao avanço tecnológico, o professor experimenta transformações intelectivas, frente às novas formas de aprender a ensinar, e assim ter acesso e aprender a utilizar os diferentes recursos tecnológicos como ferramentas. A inclusão dessas novas práticas metodológicas, implicam em grandes desafios, pois demandam mudanças na atuação da sua prática educativa, a fim de favorecer as experiências de aprendizagem significativas no âmbito virtual.

Da mesma forma, os estudantes se depararam com inúmeros desafios, dentre eles, assimilar que além do caderno, caneta e livros, deveriam usar os recursos tecnológicos da plataforma de aprendizagem do GC nunca antes utilizados. Outro aspecto relacionado aos estudantes, citado neste estudo, foi manter a responsabilidade e comprometimento deles em acessar a plataforma nos horários de aula, considerando que poderiam acessá-la de forma assíncrona sem perda de conteúdo.

A autônoma do estudante no seu processo de aprendizado, exigiu disciplina e empenho, para criar um ambiente de estudo apropriado, fora dos limites físicos da instituição de ensino atentando-se para todas as exigências que requer o acesso ao ambiente virtual

³ Google Workspace for Education. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/. Acesso em 03/06/2020.

de ensino, dentre elas, dispor de um dispositivo computacional que permitisse o acesso a internet para acompanhar as aulas.

Frente ao progressivo aumento do uso da tecnologia a maioria dos estudantes demonstraram um nível de literacia digital suficiente para manipular todos os recursos do GC. A despeito disso, tratou-se do primeiro contato com formas e tecnologias de ensino característicos da modalidade remota.

Sendo assim, alguns relatos foram feitos que denotam opiniões discrepante, tais como: uma grande maioria apesar de ter acesso a smartphones, não conheciam as ferramentas disponibilizadas pelo Google, creio que teve desinteresse por aqueles que têm dificuldade com esses tipos de recursos. Aqueles que puderam acompanhar as aulas, a utilização da tecnologia foi válida, mas muitos ficaram pelo caminho.

Ambos os atores presentes ativamente no processo de ensino aprendizagem, o educador e o educando, adaptaram-se ao novo cenário do espaço educacional, apesar dos esforços citados.

Os relatos positivos apontado pelos educadores que mencionaram que os estudantes desfrutaram de autonomia para busca dos saberes tendo em vista os apontamentos feitos: a disponibilidade e a facilidade de estudar onde e como quiser, com certeza, foi um fator motivador. O estudante tem acesso a diversas informações que ele não tinha em sala de aula, antes era quadro e giz, agora temos jogos, imagens, vídeos etc. Tudo isso agrega muito, porém, de nada ajuda se o estudante não tiver acesso ou interesse.

Certamente, para que haja uma contribuição significativa na formação dos estudantes, há uma contrapartida que deve ser facultada, conforme salienta o autor:

A tecnologia deve ser inserida no contexto educacional para proporcionar dinamicidade, interação, aguçar a dificuldade e o senso crítico dos alunos, despertando neles a busca pelo conhecimento e o espírito investigativo. As novas tecnologias devem também contribuir para ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas diversificadas, de acesso dos alunos a informação, bem como a ajudá-los a compreender como utilizá-las na busca de novos saberes tornando-os cidadãos capazes de utilizar esses recursos e refletir sobre a sua utilização e as consequentes contribuições para a sua formação. (ANJOS et al, 2013, p. 3)

Essa responsabilidade atribuída aos estudantes, não deve ser negligenciada, caso contrário, não haverá metodologia ou prática pedagógica, ou até mesmo professores que se destaquem pela excelência da arte de ensinar, capaz de gerar a transformação necessária para a concretização do aprendizado. Em outros termos, podemos dizer que o processo ensino-aprendizagem se dá em duas vias, dois atores, ambos têm seus respectivos deveres a cumprir, para que o aprendizado aconteça de forma satisfatória.

Segundo Colorado e Edel, (2015), o indivíduo pode beneficiar-se utilizando-se de variados recursos oferecidos pelos ambientes virtuais, tais como as redes sociais e os aplicativos voltados para o ensino para se obter a prática construtiva de investigação,

interpretação, dedução e argumentação.

Entretanto, professores citaram que inicialmente, faltaram recursos tecnológicos, tanto para professores como para alunos. Em ambos os casos, houve uma perda na qualidade do ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os estudantes declararam vantagens na utilização do GC para as aulas remotas. Exigiu mais esforço em buscar meios de aprender melhor o conteúdo, e permitiu conhecer várias ferramentas de trabalho online. A ferramenta possibilitou uma continuidade aos estudos de forma rápida e fácil.

Nem todos os estudantes tiveram dificuldades ou sentiram impacto na mudança do sistema de aulas remotas, conforme pode-se constatar nos relatos: Nenhum impacto grande, só adaptação mesmo. Foi tranquilo. Só acordar e me conectar na aula. Não senti muito impacto porque as aulas aconteceram normalmente, no mesmo horário só que à distância. Mantive meu ritmo de acordar e “ir pra aula” sem precisar sair de casa.

Percebeu-se que para os estudantes em sua grande maioria, não houve dificuldade no uso da ferramenta que apontaram na pesquisa ser simples e intuitiva mesmo para aqueles que nunca estiveram em um ambiente virtual de aprendizagem como o GC. Além disso, houve uma aceitação positiva dos métodos pedagógicos utilizados na sala de aula virtual.

Os recursos tecnológicos utilizados pelos professores foram citados como elementos que facilitadores na aprendizagem, conforme segue: Agora aprendo com mais facilidade porque os professores passam vídeos, usam imagens para exemplificar, e a aula fica interessante coisa que antes em sala de aula normalmente não tinha.” Imaginar que o estudante agora pode enxergar além do quadro negro, além das páginas do livro didáticos, vídeos, exemplos, testes em laboratório on-line, visitas virtuais aos mais variados lugares contextualizando a teoria.

Mas houve também as declarações das mudanças na habitual rotina dos estudantes, acostumados ao ensino presencial, tais como: muito mais difícil de prestar atenção nas aulas, a internet não nos deixa aprender completamente, existem respostas todas disponíveis no google. Para o aprendizado foi ruim, não consigo dar tanta atenção as aulas enquanto estou em casa. Ou seja, dois problemas diferentes apresentados, um indica a facilidade em buscar as respostas prontas na internet, tornando ineficaz a aprendizagem. Outro apontando as inúmeras distrações que o ambiente familiar oferece.

Nesta outra citação, o estudante menciona uma preocupação frequentemente expressada pelos professores durante o período de observação, a de como manterem os estudantes atentos à aula, nesse sistema virtual, como pode ser verificado nestes relatos: remotamente é mais fácil se distrair com outras coisas, e até dormir na aula. Presencialmente não dá porque a professora está vendo o tempo todo, mas remotamente não, só manter a câmera desligada e pronto.

ESTUDOS CORRELATOS

Primeiramente, se faz necessário esclarecer as diferenças entre a modalidade de educação a distância da educação remota, Costa (2020) menciona que a principal delas é a presencialidade, o modelo da educação remota é configurado com base nos princípios da educação presencial. Entretanto, a sala de aula passa a ser em um ambiente virtual disponibilizado por plataformas de ensino e aprendizagem por meio da qual é transmitido o conteúdo, registrado as presenças, organizado as atividades assíncronas e síncronas.

Algumas pesquisas aplicadas ao contexto educacional, a partir do estudo da plataforma online GC, apresentam de forma contundente, a necessidade de introduzir as tecnologias digitais para dentro da sala de aula. No entanto, os estudos apresentam a utilização desta ferramenta como coadjuvante do ensino tradicional presencial.

O foco desses estudos é o sistema híbrido onde se tem o ensino remoto intercalado com o ensino presencial e desta forma, elencar todos os recursos do GC para dar suporte ao trabalho realizado em sala de aula. Neste contexto, muitos dos autores apresentam metodologias como sala de aula invertida, conceito que propõe que os estudantes tenham acesso ao conteúdo online, antes da aula presencial, a fim de que se preparem levantando suas dúvidas e considerações para serem discutidas com os colegas e o professor.

Com este método, o estudante é capaz de além de estudar, investigar, formular hipóteses, analisar, refletir e determinar quais são as suas dúvidas antes de ir para a sala de aula, que por sua vez se transforma em um espaço ativo, cooperativo, colaborativo e propício para os debates (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013). E o professor se faz presente no ambiente virtual atuando como moderador e fomentador de discussões, de modo que o conteúdo não fique esquecido ou abandonado.

Não obstante, o presente estudo, investiga-se a utilização do GC como a ferramenta para as aulas totalmente na modalidade remota, no período em que a restrição social imposta pela pandemia, impediu as aulas presenciais. Obviamente o impulsionamento sem precedentes desta experiência, no que diz respeito à inovação no sistema educacional, favoreceu às práticas e novos métodos de ensino mediadas pelas tecnologias e recursos digitais.

Prensky (2008) já havia declarado que o papel da tecnologia em sala de aula é como pilar da “nova” pedagogia, que apresenta as metodologias ativas como propulsor do aprendizado mais autônomo, orientado pelo professor.

Autores como Cacace (2019), diz que a ferramenta do GC permite que o aluno tenha autonomia na resolução de problemas e tarefas, ditando seu próprio ritmo, assim como, pode buscar conhecimentos por conta própria, ampliando seu aprendizado, e quando necessário, recorrer ao professor.

Todavia, essa emancipação deve ser consciente, para que a transformação digital atinja seus objetivos e não seja meramente, uma intenção temporal para aumentar a

eficiência do processo nesse período. todos os sujeitos envolvidos, devem estar engajados frente a essa urgente necessidade, o poder público, os educadores, estudantes, pais ou responsáveis.

Yamaguchi, *et all* (2020) menciona importância da educação formal de qualidade para o aumento da literacia digital, considerando que assim, as informações divulgadas pelas mídias digitais sejam compreendidas e utilizadas de forma eficaz . A despeito do foco dos autores, que pesquisaram sobre a literacia digital em saúde, é notável que a educação exerce um papel fundamental para aumentar o nível de literacia digital da população, sobretudo para fins educacionais.

Para Neto e Pereira (2018) o GC auxilia no processo de ensino aprendizagem e torna esse processo mais atrativo e interativo e tem potencial pedagógico para produzir novas situações de aprendizagem

Balardim (2008) diz que o objetivo da transformação digital não são somente modernizar, mas sim potencializar resultados de aprendizagem.

Para Morales (2013) o professor precisa desenvolver habilidades digitais e aplicá-las como aliada à sua prática e criatividade em sala de aula e deve ser digitalmente competente e deste modo, levar essa experiência para a dimensão da aprendizagem produtiva e eficaz.

A autora Oliveira (2020) salienta os indicadores desfavoráveis dos relatórios internacionais, quanto ao nível de competência digital e de preparação tecnológica dos professores. Além das restrições de alunos socioeconômicos desfavorecidos que não possuem computador ou acesso à internet que os coloca em situação de infoexclusão, e esse o contexto ligado à pandemia e as adversidades vividas nesse período, devem ser considerados.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A investigação do presente estudo se deu em uma sala de aula virtual na plataforma do GC, da turma de 3º ano do ensino médio integrado, no período matutino, com 19 alunos matriculados, no período de 23/04/2021 a 28/05/2021 em um Colégio Estadual da cidade de Londrina. Dos 11 professores das disciplinas da referida turma, oito cooperaram com a investigação, permitindo a observação de suas aulas viabilizando a realização deste estudo.

A metodologia utilizada baseou-se em uma análise descritiva com abordagem quali-quantitativa, norteou este trabalho, trazendo estudos correlatos como fundamentação teórica, utilizou-se como método, observação de sala de aula virtual e aplicação de instrumento de pesquisa para posterior análise. A técnica utilizada para a amostra foi a amostragem por conveniência, não probabilística. Direcionada a um público específico da turma pesquisada.

O acesso à plataforma se deu, através de um e-mail específico @escola.pr.gov.

br e senha gerados pelo Núcleo Regional de Educação, enviados para a coordenação pedagógica do colégio. Com essa credencial de acesso cadastrada e vinculada como professor auxiliar na turma observada, foi possível investigar e explorar todos os recursos disponíveis na ferramenta, e observar como os educadores e estudantes a utilizaram durante este período.

Para o registro das informações durante o período de observação, foi utilizado o diário de observação, preenchido a cada aula, especificando o nome do professor, a disciplina, data e horário de início da aula, o horário de término da aula, a quantidade de estudantes presentes, conteúdos apresentados, recursos digitais utilizados durante a aula, habilidade do professor em utilizar os recursos da plataforma, a interação do professor com os estudantes e os métodos que utilizou para esta interação, as respostas dos estudantes a estes estímulos, as práticas pedagógicas utilizadas.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados dos professores e estudantes, serviram de base para este estudo. Foram dois questionários online, aplicados após o período de observação, elaborados com o aplicativo de gerenciamento de pesquisas, o Google Forms.

O envio da pesquisa, foi feito a todos os professores da turma do 3º ano matutino do ensino médio integrado, independentemente se autorizaram a observação de suas aulas durante esta etapa. Oito dos 11 professores do curso, aceitaram cooperar respondendo o questionário, o que equivale a 72% do total de professores do curso.

O instrumento de pesquisa direcionado aos professores, foi composto de 21 itens, os oito primeiros envolvem dados sociodemográficos como: gênero, idade, escolaridade, além de uma questão aberta para se obter informações sobre os impactos gerados com a mudança para aulas remotas. Demais questões abordavam o conhecimento da ferramenta GC, e/ou sua compreensão sobre ela. Os itens nove a 20 que diz respeito ao uso da ferramenta GC e o quanto ela colabora com o ensino e aprendizagem, continham respostas que variaram conforme escala tipo *Likert* (TOMÁS, 2014) que compreende uma escala de seis pontos, onde são apontados os extremos de opções de respostas. A última questão abordou as dificuldades encontradas com o uso dos recursos da plataforma GC.

As questões que utilizaram a escala tipo *Likert* apontam as respostas que mais se assemelham com as experiências da pessoa, desta forma refletem a vivência na utilização dos recursos tecnológicos oferecidos na plataforma. Adequada para mensurar e entender os dados da pesquisa, por ser uma das formas mais confiáveis de medir opiniões, percepções e comportamentos, utilizando-se de uma abordagem capaz de extrair a compreensão de forma qualitativas de uma pergunta estruturada de forma quantitativa.

As respostas que utilizaram a escala tipo *Likert* variaram entre as opções **pouco útil (1) a muito útil (5)**, e diversificaram entre as opções **pouco eficaz (1) a muito eficaz (5)**, bem como, **absolutamente nada importante (1) e muito importante (5)**, já em outros itens as opções de respostas variaram entre as opções **discordo totalmente (1) a concordo**

totalmente (5), diversificando para a variação entre **muito mal (1)** a **muito bem (5)** e **eu não uso estes recursos (0)**, outras opções de respostas diferenciaram-se entre **discordo totalmente (1)** a **concordo totalmente (4)** e **não tenho experiência com estes recursos (0)** ou **não tenho experiência com esta ferramenta (0)** e demais apresentaram variação entre os extremos **nunca (1)** a **sempre (5)** e **Nunca tive este tipo de experiência (0)**.

A questão aberta buscou extrair o entendimento das dificuldades enfrentadas na transição de aulas presenciais para as aulas remotas.

Enquanto o instrumento de pesquisa direcionado aos estudantes, foi composto por 17 questões, as oito primeiras questões tiveram como objetivo, levantar informações sobre o perfil dos estudantes participantes, com algumas questões sociodemográficas como: gênero, idade. Além de conhecimentos sobre a ferramenta GC, e/ou sua compreensão sobre ela, uma pergunta aberta foi inserida para extrair as dificuldades enfrentadas com a implantação do sistema de aulas remotas. Os itens nove a 20 que diz respeito à usabilidade da ferramenta GC e o quanto ela colabora com aprendizagem dos estudantes. Estes itens continham respostas que variaram conforme escala tipo *Likert* (TOMÁS, 2014) que compreende uma escala de seis pontos, onde são apontados os extremos de opções de respostas.

RESULTADO DAS AMOSTRAS

As variáveis dos dados descritivos da amostra dos professores apontaram que a faixa etária de 87,5% entre 36 a 60 anos. Com 50% Pós-graduado nível mestrado. Os dispositivos computacionais utilizados para ministrar as aulas variaram entre notebooks, smartphones, computador de mesa, tablet. Destes 37,5% fizeram treinamento para utilizar a ferramenta Google Classroom.

Quanto as respostas referentes a utilização da ferramenta, 37,5% afirmaram que a ferramenta é intuitiva e fácil de usar, coincide com a porcentagem dos que se capacitaram para utilizá-la. A demais, apontaram como maiores desafios enfrentados nas aulas remotas 100% afirmaram o item: Incerteza se o estudante estava acompanhando a aula. 75% sinalizaram o item: Manter a interação com os estudantes mesmo sem vê-los. 62,5% mencionaram o item: Tornar a aula atrativa de tal forma que haja participação ativa dos estudantes. 25% anotaram o Barulho da família assinaram também a Dificuldade no uso da ferramenta GC e ainda o item, Não tinha dispositivos apropriados para ministrar as aulas.

Foi detectado na escolaridade dos professores participantes, que 50% possuem mestrado, e 100% desses afirmaram que que não sentiram dificuldades para utilizar o GC e seus recursos.

Considera-se por tanto, que a correlação entre o nível de escolaridade e a literacia, se confirmou conforme os estudos da Yamaguchi *et all* (2020) que verificou que elevado grau de escolaridade se correlaciona com melhores níveis de literacia digital.

Este resultado reitera o que foi observação durante as aulas virtuais, pôde-se constatar que, foram os professores que fizeram mais uso de recursos tecnológicos durante as aulas remotas.

Por conseguinte, a correlação entre os níveis de literacia digital se sustenta em dados que associam a capacitação dos professores para o uso da tecnologia ofertada à rede estadual de ensino GC para as aulas remotas, os professores que se capacitaram não sentiram dificuldade para o uso da ferramenta.

A faixa etária, que poderia ser um fator determinante em relação a dificuldade no uso da ferramenta, mostrou-se indiferente quando há o processo de capacitação, o estudo apontou que as pessoas de mais idade, que passaram pelo processo de capacitação, se tornaram aptas a utilizá-la e consideraram a ferramenta útil ou muito útil como ferramenta de suporte ao processo ensino-aprendizagem, o que denota a eficácia da ferramenta.

Morales, referiu que para uso eficaz de qualquer tipo de tecnologia de informação e comunicação TIC, o professor precisa incorporar competências e habilidades. Somente desta forma é possível explorar todo recurso disponível para o incremento das aulas. (MORALES, 2013)

Quanto a eficácia do GC os professores afirmaram ser uma importante ferramenta para ser utilizada na educação. Durante a observação, foi possível constatar que o recurso do mural que funciona como uma linha do tempo das redes sociais conhecidas foi utilizado diariamente pelos professores.

Outros recursos muito utilizados pelos professores foi a função de distribuir, receber e avaliar atividades, assim o professor pode criar atividades com prazos para os estudantes. Também é possível elaborar avaliações por ele, os estudantes podem realizar as provas direto na plataforma, e o professor poderá corrigi-las no mesmo ambiente, enviando aos alunos suas considerações e nota final e a plataforma disponibiliza a aplicação de testes no “modo bloqueado” para outras navegações pela internet.

Dentre os recursos mais utilizados na ferramenta, destaca-se o gerenciador de conteúdo, que permite organizar o ambiente escolar de forma digital, a agenda compartilhada contendo as tarefas, provas e eventos ficam visíveis para toda turma. Alguns outros aplicativos uteis para a educação estão integradas à ferramenta, esses aplicativos são capazes de otimizar o ensino, tanto em produtividade, quanto em qualidade, além de proporcionar uma experiência de ensino diferenciado, apoiado pelas tecnologias.

Sobre o interesse dos estudantes pelo conteúdo no formato de remoto, os relatos dos professores, apontam que mesmo as aulas sendo mais atrativas do que em sala de aula presencial, onde basicamente se usa quadro e giz para expor o conteúdo, 50% discordam que os alunos tenham aumentado o interesse pelas aulas nessa modalidade.

Quanto a avaliar com clareza o aprendizado dos estudantes utilizando-se dos recursos que a ferramenta GC disponibiliza 25% dos professores afirmaram que conseguiram avaliar o aprendizado, e 37,5% dos professores apontaram que não conseguiram avaliar

o aprendizado dos estudantes, demais professores responderam não terem certeza sobre essa afirmação.

Embora no GC o professor tenha condições de realizar de forma mais prática a gestão dos conteúdos e avaliações, poucos concordaram que conseguiram avaliar com clareza o aprendizado dos estudantes, isso deixa uma lacuna para investigação posterior, que possa dar subsídios aos professores para terem uma transparência nos resultados de suas práticas de ensino para terem a certeza de que geraram aprendizado esperado, ao menos para a maioria dos estudantes.

37,5% dos professores afirmaram em outra questão que sabem quando o estudante está assimilando o conteúdo ministrado e quando está com dificuldade de aprendizagem, podendo administrar outros métodos de ensino para minimizar esta deficiência. 25% afirmaram que não sabem, e 37,5% responderam não ter certeza. As formas de interação se tornam imprescindíveis para o professor obter essa percepção.

Quanto a compreensão dos recursos tecnológicos que poderiam ser somados às aulas na plataforma do GC, 50% dos professores afirmaram que compreendem muito bem e bem e 50% afirmaram que compreendem moderadamente. Esse índice coincide com a prática observada na sala de aula virtual.

75% dos professores afirmaram concordar com a afirmação de que o estudante assume o papel de protagonista em seu aprendizado utilizando-se do GC e os recursos tecnológicos e 25% dos professores discordaram da afirmação.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados apresentados neste estudo, conclui-se que os impactos gerados na fase de adaptação da transição das aulas presenciais para as aulas remotas, foi inquestionável. E os fatores que geraram esse desconforto, foram citados pelos professores e estudantes ao logo da pesquisa e condizem com os estudos dos autores analisados que trataram de assuntos correlatos.

A plataforma do GC usada como gerenciador desse processo de ensino remoto teve um alto índice de aceitação tanto pelos professores como pelos alunos. Dado a sua usabilidade e de sua compatibilidade com diversos aplicativos educacionais. Essas integrações possibilitam o compartilhamento de informações, fortalece um desdobramento do conhecimento compartilhado, além de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo constatou que a inclusão do GC utilizadas na turma de 3ºano do ensino médio integrado, foi eficaz como ferramenta tecnológica para o ensino remoto nesse período de pandemia. Foi possível notar que essa inovação no ensino, não alcança a eficiência desejada por si só, os estudantes assumem um papel importante e pode ser o protagonista de seu aprendizado, de forma mais autônoma, desde que utilize como norte, a disciplina, responsabilidade e a postura ativa no processo de aprendizagem.

Outro fator a considerar, é a urgência do aumento da literacia digital, ampliação das capacidades necessárias à prática social nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Entender que essa necessidade não está limitada à escola, mas envolve toda comunidade. Os pais e responsáveis, especialmente nos estágios mais básicos, devem estabelecer a formação da cultura de alfabetização midiática, de tal forma que possibilite que as pessoas identifiquem o que é relevante e verdadeiro dentro desse universo virtual.

Durante a observação foi constatado que os professores que passaram pela capacitação do uso da ferramenta, mostrou-se ter mais habilidade com o uso dos recursos tecnológicos, produziram aulas dinâmicas, criativas e interativas, ricas de conteúdo. O GC foi um instrumento facilitador que proporcionou a ampliação do espaço colaborativo de forma positiva e impulsionou a inclusão de novas formas de ensino a despeito do contexto e das condições em que foi utilizada.

Ainda cabe a continuação da investigação sobre esse tema onde se possa pesquisar métodos avaliativos que possam ser aplicados neste ambiente de ensino que possibilite o professor detectar se o estudante está assimilando os conteúdos ministrados, considerando que foi uma das perguntas direcionadas aos professores que apresentou alto índice de incerteza.

Cabe também uma análise da evasão que se deu durante esse período, a constar que a turma investigada possuía 19 alunos matriculados, no entanto, a presença dos estudantes durante o período de observação alcançou a média de apenas 47%.

O esforço do poder público para manter a educação em funcionamento durante o período pandêmico, foi grande e serviu para romper com os paradigmas instituídos no modelo de educação existente, bem como, para vivenciar os problemas estruturais existentes no que tange a utilização das variadas formas de tecnologias na educação.

A utilização da ferramenta do GC durante esse período de aulas remotas, contribuiu com esse despertar e as expectativas e incertezas deram, espaço à inovação, e uma nova perspectiva no ensino, mesmo que forçada por uma condição adversa de extrema fragilidade.

Os professores adequaram suas práticas pedagógicas, à medida que foram descobrindo a melhor forma de vencer os desafios de ensinar estritamente no ambiente virtual. E os estudantes, por outro lado, aprenderam a aprender de maneira mais autônoma.

Conforme cita a autora Cardoso (2020) em seu estudo, essa experiência de libertação do ensino das paredes da sala de aula, proporcionou aos professores a oportunidade de experimentar novas formas de ensinar utilizando-se de novas ferramentas de avaliação e os estudantes por sua vez entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital. (CARDOSO, 2020 p 4)

Essas transformações na educação, geradas pelo enfrentamento da crise provocada pela pandemia do novo corona vírus, revelou-se por fim, como o canal que impulsionou um novo aprendizado que foi capaz de revolucionar a educação brasileira, e atestou, que

mesmo fora das paredes das salas de aulas convencionais, foi possível manter ativa a engrenagem do sistema educacional público, dispondo-se das poderosas ferramentas para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem como a Google Classroom que foi o cerne deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANJOS, E.M.O., CONCEIÇÃO, L.B., DAMASCENO, O.P.S. As Contribuições das Novas Tecnologias para a prática docente. **Revista EDAPECI – Educação à Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. V.13, n.1, p.3, jan/abr 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida provisória no 934, de 01 de abril de 2020.. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 04/06/2021.

BALARDIM, Graziela. Transformação digital nas escolas brasileiras. 2019. Disponível em: <https://transformacaodigital.com/educacao/transformacao-digital-nas-escolas-brasileiras> Acessado em: 19/06/2021.

CACACE, Margaret. Effects of using Google Classroom on Teaching Math Students With Learning Disabilities. Thesis (Master of Arts in Special Education) - Rowan University, 2019

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B.; STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf

COLORADO, Aguilar B. L., & EDEL, Navarro, R. La Usabilidad de TIC en la Práctica Educativa. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, (30). 2015. Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/232611> Acesso em: 04/06/2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia Como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf> Acesso em 01/06/2021

COSTA, Renata. Educação remota emergencial x EaD: desafios e oportunidades. 2020. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/educa%C3%A7%C3%A3o-remota-emergencial-x-ead-desafios-e-renata-costa>. Acesso em: 04/06/2021.

MORALES, VG. Desenvolvimento do ensino de competências digitais na educação básica. Vol 5, nº1, 2013 Universidad de Guadalajara. Disponível em <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/367/307> Acesso em: 01/06/2021

NETO, Agemiro Remígio, PEREIRA Elba Leandro Nobrega O Google Classroom Como Mediador no Processo ensino-aprendizagem. **Anais V CONEDU Congresso Nacional de Educação**, 2018. Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID9489_06092018102958.pdf. Acesso em: 01/06/2021

OLIVEIRA, Michele Mezari; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. Educação e cidadania: Perspectivas da Literacia Digital Crítica. **Artigos EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 43, p. 153-174, maio/ago. 2017.** Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7393/3536>. Acesso em: 01/06/2021

PRENSKY, Marc. The Role of Technology in teaching and the classroom. *Educational Technology*, nov-dez 2008.

SILVA, Gerla Myrcea Lima; NETTO, José Francisco de Magalhães. Um Relato de Experiência Usando Google Sala de Aula para Apoio à Aprendizagem de Química. **Anais do XXIV Workshop de Informática na Escola (WIE 2018) VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018)** Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/7880/5579>. Acesso em: 01/06/2021

TOMÁS, C., QUEIRÓS, P., FERREIRA, T. Análise das propriedades psicométricas da versão portuguesa de um instrumento de avaliação de e-Literacia em Saúde. *Revista de Enfermagem*.2014.

Yamaguchi, Mirian & Barros, Josiane & Souza, Rosane & Bernuci, Marcelo & Oliveira, Leonardo. (2020). O papel das mídias digitais e da literacia digital na educação não-formal em saúde (The role of digital media and digital literacy in non-formal health education). *Revista Eletrônica de Educação*. 14. 3761017. 10.14244/198271993761.

CAPÍTULO 12

ALGUMAS RELEXÕES ACERCA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/09/2022

e Prática Pedagógica.

Jonatan Miotto

Mestrando do PPGE/UFMT - Programa de Pós Graduação em Educação/Universidade Federal do Estado de Mato Grosso
Cuiabá/MT/Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1383349697814253>

Glady Denise Wielewski

UFMT – Universidade Federal do Estado de Mato Grosso. Pró-reitoria de Ensino e Graduação, Departamento de Matemática
Cuiabá/MT/Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4154014326253864>

RESUMO: O presente trabalho busca tecer algumas reflexões acerca do professor que ensina matemática nas séries iniciais, enfatizando aspectos relacionados a concepção, planejamento e prática desses profissionais na primeira etapa do ensino fundamental. Sabe-se da importância desta área do conhecimento e da necessidade de aprendê-la para que o ensino seja efetivo e promova a autonomia dos alunos. Sendo assim, partir da realidade na qual o professor está inserido, torna-se possível observar e analisar como o docente se relaciona com a disciplina, bem como a forma que ele sistematiza esse processo até de fato chegar a sua atuação em sala de aula. Portanto, pretende-se por meio desse estudo, traçar pontos importantes acerca desse tema a fim de trazer avanços para o ensino e para o fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções, Planejamento

SOME REFLECTIONS ABOUT THE TEACHER WHO TEACHES MATHEMATICS IN THE BEGINNING GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The present work seeks to weave some reflections about the teacher who teaches mathematics in the initial grades, emphasizing aspects related to the conception, planning and practice of these professionals in the first stage of elementary school. It is known the importance of this area of knowledge and the need to learn it so that teaching is effective and promotes student autonomy. Thus, starting from the reality in which the teacher is inserted, it becomes possible to observe and analyze how the teacher relates to the discipline, as well as the way in which he systematizes this process until he actually arrives at his performance in the classroom. Therefore, it is intended, through this study, to draw important points about this topic in order to bring advances to teaching and teaching.

KEYWORDS: Conceptions, Planning and Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina de matemática possui grande visibilidade em todas as etapas da educação. Especificamente no Ensino Fundamental, ela é protagonista no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e na carga horária das matrizes curriculares, possuindo um grande número de aulas.

Outrossim, vale lembrar que o professor que ensina matemática deve ter domínio dos conteúdos que irá mediar a seus alunos, por conseguinte deve adotar práticas e metodologias que permitam ao aluno a compreensão do que lhe é ensinado, sendo esses requisitos fundamentais para o ensino-aprendizagem e todo esse processo deve ser sistematizado no planejamento docente.

Neste sentido torna-se de extrema importância identificar e refletir sobre importantes questões acerca do docente que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental como a formação inicial, o planejamento e a prática pedagógica.

2 | FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial e o subsídio que ela fornece para o início da carreira docente é tema de grande discussão nos estudos da área da educação. Desse modo, aprofundar-se na formação do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental é de suma importância tanto para compreender dificuldades enfrentadas como também para fazer apontamentos de possibilidades de melhoria no processo de ensino aprendizagem.

De forma geral, a maneira como é constituída a formação inicial dos professores recebe os holofotes da maioria dos cidadãos e neste sentido, Ponte (2002) diz que

[...] na sociedade, em geral, parece existir uma grande desconfiança em relação à qualidade da formação inicial de professores. Não há dúvida de que existe um mal-estar em relação a esta questão, como acontece, aliás, em relação a (quase) tudo o que se passa na educação em geral (PONTE, 2002, p. 2).

Ao se olhar especificamente para a formação inicial do professor pedagogo, responsável pela regência de todas as disciplinas que compõem o currículo do primeiro ao quinto ano, essa desconfiança apresentada pelo autor ganha ainda mais força quando leva-se em consideração o ensino da disciplina de matemática.

Corroborando com esta afirmação, Curi (2004, p. 76) afirma que “em determinados momentos da história da educação, sequer havia a disciplina de matemática nos cursos de professores (pedagogos)”. Sendo assim, tal afirmação pode justificar a escolha do curso pelas pessoas que afirmam não ter afinidade com a área.

Dois fatores são de extrema relevância para a atuação do professor que ensina matemática, segundo Serrazina (2002), um está ligado a capacidade de dominar o conteúdo trabalhado e o outro ao domínio dos aspectos pedagógicos que envolvem esse conteúdo, sendo assim, ambos são necessários e se complementam entre si. Vale ressaltar que o fazer docente exige clareza acerca do que será ensinado e como será ensinado, sendo este eixo central de todo o processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto, a formação inicial deve ser um pilar que subsidie o professor, oferecendo as condições necessárias para a atuação profissional, sendo que a área de matemática deve exercer um papel de maior relevância nas estruturas dos cursos de

formação inicial dos pedagogos do que atualmente ela tem.

Entretanto, o que se observa, na maioria das vezes, são cursos que não cumprem com o que se espera, uma vez que o docente deve dominar os conteúdos e as práticas utilizadas. Sobre esse tema, Curi (2004) aponta que:

É possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente. (CURI, 2004, p. 76-77)

Na busca por uma formação humana e integral que ofereça condições para a construção da autonomia do sujeito, a disciplina de matemática possui um papel essencial, principalmente quando consideramos seus conteúdos de forma contextualizada e neste sentido D'Ambrosio (1999) diz que sempre haverá alguma forma de organização matemática, independentemente de qual civilização seja analisada, afirmando também que ela pode ser considerada como algo central das sociedades do ocidente. Ainda segundo D'Ambrosio (1999, p.97) “[...] em todas as formas de saber e de fazer” encontram-se conceitos matemáticos.

O professor que ensina matemática na primeira etapa do ensino fundamental possui, em grande maioria, a formação no curso de pedagogia. Dessa forma, vale ressaltar que este profissional não tem como formação inicial o curso de matemática, assim, pode ou não gostar de lecionar esse componente curricular.

3 I PLANEJAMENTO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

O professor que ensina matemática tem como responsabilidade observar quais aspectos e metodologias são relevantes e indispensáveis para que ele possa mediar um ensino de qualidade, isso faz com que ele busque um amplo conhecimento, tendo em vista que leciona em várias áreas com saberes distintos.

Tão importante quanto o conhecimento, apresenta-se o planejamento docente, uma vez que ele é a sistematização do que será ensinado e da forma como se dará a prática. Para Vasconcellos (2000),

planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 2000, p.43).

Segundo Luckesi (1992, p.121), “planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. Neste sentido, observa-se que no planejamento deve haver intencionalidade, já que os objetivos traçados almejam um resultado específico e o seu planejar permite evitar ao docente e ao discente desgastes que ocorrem quando essa organização não é realizada.

Cabe ainda ressaltar que, conforme afirma Gandin (2011, p.27), planejar, “é de fato, definir o que queremos alcançar; verificar a que distância, na prática, estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância” e desse modo, terão maiores chances de serem alcançados os resultados esperados.

Por fim, entende-se que o planejamento é parte fundamental do ensino, pois sem uma sistematização do que será realizado na prática docente, o ensino-aprendizagem é passível de falhas que não ocorreriam se todas as etapas fossem pensadas e planejadas com coerência e antecipação.

4 | PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA

Levanta-se a questão da prática, momento em que o planejamento é efetivado na ação docente, na qual deve haver uma reflexão sobre as próprias ações. Contribuindo para essa discussão, de acordo com Contreras (2002, p. 109),

prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas a reflexão sobre quais fins devem ser os fins, qual o significado concreto em situações complexas e conflituosas.

É na atuação profissional que a relação professor-aluno se constitui na materialização da proposta de construção do conhecimento que se defende. Zaballa (1995, p. 16) afirma que

A estrutura de uma prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugido, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Pimenta (1999, p.47), ressalta que “o professor deve ser consciente de seu ofício para refletir sobre sua ação pedagógica”. O docente deve possuir como uma de suas principais características a reflexão sobre sua ação a fim de contribuir positivamente com o processo de construção do conhecimento dos educandos, exigindo desta forma, um grau elevado de comprometimento com o fazer pedagógico.

Somente por meio de uma educação de qualidade em que os docentes entendam a realidade dos educandos bem como o seu papel de protagonista em todo o processo educativo é que as mudanças sociais almejadas serão efetivadas. É essencial que o professor esteja preparado e ciente do seu papel oferecendo condições para que o alunado possa “assumir-se como ser social histórico, como ser pensante, comunicante, transformador e realizador de sonhos” (FREIRE, 1997, p.46).

5 | CONCLUSÃO

Portanto, compreende-se que a formação inicial em Pedagogia é obrigatória para o exercício da docência matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental e é essencial para o processo de construção do conhecimento do professor, pois é nela que são estudados os princípios básicos da pedagogia e também das demais disciplinas que habilitam o professor para sua atuação nessa etapa da Educação Básica. Contudo, entende-se que por mais que a Formação Inicial seja indispensável, a mesma se faz insuficiente para um ensino efetivo e de qualidade, principalmente no que tange ao Ensino de Matemática.

O Planejamento é a sistematização da prática, que muitas vezes acaba sendo visto como algo meramente burocrático, fato que não evidencia sua real importância. É no planejamento que o professor expressa suas intencionalidades, escolhas metodológicas e instrumentos que o auxiliam na sua prática docente.

Em muitos casos, a construção do planejamento pode deixar evidente para o professor que o faz o quanto a formação inicial que ele teve foi deficitária, pois na sua sistematização ele pode identificar conteúdos que não foram aprendidos durante sua formação acadêmica, como também pode sentir falta de metodologias que melhor se encaixem na mediação do conteúdo a ser ensinado. Dessa forma, o docente se depara com duas alternativas, a primeira é negligenciar conteúdos por falta de conhecimento, a segunda é buscar caminhos que sanem essas deficiências.

Vale ressaltar que os aspectos citados anteriormente refletem diretamente na qualidade da prática pedagógica do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, haja vista que um planejamento mal feito não subsidia um fazer docente que permita ao aluno apropriar-se do conhecimento que lhe é necessário.

Em uma outra análise, é na prática pedagógica que são refletidos tudo aquilo que o professor traz como bagagem, isto é, suas concepções e conhecimentos acerca dessa disciplina, e é por meio do contato professor-aluno que se dará a afetividade, fator extremamente importante para que o ensino seja facilitado, uma vez que quando o professor se identifica e gosta do que ensina, a tendência é que o aluno também se encante pelo que aprende.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes**: uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A história da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo, UNESP, p.97-115, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários para prática educativa. 6ªed. RJ:Paz e Terra, 1997.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. IN: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

PONTE, J. P. da. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, n. 11A, p. 3-8, 2002. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(SBEM\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(SBEM).pdf)>. Acesso em: 24 ou. 2020.

SERRAZINA, Lurdes. **Novos professores: primeiros anos de profissão**. Quadrante. Lisboa: APM, v.11, n.2, p.55-73, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Nalu Farenza. Porto Alegre: Artmed, 1995.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE DE DESENHAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Data de aceite: 01/09/2022

Isabelle Cerqueira Sousa

Cintia da Silva Soares

Tatiânia Lima da Costa

Raimunda Cid Timbó

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo identificar o uso da arte de desenhar como um processo de desenvolvimento de aprendizagem, atentando para a importância de buscar alternativas capazes de compreender a construção do processo do desenho a partir das concepções que as crianças têm a cerca dessa linguagem, analisando o desenvolvimento do desenho como um construtor de ideias em suas produções textuais, com intuito de ampliarem seu vocabulário, melhorando leitura e escrita dos alunos. Também faz uma amostragem sobre a evolução do desenho infantil e suas características. Tendo como objetivo, apresenta alternativa que estimula a atividade artística como maneira de inovar a metodologia e objetivos pedagógicos. A metodologia usada foi por meio de pesquisas bibliográficas, na qual temos como fundamentação teórica os estudos de Viktor (1977), Luquet (1969), Pillar (1996), Vygotsky (1994), entre outros. Concluindo que a arte de desenhar é um meio de expressar sentimentos e experiências vivenciadas pelas crianças, sendo de responsabilidade do educador identificar cada situação, estimular e desenvolver as habilidades

de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Desenho. Leitura. Escrita. Aprendizagem.

ABSTRACT: This study aims to identify the use of the art of drawing as a process of developing learning, considering the importance of seeking alternatives capable of understanding the construction process of drawing from the conceptions that children have some of that language, analyzing the development of drawing as a constructor of ideas in his productions, in order to broaden your vocabulary, improving reading and writing of students. It also makes a sampling on the evolution of the design playground and its characteristics. Having as objective, presents an alternative that stimulates the artistic activity as a way to innovate the methodology and pedagogical goals. The methodology used was through surveys, in which we as theoretical studies of Viktor (1977), Luquet (1969), Pillar (1996), Vygotsky (1004), among others. Concluding that the art of drawing is a way of expressing feelings and experiences for children, it is the responsibility of the educator identify each situation, stimulate and develop the abilities of each child.

KEYWORDS: Art. Drawing. Reading. Writing. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a importância da arte de desenhar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança. O desenho é um recurso no

qual a criança expressa livremente e de forma original seus sentimentos sobre si mesmos e sobre o mundo.

O desenho das crianças é apenas umas das múltiplas linguagens aplicadas na escola, como forma de valorizar diversos tipos de aprendizagem. A construção dos desenhos, a princípio é para a criança um modo de se divertir ou um jogo como qualquer outro, porém elas podem interagir com o desenho, refletindo o seu intelecto e as suas emoções, concentrando experiências em determinados momentos, atingindo a vida da criança em vários ambientes, podendo ser tomadas decisões de acordo com alguns aprendizados.

A prática de desenhar é muito antiga, considerando as intenções e interpretações que as crianças dão aos seus desenhos, eles podem desenvolver diversas interpretações quando observados por outros, o que nos proporciona analisar como a criança utiliza a arte do desenho como elemento de construção de sentidos em suas produções gráficas.

2 | A EVOLUÇÃO ARTÍSTICA DO DESENHO DAS CRIANÇAS

Desde o final do século XIX, data dos primeiros estudos sobre os desenhos mostra que as manifestações artísticas na criança surgem nos seus primeiros anos de vida, por meio de produções gráficas elas expressam algumas de suas emoções e através do seu intelecto revela um equilíbrio para interpretar a sua realidade repleta de sentimentos conforme sua idade mental.

Um dos pressupostos teóricos é feito pela leitura de Luquet ao estudar a produção de desenho de crianças, onde o mesmo se coloca diante da criança como observador, procurando compreender e interpretar as emoções contidas em suas representações gráficas para a construção de conhecimento.

Luquet, (1969, p. 124-125) usa o termo realismo para caracterizar o desenho infantil, ressaltando que “O desenho infantil é realista pela escolha dos seus motivos e também pelo seu fim. Poderia parecer *a priori* que o desenho figurativo só poderia ser realista, porque consiste na tradução gráfica dos caracteres visuais do objeto representado.” Porém a tradução gráfica analisada por um adulto pode não ser fiel, pois o caráter intencional do realismo infantil é bem diferente do realismo dos artistas adultos, já que as crianças reproduzem minuciosamente tudo que os impressionam e muitas vezes não é notado pelos adultos.

Como o desenho infantil sofre características distintas nas suas fases sucessivas, Luquet (1969) divide cada uma dessas fases em estágios determinados de realismo.

2.1 Primeira fase: O Realismo fortuito

Em média por volta dos 2 anos de idade, as crianças produzem traços e linhas de acordo com um simples movimento espontâneo de energia neuromuscular, utilizando

qualquer objeto. Seus desenhos são produtos da sua criatividade, uma manifestação da sua personalidade, parecendo insignificante para os adultos, mas de fato, na maioria das vezes, os traços produzidos por elas, são traços manuais observados nos outros, tentando imitá-los.

Esses traços e linhas muitas vezes são desprovidos de significado. Mas chega o dia em que a criança nota uma analogia entre alguns dos seus traços e um objeto real, porém é fortuito, obrigando a criança a reconhecer que acidentalmente é capaz de fazer um traçado que se pareça com qualquer coisa, levando a criança a aplicar a cada desenho uma interpretação, devido influências externas.

A criança decidida a encontrar qualquer significado para o seu desenho, ver nele a representação de qualquer objeto e lhe dar qualquer nome, podendo com frequência, o mesmo traçado receber sucessivamente várias interpretações.

2.2 Segunda fase: O Realismo falhado

Nesta fase a criança por volta dos 3 a 4 anos quer que seus desenhos sejam realistas, porém a intenção realista encontra obstáculos físicos e psíquicos que dificultam as suas manifestações, impedindo que os desenhos atinjam o realismo desejado, logo, essas imperfeições gráficas são caracterizadas por uma fase de aprendizagem com fracassos e sucessos parciais, chamado de realismo falhado.

Os movimentos gráficos das crianças são limitados pela ordem física, de modo que seus traços não atinjam os aspectos esperados, esta deficiência de execução, cresce gradualmente, fazendo com que os muitos desenhos, ou pelo menos os primeiros sejam incompreensíveis, não só pela simplicidade do desenho, mas muitas vezes pela falta de explicações do desenhador.

Já na ordem psíquica, as crianças representam em seus desenhos uma atenção infantil limitada e descontínua, não por ignorar a pré-existência de elementos em seus desenhos, mas por ter que relacionar o que é importante representar em seu desenho com o cuidado dos movimentos gráficos.

Na realidade, a criança tem a intenção de representar todos aqueles que pensa, mas exatamente ainda, à medida que pensa, a sua representação mental prolonga-se pelos movimentos gráficos que a traduzem no desenho. Elas pensam em uma certa ordem que corresponde, como vimos, ao grau de importância que lhes atribui; e continua a acrescentar, tanto quanto a sua atenção suporta, pormenores já desenhados sobre um novo pormenor. Mas esta atenção enfraquece depressa, na medida em que deve aplicar-se simultaneamente a um duplo fim, por um lado pensar no que é precioso representar, por outro cuidar dos movimentos gráficos através dos quais se efectua essa representação. No momento em que a atenção enfraqueceu, por muito incompleto que possa estar o desenho para o adulto que observa, está terminando para a criança que o fez. (LUQUET, 1969, p. 148-149)

As causas das imperfeições gráficas estão relacionadas com a *incapacidade sintética*, manifestadas pelas dimensões e proporções dos elementos nos desenhos, a

negligência de elementos, a *tangência* que representa elementos fora de ordem e a inclusão de elementos nos desenhos o que os tornam falsos, fazendo que a criança prolongue a tradução do seu desenho com a realidade.

2.3 Terceira fase: O Realismo intelectual

Com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças é superado as imperfeições gráficas, agora os desenhos se tornam realistas na concepção infantil, capazes de reproduzir em seus desenhos não só os elementos concretos, visíveis e invisíveis, mas também elementos abstratos existentes nos sentimentos do desenhador.

O realismo intelectual é caracterizado pelo uso de processos variados, criados espontaneamente pelas crianças, ou simplesmente observados em livros, imagens ou até mesmo em outros desenhos, buscando elementos essenciais do objeto representado, para uma melhor interpretação e compreensão. É, por exemplo, o caso das legendas e da assinatura nos desenhos, mesmo quando não sabe ainda escrever, para que os desenhos possam parecer o mais perfeito possível.

Outros processos como ocultar mais ou menos elementos, a transparência de objetos evidenciando elementos invisíveis, a planificação que representa o objeto em projeção e o rebatimento, o que consiste em rebater o desenho em perspectiva visto de cada lado do objeto, aumentam as habilidades das crianças possibilitando utilizá-los todos simultaneamente no mesmo desenho.

Os adultos, diferente das crianças representam em seus desenhos um realismo visual, reproduzindo todos os elementos visíveis em perspectiva, por este motivo, muitas vezes é impossível interpretar e compreender o que foi representado, pois essa forma de expressão é muitas vezes uma satisfação própria da criança, mas com o fim do desenho infantil, o realismo intelectual é substituído pelo realismo visual.

2.4 A narração gráfica

Nesta fase, as crianças desenvolvem seus desenhos e relacionam com uma narração que descreve com palavras a representação gráfica de um objeto apresentado por sua experiência visual. Na narração gráfica todos os elementos contidos nos desenhos são narrados, e os que não são representados são totalmente esquecidos, o que se torna um problema, pois a narração gráfica é para traduzir fielmente o desenho, com todos os elementos. Luquet (1969) divide a narração gráfica nas seguintes etapas:

Simbólico: Escolher diferentes momentos da ação ou episódio da história, considerando uma única imagem a mais importante que simboliza a totalidade do conjunto, muito empregado por profissionais da ilustração, que se encontra igualmente na criança.

Epinal: Neste tipo de narração gráfica é representada por várias imagens, com uma única imagem do tipo simbólico, dividida em quadrados separados, acompanhados de uma legenda ou uma numeração que indica sucessão de episódio, com uma larga experiência

visual.

Sucessivo: Evoca melhor a continuidade da ação, pois reúne em uma única imagem elementos que, na realidade, pertencem a momentos diferentes, entrando em conflito com a experiência visual, onde os momentos sucessivos não podem ser vistos simultaneamente. Para os elementos representados uma vez, simbolizado pela variedade sem repetição, pois não marca nenhuma diferença entre os elementos que mudam de ação, por outro lado, a variedade com repetição simbolizado por elementos mutáveis e pela repetição dos elementos estáveis, que não são repetidos, não sendo possível reconhecer se as duas variedades do tipo sucessivo são empregadas simultaneamente ou sucessivamente.

Portanto, a narração gráfica, tem como objetivo, construir uma linguagem verbal com base na linguagem gráfica, podendo ser interpretada e compreendida com riqueza de detalhes.

3 | A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Neste tema, abordam-se a leitura de Lowenfeld, que descreve aspectos que incentivem o desenvolvimento intelectual das crianças por meio da expressão criadora. Fornecendo informações aos pais e educadores, ou a qualquer pessoa que esteja em contato direto com a criança, a importância de interpretar e incentivar a arte da criança de acordo com o desenvolvimento de sua personalidade relacionada ao processo de construção de conhecimento no desenho.

3.1 Crianças de 2 a 4 anos de idade - Garatuja

Inicialmente são observadas crianças desenhando no chão ou nas paredes, com diversos materiais apenas com movimentos corporais, movimentos esses caracterizados como as primeiras fontes de expressão e de comunicação por muitos psicólogos. Por volta dos 2 anos de idade a criança começa os rabiscos, denominada garatuja. Por meio de estímulos corporais mais elaborados e ao logo dos meses, a criança depois de rabiscar começa a produzir movimentos e traços no papel, seguindo sua própria vontade, passando a controlar os movimentos dos traços através de incansáveis repetições, o que lhe proporciona uma maior confiança.

Esta fase não é bem interpretada pelos pais, que muitas vezes exigem de seus filhos por não entender o real significado do desenho. Lowenfeld (1977) descreve a importância da fase de garatuja para controle de movimentos podendo ser aplicado esses movimentos em outras situações:

Uma criança que nem concebe o que seja controle de movimentos não pode ser culpada por isso, da mesma forma que a que mal começa a falar não poderá ser responsabilizada por articular ou pronunciar palavras incorretas. Mariazinha aprenderá a comer muito bem, na mesa, mas facilmente, mas

depressa e sem inibições, quando os pais descobrirem que ela repete e controla os traços das suas garatujas. (1954, p. 95)

Logo as garatujas, possui uma importante função para o domínio da coordenação motora dos movimentos das crianças, são através de rabiscos que elas expressão, por exemplo, sentimentos como alegria e tristeza. Por isto, com até dois anos de idade, para compreendermos e interpretarmos esses desenhos devemos nos colocar no lugar das crianças. Geralmente aos três e quatro anos, as crianças dão nomes às suas garatujas, isto é, relacionam suas imagens com o que desenham, facilitando ou não a sua interpretação.

Também existe a fase de garatuja prolongada, onde crianças com mais de seis anos de idade não conseguem reproduzir objetos que sejam reconhecidos, demonstrando falta de desejo infantil de relacionar os seus pensamentos a sua imagem.

3.2 Crianças de 4 a 7 anos de idade

À medida que a criança cresce, ela busca relacionar em seus desenhos elementos “verdadeiros” que representem a realidade do seu dia a dia, porém as relações espaciais não são levadas em consideração, pois se sentiriam confusos, perdendo a confiança na descoberta que já havia realizado. É essencial para a aprendizagem das crianças, que elas adquiram, por si mesma, com estímulos e experiências, as relações espaciais sem apoio adicional dos adultos, pois não ficarão constrangidas ou inibidas com influências externas.

Entre quatro e cinco anos de idade, as crianças começam a desenhar ou pintar pessoas e coisas. Lowenfeld (1977) considera que podemos ajudar a “melhorar” os desenhos artísticos considerando dois fatores importantes durante esse período de evolução, que são:

O “melhoramento” do trabalho artístico da criança depende de dois importantes fatores, durante esse período de evolução. Um decorre do estabelecimento das relações mais diferenciadas, e outro, da capacidade infantil em unir, espacialmente, as coisas entre si. As relações mais diferenciadas só serão conseguidas mediante grande sensibilidade para com essas coisas. (1954, p. 111)

Pensando em melhorarias é que se percebe que a utilização de desenhos na aprendizagem leva os educadores por meios de experiências, estimular as crianças a desenvolver uma relação sensitiva unicamente por meio de suas próprias experiências, caso isso não ocorra, é que a relação adequada entre a motivação emocional e o objeto ainda não o foi atingida.

A estimulação por parte do professor para que o aluno melhore seus desenhos, só se fará com o desenvolvimento da personalidade infantil e não como fator independente.

Assim, de acordo com Lowenfeld (1977):

Ensinar a criança “truques” técnicos ou ajuda-la, ativamente, pintando ou desenhando dentro da sua própria obra, só servirá para interferir em sua capacidade de descobrir e de pensar por seus próprios meios. Se assim

fizemos, estaremos contribuindo para despojá-la do espírito de iniciativa e da necessária auto-confiança para encarar e resolver seus problemas. Estas condições são importantíssimas para o seu desenvolvimento, a sua felicidade futura e seu bom êxito na vida. Sabemos como sofrem as pessoas que jamais aprenderam a aplicar seu próprio pensamento e sua própria imaginação ao que estão fazendo. (p. 113)

As experiências vividas pelas crianças têm mostrado que quanto mais conscientes do que estão fazendo, “melhoram” suas proporções visuais, provando que nesse período de desenvolvimento, a criança desenha de acordo com seus sentimentos, podendo ser desproporcional para os que olham, pois a representação do mundo infantil é diferente do modo de viver dos adultos, lógico que pareça estranho, pois esquecemos o que sentimos quando éramos crianças, porém se continuarmos a ignorar a criança e sua atividade, não só perderemos a oportunidade de participar de um grande período de sua vida, mas ainda seremos culpados por não a havermos ajudando, quando mais necessitava.

3.3 Crianças de 7 a 10 anos de idade

Nesse estágio, a criança está em crescimento no aspecto de desenvolver uma melhor relação entre seus trabalhos artísticos e suas experiências, pois elas contribuem para adquirir mais consciência do meio que vive, podendo facilmente ser representado em seus desenhos.

É neste momento que percebemos que a sensibilidade emocional, fará que surjam mudanças com uma concepção mais complexa da parte que foi sentimentalmente mais tocada, com isso temos a relação de maior ou menor, grande ou pequeno, um ambiente ordenado respeitando a ordem espacial, formas geométricas com maior rigidez, etc., o que nos permitirá compreender a intenção do desenho infantil, através de alguns desvios como o exagero, o esquecimento ou as omissões.

Lowenfeld, afirma que “O exagero de certas partes do corpo dá aos adultos a impressão de que existe “falta de proporções”, quando, na realidade, se trata da mudança do foco de interesse, que passa da proporção visual para as proporções determinadas pela emoção”. (1977, p. 134).

Portanto, as crianças não têm autocontrole ou inibições, a forma mais natural de se expressar, consiste em desenhar o que está sentindo, podendo ser responsável por alterações e afastá-la da experiência vivenciada.

4 | CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o momento que os desenhos são incluídos nas atividades espontâneas ou controladas das crianças, eles proporcionam um universo de símbolos, temas e conceitos capazes de conhecer a inteligência e a personalidade da criança.

Ao surge à produção de símbolos e imagens no qual nos mostra a realidade do

intelecto da criança, essa linguagem gráfica tem que ser interpretada e compreendida por todos. Esses símbolos representados expressam as primeiras manifestações de inteligência prática nas crianças, desenvolvendo os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos.

É através da linguagem oral que a criança começa a se comunicar com o mundo. Como se pode observar, quando bebês, é através dos sons emitidos que eles se comunicam, e com o passar do tempo esta linguagem vai se aprimorando e desenvolvendo-se de maneira que após algum tempo ela se concretiza através da fala. Estudos comprovam que os desenvolvimentos da fala são precedidos pelo raciocínio técnico e este constitui a fase inicial do desenvolvimento cognitivo.

Quando a fala e a atividade gráfica se unem, podemos desenvolver o intelectual e pessoal da criança no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da oralidade, tornando-se capaz de narrar verbalmente suas ideias, apresentando seus pensamentos e vivências em torno do desenho em questão.

Outra contribuição do desenho é quando uma criança escuta uma história, simbolizem o que foi contado através de desenhos, estimulando sua imaginação e criatividade.

Através da verbalização é possível identificar em quais níveis ou padrões encontram-se o desenvolvimento da linguagem de uma criança. A partir daí, cabe ao professor primar pela interação da criança com uma linguagem estruturada bem como pela valorização de seu pensamento; pois através de linguagens diversificadas, ocorrerá também, a aquisição e ampliação do vocabulário.

O desenho também tem o caráter de transmitir mensagens, onde as crianças poderão aprender sobre si e sua maneira de viver na sociedade, em família e na escola, o que também contribuirá na formação de sua personalidade e constituição de valores éticos e críticos.

Outro sistema de representação gráfica é a escrita, Emilia Ferreira diz que:

Como outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é o produto de esforços coletivos para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades. (2001, p. 55).

O desenho como forma de representar a escrita torna-se indispensável para a criança, pois contribui significativamente tanto no desenvolvimento da escrita como também da linguagem, induzindo a imaginação e a criatividade da criança. Dessa forma as crianças

podem, no futuro, desenvolver a capacidade de produzir textos, criar histórias, contá-las, desenvolvendo a fala e conseqüentemente a interpretação da leitura.

Desta forma o desenho como sistema de representar a escrita passou a fazer parte da nossa vida, a leitura também se tornou uma das tarefas mais fundamentais na função da interação com fatos e situações que são apresentadas diariamente pela sociedade.

Assim, o desenho vem a contribuir bastante na formação do cidadão, completando o desenvolvimento da escrita e conseqüentemente o seu interesse na leitura.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que após a execução deste, percebo cada vez mais que a arte de desenhar é sem dúvida, um meio pelo qual as crianças expressão uma variedade de experiências vivenciadas em diferentes situações e para diversos propósitos.

Há que se considerar que quando existem inovações tudo se torna atrativo e interessante, pois todos gostam de novidades. Em situações educacionais o desenho tem proporcionado não só uma maneira real, mas também permite a compreensão das crianças e seu desenvolvimento de modo geral. Para o profissional da área trata-se de oportunidades de observar o desempenho e habilidades de cada um de seus alunos.

É importante compreender que a aprendizagem faz parte da oportunidade da criança em aplicar alguma arte, de forma dirigida para que seja eficaz o objetivo a ser atingido com a proposta.

Espero que como para mim este conteúdo aqui apresentado também seja de grande valia para os demais colegas e colaboradores da área, pois o papel do professor além de educador é também de proporcionar o prazer de aprender.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, EMILIA. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24ª edição atualizada. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GURGEL, Thais. **O desenho e o desenvolvimento das crianças**. Disponível em: < <http://novaescola.org.br/formacao/rabiscos-ideias-desenho-infantil-garatujas-evolucao-cognicao-expressao-realidade-518754.shtml>> Acesso em: 02 Mai. 2016.

LOWENFELD, VIKTOR. **A criança e sua arte**. 2ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

PILLAR, ANALICE DUTRA. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, ANALICE DUTRA. **Desenho & Escrita como sistema de representação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS DA SILVA, Kiara Elaine, RODRIGUES, Ida Janete, ALMEIDA, Thiago. **A arte de desenhar na infância**. Disponível em: <<http://psiquecienciaevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/59/artigo191325-1.asp>> Acesso em: 02 Mai. 2016.

SERRA PORTUGAL, João Clineu. **A importância na construção da aprendizagem infantil**. Leopoldina, MG. Disponível em: <https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hidden/path_img/conteudo_542474e56b4db.pdf> Acesso em: 02 Mai. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 14

AS CONTRIBUIÇÕES DOS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/09/2022

Fabiana Mazzaro Martins Lerosa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente - SP

RESUMO: O presente artigo discute alguns estudos bibliográficos que dizem respeito aos fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de aprendizagem. Devido a educação escolar ser premissa de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, bem como ser a base para a humanização dos indivíduos. Assim, procuramos enfatizar que existe um fundamento psicológico na Pedagogia Histórico-crítica. Para isso, abordaremos também os processos mentais superiores. A fim de nos apropriarmos mais das grandes contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural. Ensino. Aprendizagem.

THE CONTRIBUTIONS OF THE PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This article discusses some bibliographic studies that concern the psychological foundations of Historical-Critical Pedagogy and the Pedagogy of Historical-Cultural

Psychology for the learning process. Because school education is a premise for the transmission of historically systematized knowledge, as well as being the basis for the humanization of individuals. Thus, we seek to emphasize that there is a psychological foundation in Historical-Critical Pedagogy. For this, we will also approach the higher mental processes. In order to appropriate more of the great contributions of Historical-Critical Pedagogy.

KEYWORDS: Historical-critical pedagogy. Cultural-historical psychology. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é discutir as contribuições de alguns estudos bibliográficos sobre os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de aprendizagem. Sabemos que a educação escolar é premissa para a humanização dos indivíduos e por transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados. Deste modo, procuramos enfatizar que existe um fundamento psicológico na Pedagogia Histórico-crítica.

Por esse motivo, abordaremos também os processos mentais superiores, pois esses acontecem em interação com o meio em que o indivíduo se encontra, e assim são influenciados pelo processo histórico social e cultural. Uma vez que o desenvolvimento psíquico dos indivíduos perpassa pela escola como lugar singular para

a humanização dos indivíduos. O presente artigo tem natureza metodológica de revisão bibliográfica, dialogando com as bases da Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia da Psicologia Histórico-Cultural.

A ESCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO DE HUMANIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

A humanidade não é nata nos indivíduos, ela decorre da humanidade objetivada, e nesse sentido, tanto a Psicologia Histórico-Cultural como a Pedagogia Histórico-Crítica analisam tais condições, pois salta aos olhos que em uma sociedade existem condições desiguais de humanização. E aqui entra a educação escolar que oportuniza a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, potencializando as significações da consciência do indivíduo.

Nesse sentido, Saviani (2003) ensina que o objeto da educação se relaciona à identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se humanizem. Nessa perspectiva Vigotski (1996) elucida que a educação escolar tanto na Pedagogia Histórico-Crítica quanto na Psicologia Histórico-Cultural, deve proporcionar nos indivíduos a humanidade.

Ademais Saviani (1982) relata que a educação gerada como a atividade mediadora no meio social promove o homem, ou seja, tem como finalidade proporcionar ao homem se transformar em um ser histórico-social consciente. Portanto, a educação é uma mediação valorativa, e por ser dirigida por valores, a mediação deve ter um posicionamento. Pois uma prática crítica exige uma posição realista.

De acordo com Saviani:

Do ponto de vista da educação o que, então, significa promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência, total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem (SAVIANI, 1982, p.41).

A escola como premissa para a humanização dos indivíduos e na qualidade de produto histórico se situa na sujeição da atividade vital humana, o trabalho que aprimorou um indivíduo orgânico em um ser social. Alegar unicidade entre atividade e consciência considera o psiquismo humano como uma construção onde a atividade ensina a consciência,

e esta a comanda.

Vigotski (2001) afirma que não é toda aprendizagem que promove o desenvolvimento. É importante a escolha dos conteúdos e a organização da aprendizagem. Nesse sentido Saviani (2008) confirma que a importância dos conteúdos é primordial na educação escolar. Assim um planejamento de conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados para que a educação escolar seja um diferencial das educações informais e cotidianas.

Vigotski (2001) ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é de suma importância. O desenvolvimento de conceitos, declara Vigotski, interage com várias funções, como exemplo a atenção voluntária, a memória lógica, a generalização, a abstração etc. Assim, a complexidade desses processos evidencia a importância destes para o desenvolvimento do indivíduo.

Com relação aos conceitos científicos e aos espontâneos, cotidianos, que devem delinear o ensino escolar, Vigotski (2001) declara que:

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VYGOTSKI, 2001, p. 196).

Essas considerações de Vigotski confirmam a dependência do desenvolvimento psíquico com relação à educação escolar. Dando ênfase a diferença entre o ensino de conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Saviani (2003) entende a escola como:

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber: Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2003, p. 14).

A Pedagogia Histórico Crítica aponta que no ato educativo é importante definir as condições da aprendizagem para que esta atue a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido Saviani (2008) declara que, tais premissas devem ter um planejamento intencional de ações didáticas e conhecimentos historicamente sistematizados, pois a

educação escolar se distingue dos outros modelos de educação informal e cotidianas. Para esse autor, a importância dos conteúdos é essencial na educação escolar.

Vygotski ensina que sem o pensamento em conceitos não é plausível a consciência do ser humano nas suas maiores potencialidades.

[...] conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 1984, p. 92).

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS E A HUMANIZAÇÃO DO PSIQUISMO

Vygotski (1934/2001) entende que o desenvolvimento humano ocorre desde a fase mais elementar da estrutura psíquica. O homem ao entrar em contato com os elementos da cultura oportuniza que essas estruturas psíquicas primitivas progridam mediadas pela sua atividade prática como o uso de instrumentos no dia a dia, a divisão do trabalho, e também a necessidade de interação social.

Nesse sentido o resultado do desenvolvimento histórico-social do homem acarreta à sua evolução psíquica, desenvolvendo as Funções Psicológicas Superiores (Vygotski 1925/2004b; 1933-1934/2006a). Assim o surgimento das Funções Psicológicas Superiores está atrelado as experiências do ambiente em que se encontra o sujeito desde o seu nascimento. Portanto, essas funções psicológicas advém de natural a cultural quando são mediadas, ou seja, o indivíduo transforma as relações sociais em funções psicológicas, quando ocorre a mediação com o outro (Vygotski, 1927/1995).

Leontiev (1978) declara que o desenvolvimento da consciência humana é definido por motivações biológicas, mas também por fatores históricos e sociais. A atividade consciente do homem transforma as interações entre o sujeito e a atmosfera histórico-social. É através da atividade, da utilização dos instrumentos de trabalho, bem como da comunicação que é necessária nesse ambiente de produção que o indivíduo se desenvolve.

Foi na Humanização do psiquismo que Vygotski (1995) estudou os comportamentos complexos culturalmente formados. Ao estudar os signos, Vygotski declarou a existência de modos diferenciados de funcionamento psíquico. Um modo, proveniente de condições biológicas, naturais (funções psíquicas elementares), e outro, que se produz na vida social e na educação (funções psíquicas superiores). O primeiro resultante da evolução dos homens e dos animais superiores, o segundo é resultado da evolução histórica e humana (ser social).

De acordo com Vygotski (1997), o ato mediado por signos instaura mudanças no comportamento humano, pois entre a resposta do indivíduo e o estímulo do ambiente se insere um novo elemento denominado signo. O signo procede como um estímulo de segunda

ordem que, agindo sobre as funções psíquicas, converte suas expressões espontâneas em expressões volitivas. Os estímulos de segunda ordem concedem novas qualidades às funções psíquicas, e assim o psiquismo humano obtém um funcionamento superior. O autor explica que os comportamentos mediados por signos como “divisor de águas” entre o psiquismo humano e animal, ele destaca que a mediação excede a relação entre as coisas. Para ele, a mediação atinge a esfera das interdependências entre as qualidades das coisas, intervindo e produzindo transformações e proporcionando o desenvolvimento.

O desenvolvimento psicológico, deve ser concebido como um processo não linear, pois acontecem grandes transformações e saltos rumo a caminhos qualitativamente mais evoluídos. Para Vigotski, revolução e evolução se englobam e revelam o desenvolvimento social e a história cultural dos indivíduos. Esse sistema reside na junção entre dois processos: o cultural e o biológico. Considerando que o desenvolvimento não acontece automaticamente devido as bases biológicas, mas sim como consequência das formas primitivas e culturalmente desenvolvidas. E aqui a educação se reconhece através da mediação por signos.

Os signos se exprimem como conteúdos da educação. E a educação como indispensável para a humanização. É um processo que possibilita o desenvolvimento dos comportamentos de autodomínio da conduta exigido no ambiente social. Como “ferramentas psíquicas”, os signos são ideias, representações abstratas que refletem na palavra uma significação. Assim, por ser um instrumento social, devem ser aprendidos. E aqui entende-se a importância da mediação dos signos e a Psicologia Histórico-Cultural. Pois explica a natureza social do desenvolvimento do psiquismo e o papel indispensável exercido pela transmissão através das gerações.

Vygotski (1995) elaborou a “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo”, afirmando que toda função psíquica tem dois planos distintos. O primeiro, como função interpessoal, intersíquica e, o segundo plano, como função intrapessoal, intrapsíquica. Em última instância, o autor entende que na formação das funções psíquicas superiores existe o ato educativo, ou seja o processo de ensino e aprendizagem do patrimônio histórico construído pela humanidade e que deve ser apropriado pelo indivíduo.

Vygotski alega que é o ensino que possibilita o desenvolvimento, e que a qualidade do ensino condiciona o desenvolvimento. Assim a Pedagogia Histórico-Crítica, enfatiza a importância da atividade educativa escolar. O autor entende que é papel da educação oferecer um conhecimento clássico, bem como contemplar a forma pela qual esse conhecimento deva acontecer.

De acordo com Vigotski (1996):

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. Como exemplo de instrumentos de psicológicos e de seus complexos sistemas, podem servir a linguagem, as

diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte; a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc (VYGOTSKI, 1996, p. 93-94).

De acordo com Vigotski os conteúdos requeridos se diferem com o senso comum. A Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta em um princípio primordial: os conteúdos escolares afiguram-se com os conteúdos universais, representados das conquistas culturais e científicas conquistadas pela humanidade. De acordo com Saviani (2003) um conhecimento é universal quando ele é objetivo, ou seja, ele expressa as leis que comandam a existência de um fenômeno, de validade universal. E isso se emprega em fenômenos naturais e sociais.

Nesse sentido Vigotski (1996) orienta que os conhecimentos historicamente sistematizados devem ser fundamento do ensino escolar. A Pedagogia Histórico-Crítica pretende que a escola oportunize o desenvolvimento das capacidades humanas, das operações lógicas do raciocínio, da ética e estética, do autodomínio da conduta. Em síntese ela defende que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores.

Vigotski (1996) enfatiza que o ensino promove o desenvolvimento. A tese defendida por Vigotski (2001) declara que a lei primordial do desenvolvimento humano, é o movimento que enreda os processos biológicos e culturais. Esse movimento é produzido pela vida social pela apropriação dos signos da cultura. Pois segundo o autor nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento. Para que uma aprendizagem promova o desenvolvimento é necessário recair sobre as estruturas psíquicas, transformando-as. Assim sendo, a escolha de conteúdos e a forma como se organiza a aprendizagem, para a Psicologia Histórico-Cultural são aspectos fundamentais.

O ensino escolar pensado na transmissão dos conhecimentos científicos, não cotidianos, é amparado pela Pedagogia Histórico-Crítica, e defendido também por Vygotski (2001), para ele a formação de conceitos reorganiza as funções psicológicas e ao requalificar as funções psíquicas é que a aprendizagem escolar promove sua função principal, ou seja, incide na personalidade dos indivíduos.

O processo de objetivação é o processo de produção e reprodução da cultura. Conforme ensina Leontiev, uma das características da apropriação é ser ela um processo ativo, ou seja, o indivíduo deve realizar uma atividade que produza as características da atividade acumulada no objeto (Leontiev, 1978b). Nos animais a relação entre a espécie é determinada pela herança genética. Já a relação entre os indivíduos e a história social acontece de forma mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais da prática social. Pois quando ocorre a apropriação de um produto cultural, o indivíduo está se ligando a história social, mesmo que essa relação nunca seja consciente para ele, como exemplo, temos a apropriação da linguagem oral. Aqui o indivíduo apropria-se da linguagem desde a infância e ocorre esse relacionamento, sem consciência, com toda a história de produção

dessa linguagem.

A terceira característica do processo de apropriação, de acordo com Leontiev (1978) é que esse processo é mediado pelas relações entre os seres humanos, assim é um processo de transmissão de experiência social. Essa relação se realiza no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo direto ou indireto, intencional ou não-intencional, pelo qual o indivíduo se apropria do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade (Duarte, 1993).

Nesse sentido Leontiev (2010) coloca que as relações íntimas da criança passam a ser mais amplas ao frequentar o universo da escola. Mesmo que as relações “domésticas”, íntimas, são fundamentais, a escola passa a ter uma grande influência na vida dessa criança, como exemplo, uma nota ruim dada pelo professor, deixa essa criança triste. Tudo se modifica do que era antes de iniciar a escola.

De acordo com Luria (1979) cada palavra de uma determinada língua esconde um conjunto de ligações que está inserido o objeto denominado pela palavra e que cada palavra é um elemento de formação de conceitos. Portanto, o autor evidenciou a alteração de significações mais diretas para conceitos mais gerais como premissa para o enriquecimento da linguagem e do pensamento. Ele pressupôs que a palavra que propicia a formação de conceitos e constitui-se um mecanismo indiscutível do pensamento desenvolvido.

Vigotski (2001) quando fala na significação da palavra, e sua expressão como signo, identifica nela a coesão entre pensamento e linguagem, a saber:

[...] podemos deduzir que o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização [...] constitui um ato de pensamento, no exato sentido do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem em igual medida ao do pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim, um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem [...]. O que é linguagem ou pensamento? É o um e o outro ao mesmo tempo, por que se trata de uma *unidade pensamento linguístico* (VIGOTSKI, 2001, p. 21)

Para Vygotski (2001), esse processo diz respeito ao aumento de transformação funcional da atribuição da palavra em ato de pensamento. Nesse sentido o autor estudou as relações mentais que acontecem entre “as coisas do mundo”, onde os significados das palavras são constituídos. E assim ele percebeu que as modificações nos significados das palavras se ligam às mudanças nas estruturas de generalização, tomando diferentes formas qualitativas no decorrer do desenvolvimento dos indivíduos, essas estruturas oferecem características específicas para a formação de conceitos, apresentadas nas três fases do desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e por fim o pensamento abstrato.

A primeira fase do desenvolvimento do pensamento descrevesse através da inexactidão do significado da palavra, pois as palavras retratam a realidade, associando à

imagem mental dos objetos que a constituem, a falta do significado da palavra corresponde à ausência de significado simbólico do mundo. A criança faz conexões subjetivas, sem ordenação lógica. Assim, nessa fase o pensamento infantil resulta “sincrético”.

A fase consecutiva, dos complexos, tem um grande trajeto, estabelecendo a formação de conceitos desde o fim da primeira infância até o começo da adolescência. O pensamento nessa fase visa a instituição de conexões entre diversas impressões concretas. O pensamento por complexos alcança um nível superior de coerência e objetividade com o pensamento sincrético, que começa a conceder lugar a vínculos reais determinados entre as coisas através da experiência. Com o aumento das experiências sociais da criança, Vigotski (2001) observou cinco tipos de complexos, a saber: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos. Através dessas cinco subfases, as relações entre os objetos e fenômenos adquirem mais objetividade. E assim, o avanço do sincretismo está no ato que as generalizações da criança ultrapassam as esferas do pensamento visual e prático, ocasionando conexões a partir de ligações que se desdobram de outras relações. E essas relações propiciam o término dessa fase, a formação dos pseudoconceitos.

Os pseudoconceitos, que representam a última subfase do pensamento por complexos. De acordo com Vygotski (2001) o próprio complexo corresponde funcionalmente ao conceito. Assim, na comunicação verbal, a diferença entre o complexo e o conceito é frágil ou até inexistente. O que se modifica nesse período é que as relações estabelecidas pela criança adquirem concretude ao inserirem a palavra.

Os pseudoconceitos revelam a representação do objeto exposta como expressão verbal, ocasionando a centralidade do aspecto fonético da palavra em desfavor de seus aspectos semânticos. Assim, a adoção verbal do conceito, o pseudoconceito não tem relação síncrona com a formação do conceito propriamente dito, tendo em vista que o domínio verbal do objeto aparece antes, agindo na mediação com a realidade independente do seu conteúdo interno. Portanto, o progresso dos conceitos potenciais em sentido aos verdadeiros conceitos perfaz o desenvolvimento do pensamento abstrato feito através das operações racionais.

Segundo Vygotski (2001) nesse processo, a criança deve construir abstrações elaborando generalizações dos objetos dos pseudoconceitos em direção a superação de sua experiência concreta. Aqui ocorre um aperfeiçoamento da função simbólica da linguagem. A junção entre esses pontos exige um longo caminho que se estende até a adolescência. O pensamento conquista as possibilidades para atuar através dos conceitos, ou seja, alcança o seu maior grau de abstração. No entanto, o percurso que o pensamento sincrético faz na direção do pensamento abstrato é resultado da qualidade das mediações que aportam a relação sujeito-objeto, dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, procuramos apresentar neste artigo uma parte das contribuições dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação com a Psicologia Histórico-Cultural levando em consideração os princípios aqui contemplados: a escola como lugar privilegiado de humanização dos indivíduos e o ensino estruturado na premissa de que os conteúdos escolares afiguram-se com os conteúdos universais, representados das conquistas culturais e científicas alcançadas pela humanidade. Confiamos que essa reflexão possa contribuir para conexões entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de munir a educação escolar.

Procurei olhar para as relações entre a educação escolar como forma de humanização do indivíduo, bem como do psiquismo e das funções psíquicas superiores baseada na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, refletindo sobre o papel fundamental do ensino escolar na formação dos conceitos científicos para que ocorra o desenvolvimento do indivíduo através da reorganização das funções psíquicas.

A prática social será conforme a concretização do projeto de ensino, devido ao fato da educação escolar ser pressuposto de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, e assim ter o propósito de ser a base para a humanização dos indivíduos. Portanto o desafio dos educadores é a construção de uma educação baseada nas possibilidades históricas para cumprir a finalidade de humanização do homem.

É importante salientar que existe muito material para compreender esses conceitos. Assim, o artigo finaliza possibilitando reflexões sobre os conteúdos dessas teorias. Deste modo, o ensino poderá exceder os domínios cotidianos, o senso comum e caminhar para o pensamento conceitual, a fim de promover um pensamento para além das aparências, e aqui conclui-se que a relevância política da educação está no fato de ela possuir a função de socialização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: A. Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia** de A. N. Leontiev. Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28255>>.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. LURIA, A. **Linguagem e pensamento** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. IV.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.
- OLIVEIRA, B. A. **As relações entre o conhecimento e valoração no trabalho educativo.** In: 17ª Reunião Anual da ANPED, 1995. Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED. CAMXAMBU – MG. V. 01.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. _____. **Escola e democracia.** 40.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: para além da teoria da vara.** ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo).
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1997. _____. **Obras escogidas.** Tomo II. Madrid: Visor, 2001. _____. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995. _____. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância.** Madri: Akal, 2009.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (1996). **“A criança e seu comportamento”.** In: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.* Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.

AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Data de aceite: 01/09/2022

Maria Lucia Morrone

Universidade Ibirapuera

<http://lattes.cnpq.br/2137110716585177>

São Paulo/SP

RESUMO: O artigo analisa os desafios do ensino híbrido na educação inclusiva e a formação docente à implementação. A identidade docente transforma-se com o uso de recursos digitais no ensino/aprendizagem. A maioria das escolas públicas carece de recursos humanos e materiais à implementação do ensino híbrido.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido, formação docente, educação inclusiva.

THE POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF HYBRID EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: The article analyzes the challenges of blended learning in inclusive education and teacher training for implementation. The teaching identity is transformed with the use of digital resources in teaching/learning. Most public schools lack human and material resources to implement blended learning.

KEYWORDS: Hybrid teaching, teacher training, inclusive education.

O artigo tem por objetivo demonstrar as possibilidades, mas, especialmente os desafios na implementação do ensino híbrido à educação

inclusiva na escola pública, apresentando por hipótese que essa metodologia está se efetivando na educação brasileira e, nesse sentido, enquanto teoria e metodologia de ensino, deve estar inserida no contexto da formação inicial e continuada do docente, como gestor nessa modalidade de ensino/aprendizagem. Por hipótese, afirma que a identidade docente deve transformar-se com o emprego de recursos digitais no processo educacional à inclusão de alunos de todos os segmentos sociais. Este artigo, enquanto metodologia, fundamenta-se em estudos teóricos publicados e nas normas legais vigentes. Nas considerações finais afirma-se que a maioria das escolas públicas carece de recursos humanos e digitais para a implantação e implementação do ensino híbrido, no entanto, a tecnologia precisa estar presente nas escolas, mas que contribua para a interdisciplinaridade e espírito colaborativo entre docentes e alunos.

O termo Blended Learning, ensino misto ou combinado, surgiu em meados dos anos 60 nos Estados Unidos. A chamada Terceira Revolução Industrial, ou Revolução Eletrônica, trouxe o início da produção massiva de computadores os quais foram incorporados na educação acadêmica. Essa situação se consolida, com destaque, a partir de 1970, ano em que tem início a aplicação do Ensino Assistido por Computador (EAC).

A partir de 1990, com os computadores tornando-se mais acessíveis em relação ao

custo, o ensino híbrido intensificou-se. As instituições de ensino superior foram as primeiras a aderirem à nova proposta, na medida em que, o ensino a distância (EAD) ampliou-se. O sucesso da metodologia estendeu-se às escolas de ensino básico, no século XXI, especialmente, após a Pandemia, tendo em vista que a política pública educacional tem difundido projetos para a sua implementação. Nesse sentido, o ensino híbrido no Brasil, foi, efetivamente, incentivado, tendo por referência a organização de experiências realizadas tanto pelo Instituto Península como pela Fundação Lemann.

O Instituto Península é uma organização do terceiro setor que atua na área da Educação. Fundado em 2011 pela família Abílio Diniz, tem atuado para apoiar a melhoria da carreira docente por acreditar que os professores são os principais agentes de transformação para uma educação de qualidade no Brasil.

Para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, o Instituto preconiza que há necessidade de formação inicial e contínua de professores nas dimensões cognitiva, social e emocional em diferentes contextos, nos quais docentes e alunos estão inseridos.

Para concretizar suas ações, possui projetos conectados ao propósito de transformar vidas por meio da educação, além de exercer atividade por meio de um Núcleo de Pesquisas e Estudos, com a finalidade de conhecer os professores do nosso país, tendo por premissa a introdução das melhores referências internacionais. O Instituto atua de forma sistêmica, inserindo-se nas políticas públicas que impactam a carreira docente, no que se refere à atratividade, profissionalização e valorização profissional.

A Fundação Lemann, por sua vez, desde 2002, tem por objetivo a transformação social pela educação de qualidade e resolução dos desafios à superação das desigualdades sociais no país. Realiza projetos com professores, gestores escolares, secretarias de educação dos entes federados (estados, municípios e distrito federal) por uma aprendizagem de qualidade a todos os segmentos sociais direcionada à educação inclusiva. Participa com a sociedade civil e instituições educacionais em iniciativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formação de gestores à resolução de problemas sociais do Brasil a um desenvolvimento com equidade.

Essas organizações tem intensificado os seus projetos na educação brasileira, com a finalidade de permitir que os professores analisem os resultados dessas novas formas de atuação no desempenho dos alunos, propondo aos docentes uma reflexão sobre a importância do emprego da tecnologia na práxis pedagógica.

A integração de dois modelos de ensino já conhecidos, presencial e remoto, formam o sistema híbrido. Porém, para que ele se efetive não basta apenas mesclar, é preciso trabalhar os dois formatos para o efetivo desempenho no processo ensino/aprendizagem.

A tecnologia e as novas metodologias são consideradas a prioridade para esse processo. A ideia de combinar os dois formatos distintos de aprendizagem, o presencial que acontece em sala de aula e o virtual que funciona por meio da tecnologia, se esclarece por considerar que o processo de aprendizado é contínuo e mutável, ou seja, não pode

e nem deve ser padronizado. Mas a aplicação do ensino híbrido requer mudanças mais profundas do que apenas o emprego de computadores, tablets ou smartphones. A práxis educativa no contexto escolar deve ser diferente, portanto, imprescindível que se expresse essa nova realidade no Projeto Político Pedagógico da Escola e conseqüentemente no plano de ensino das disciplinas, desvelando alternativas interdisciplinares, que facilitem aos docentes e discentes a apropriação dos conteúdos, reconstrução do conhecimento e inclusão social, apropriando-se da contribuição que os recursos tecnológicos podem propiciar ao processo ensino/aprendizagem de qualidade.

A tecnologia, evidentemente, está transformando e abrindo diversas possibilidades de crescimento, na rede de comunicação e em especial no sistema educacional, na sociedade brasileira do século XXI. Nesse sentido, compete aos professores obter o conhecimento dessa realidade, viabilizando um ensino mais dinâmico, colaborativo e interativo com os alunos. Os avanços tecnológicos na educação, além de possibilitarem que o processo ensino/aprendizagem seja dinâmico, contribuem para um melhor rendimento na aprendizagem dos alunos.

Os instrumentos digitais proporcionam maior agilidade nas atividades pedagógicas, assim como, a interação enriquecedora entre professor e aluno, respeitando a individualidade e o ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante. O ensino híbrido pode ser considerado um método muito eficaz que objetiva a personalização do ensino, visto que une tecnologia com aprendizado, no entanto, há necessidade de urgente revisão na formação inicial do docente, nos cursos de licenciatura, como também, na continuidade dessa formação por meio de cursos de atualização e troca de experiências no contexto escolar.

Enquanto fundamentos legais, destaca-se o Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996, que prescreve “*É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei*”. Nesse sentido, considera-se a possibilidade de viabilização da educação híbrida como experimental para enfrentar novos desafios e alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, de acordo com o que estabelece o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 “*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*”.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) nº 11 de 2020 prescreve orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O documento destaca a importância da formulação de projetos que viabilizem respostas educativas coerentes e efetivas para assegurar o direito de todos à educação, considerando os limites impostos pela crise às condições de funcionamento das escolas no Brasil decorrente da pandemia.

Considera-se também como fundamento a Deliberação do Conselho de Educação

do Estado de São Paulo 201/ 2021, que tendo em vista a situação da Pandemia, e a impossibilidade de frequência ao ensino presencial, por ampla maioria dos estudantes, prescreve a importância do Ensino Híbrido no & § 1º do Art. 3º

Art. 3º A carga horária mínima anual obrigatória será de 800 horas de efetivo trabalho escolar para os ensinos fundamental e médio, sendo excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As atividades presenciais realizadas na escola e as atividades realizadas por modelos híbridos, inclusive com o uso de recursos digitais, serão consideradas no cômputo das horas letivas mínimas para o ensino fundamental e ensino médio, considerando o previsto nos termos do Artigo 24, inciso VI, da Lei 9.394, de 20/12/1996 e Deliberação CEE 195, de 14/01/2021.

§ 2º Todas as atividades realizadas deverão ser registradas e, se necessário, comprovadas perante as autoridades competentes. (Deliberação CEE/SP 2021).

Segundo o Instituto Unibanco (2022), o ensino híbrido surge como uma necessidade global para garantir que os estudantes tenham acesso à educação mesmo distantes das escolas. Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua com o objetivo de contribuir para uma educação pública de qualidade, por meio da gestão educacional. O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas, no Brasil. No entanto, o ensino público ainda tem um grande desafio para sistematizar de forma eficaz e ampla o ensino remoto. Há necessidade de que os alunos tenham os instrumentos digitais adequados e o acesso à internet ou rede de comunicação para que de fato estejam conectados em ambiente externo da escola.

Além disso, é fundamental que haja um acompanhamento presencial do aprendiz, do engajamento e das necessidades dos alunos. Deve-se considerar também a importância de um corpo docente preparado para transitar entre a sala de aula virtual e a física.

Vale ressaltar que um sistema educacional híbrido bem estruturado pode trazer grandes benefícios, como o estímulo do protagonismo estudantil, a liberdade, a autonomia e a versatilidade para alunos e profissionais da educação. Mas, para alcançarmos tais benefícios, primeiro é fundamental cuidar dos pontos citados inicialmente. (UNIBANCO (blog. 2022)

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NA SALA DE AULA

Para aplicar o método na escola, há necessidade do conhecimento de qual tipo de tecnologia será imprescindível. Implementar um modelo de ensino como o híbrido não representa a simples troca do livro didático e giz pelas ferramentas digitais, pois, deve constar no Projeto Político Pedagógico da Escola e a aula deve ser replanejada para que haja uma relação das tecnologias empregadas com o conteúdo previsto no plano de curso e ou ensino. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na

educação pública. Atua em apoio à formulação de políticas públicas, desenvolve conceitos, e articula os atores do ecossistema do ensino básico. Apresenta entre outros, os seguintes modelos de aplicação de ensino híbrido, especificando que cada escola poderá criar seu próprio modelo.

1. Sala de aula invertida: os estudantes realizam uma parte do estudo em casa, de forma remota, com a orientação do docente, e a outra parte em sala de aula, de forma presencial com o docente. Ou seja, nesse modelo, o estudante estuda previamente o conteúdo (pelo livro, internet, vídeo ou outro recurso selecionado pelo docente) e realiza, preferencialmente em casa ou em outro local com acesso à internet, as atividades propostas. Nesse modelo o docente analisa as dificuldades dos estudantes e, nos momentos em sala de aula, retoma eventuais dificuldades e aprofunda o conteúdo. A coleta de dados de aprendizagem para a indicação de melhores experiências, remotas ou presenciais, são fundamentais. A primeira etapa visa oferecer ao estudante certo controle de tempo e ritmo de aprendizado e, na segunda etapa, em sala de aula, realiza as atividades enviadas como lição de casa, possibilitando o esclarecimento de dúvidas, a discussão sobre os aspectos estudados previamente, o aprofundamento do aprendizado, a aplicação de conhecimentos, a troca com os pares e a construção coletiva de conhecimentos.

2. Rotação por estações: a aula é organizada para que os estudantes realizem atividades diferentes e complementares em estações de trabalho relacionadas com os objetivos de aprendizagem da aula. A turma é organizada em grupos, que passam por todas as estações, realizando as atividades dentro do tempo determinado. Os grupos trocam de estação até a realização das tarefas propostas. Em uma das estações, por definição, há uma atividade que é mais autônoma e pode ser realizada de forma remota (em casa, por exemplo). O docente planeja os conhecimentos à sequência didática programada e, ao final, sistematiza o que foi aprendido. O professor pode escolher uma das estações para acompanhar mais de perto, preferencialmente aquela que contempla aprendizagens essenciais e que demanda uma orientação mais atenta da proposta. As estações devem ser organizadas independentemente, para que o estudante realize a atividade o que foi proposto em outra estação e que inicie ou finalize a aula em qualquer estação de trabalho. No planejamento das estações, é oportuno considerar momentos em que os estudantes possam trabalhar individualmente e outros de forma colaborativa, proporcionando uma variedade de recursos, (vídeos, pesquisas, leituras), visando favorecer a personalização da aprendizagem.

3. Laboratório rotacional: a classe é organizada em dois grupos: um realizará atividades utilizando o computador do laboratório de informática para instituições que tem essa infraestrutura, e o outro grupo ficará sem os equipamentos, com o docente em sala de aula realizando as propostas planejadas para o momento presencial. Cada grupo fica um tempo determinado na atividade e depois troca de ambiente – ou de atividade (com e sem equipamentos), possibilitando que os estudantes possam aprender de maneiras diferentes sobre o mesmo assunto. Essa proposta é semelhante à rotação por estações, porém, parte da turma pode ser

acompanhada por tutor no laboratório de informática, onde realizam as atividades online, enquanto a outra parte permanece em sala de aula com o docente. Esse modelo tem por característica apoiar o uso de recursos digitais por estudantes que utilizam os equipamentos no espaço físico da escola.

4. Rotação individual: Cada estudante recebe um roteiro personalizado de atividades planejadas pelo docente, que indica quais atividades são importantes de acordo com suas necessidades de aprendizagem. Nesse modelo disruptivo, a personalização é bastante valorizada, pois o estudante recebe orientações sem precisar passar por todas as estações propostas e dedica o tempo necessário para finalizar cada atividade. A avaliação proporciona dados importantes para a personalização do percurso. Esse roteiro é elaborado a partir de uma avaliação diagnóstica, em que o docente identifica as dificuldades e facilidades de cada estudante, e não apenas encaminha para estações em que há necessidades de aprofundamento, mas possibilita que o estudante passe por propostas que se conectam com a forma que ele melhor aprende.

5. Modelo Flex: também disruptivo, os estudantes seguem um roteiro personalizado de propostas a serem realizadas online e, em alguns momentos, em atividades presenciais. O docente está disponível para iniciar projetos e discussões tendo por objetivo aprofundar a aprendizagem. A sequência didática está no ambiente online e o estudante realiza as propostas no seu ritmo, de modo flexível, controlando seu tempo de trabalho, enquanto o docente oferece apoio necessário, esclarecendo dúvidas ou propondo discussões em pequenos grupos.

Para que esses modelos e ou ações de personalização no ensino, no entanto, sejam eficazes é preciso se atentar sobre alguns requisitos. A maioria dos professores não tem acesso à tecnologia e, portanto, apresentam dificuldades para utilizar ferramentas digitais. Imprescindível, portanto, que a preparação para o ensino híbrido esteja inserida tanto na formação inicial nas IES, como na continuada que deve ser realizada por meio de cursos de atualização e troca de experiências em reuniões pedagógicas na escola.

Além da importância na formação dos profissionais, há que se destacar as fundamentais mudanças na infraestrutura do ambiente escolar, no currículo, no Projeto Político Pedagógico da escola, nas ações educativas a serem desenvolvidas no cotidiano em sala de aula e no processo de avaliação. Investir, portanto, para que as tecnologias sejam empregadas como meio e não como fim no processo ensino/aprendizagem.

No modelo de ensino híbrido o espaço da sala de aula se mescla com o espaço online, possibilitando a maior participação do aluno como protagonista do seu aprendizado. Nesse sentido, professores e alunos passam a ter papéis diferentes quando comparados aos do ensino tradicional. As aulas nesse método possibilitam a maior participação e interesse dos alunos, devido ao seu envolvimento com as tecnologias.

O professor que antes exercia o papel central na sala de aula passa a ser um mediador do conhecimento, uma vez que os alunos se tornam protagonistas contribuindo

com suas ideias, conhecimentos e participação durante a aula.

Nesse sentido, o ensino híbrido tem como proposta metodológica incentivar a interação, a colaboração e a troca de informações entre professor e aluno, o que torna o conhecimento mais participativo e democrático.

As tecnologias digitais tem possibilitado a mudança no cenário educacional a partir de novas realidades. Uma delas é o ensino híbrido, que mescla a proximidade do contato presencial com as mídias digitais educacionais. Ele se tornou uma realidade, no Brasil, na maioria das instituições educacionais públicas, especialmente, no século XXI, propiciando a personalização da aprendizagem com a inserção dos instrumentos tecnológicos no ensino/aprendizagem.

No entanto, para a maioria dos gestores educacionais (supervisores de ensino, diretores e coordenadores) e dos docentes esse modelo é completamente desconhecido e precisará de adaptações em todos os processos da instituição escolar. Por outro lado, a possibilidade de maior liberdade no emprego de instrumentos tecnológicos de aprendizagem pode incentivar estudantes na continuidade dos estudos.

Personalizar a aprendizagem é uma discussão que está sendo evidenciada entre especialistas em mídias digitais e teóricos da educação. Afinal, o modelo tradicional de ensino não tem como base o desenvolvimento do aluno por competências, mas sim uma unidade de turma que aprende ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, esse modelo, não leva em consideração as subjetividades e individualidades de cada aluno em relação ao seu processo de aprendizagem. Por outro lado, torna-se, portanto, imprescindível ao docente, a compreensão de que cada aluno possui um ritmo próprio para agregar conteúdos, assim como, características culturais próprias e perspectivas de vida.

A pesquisa "*O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*", realizada pela Fundação Victor Civita em parceria com o Centro Brasileiro de Análises e Planejamento, o Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo, com mil estudantes do Ensino Médio de São Paulo e Recife, no ano de 2013, demonstrou que boa parte deles não encontra utilidade nos conteúdos oferecidos pelas escolas. A disciplina de literatura, por exemplo, foi considerada interessante apenas para 19,1% dos entrevistados.

(...) os resultados dessa pesquisa sugerem que os jovens de São Paulo e Recife que entraram no Ensino Médio e, posteriormente, desistiram desse nível de ensino, o fizeram, em parte, por motivos não relacionados às causas mais, convencionalmente, aceitas, como trabalho(...). Embora tais causas possam ser relevantes, em muitos casos, a escola de Ensino Médio frequentada pelos que abandonaram, também, deve ser entendida como um local pouco atrativo, no qual várias disciplinas oferecidas não despertavam o interesse, as ausências dos professores eram frequentes, e a experiência escolar pouco estimulante(...) (TORRES, Haroldo da Gama et al, 2013, p.112)

Segundo a pesquisa, os fatores que mais desagradam os estudantes em relação ao ensino tradicional das escolas são: o baixo uso de tecnologias em sala de aula, a dificuldade

de acessar a internet e, ainda, a proibição de celulares durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se a participação e parceria de institutos e fundações na implantação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais, no entanto, enfatiza-se que na implementação de qualquer metodologia de aprendizagem, os docentes e gestores das unidades escolares são os agentes fundamentais. Com o ensino híbrido não será diferente. Ao pensar na implementação deste modelo, gestores de políticas públicas educacionais e de instituições escolares devem priorizar a formação inicial e continuada dos docentes, assim como, os recursos digitais e a infraestrutura propriamente dita do ambiente escolar. Os processos que envolvem o ensino híbrido são diferentes do Ensino a Distância (EAD) quanto do presencial e, portanto, precisam ser trabalhados com a compreensão dessas variações. As tecnologias devem ser integradas ao currículo, tanto para a utilização por parte dos professores quanto dos estudantes.

As aprendizagens por experimentação, por design, aprendizagem maker, com apoio de tecnologias móveis, são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que se está aprendendo com cada atividade. (...) o professor, orientador, mentor é decisivo e a tecnologia digital, também, porque visibiliza todo o processo de aprendizagem de cada estudante para todos. (MORAN, 2017, apud OLIVEIRA, Muriel Batista de, 2021, p. 924)

A formação inicial e contínua do docente deve estar direcionada à uma nova identidade da função docente, considerando a importância dos recursos tecnológicos, no ensino/aprendizagem, para que consiga não apenas integrar os estudantes, mas também procurar por meio de avaliações sistemáticas, alternativas à aprendizagem efetiva e de qualidade. Nesse sentido, o docente consegue envolver o seu aluno, tornando-o um protagonista no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

O conceito de ensino híbrido, portanto, deve ser considerado como uma nova perspectiva metodológica para a qual o docente deve priorizar, tendo em vista, o emprego da tecnologia não como um fim em si mesma, para transmissão do conteúdo, mas como um meio para o desenvolvimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Para que haja a possibilidade de implantação do ensino híbrido é preciso quebrar as barreiras internas do ensino tradicional. É preciso ser cauteloso para que não vire um modismo que se esvazia quando não há consistência teórica que o sustente. Precisamos incentivar os docentes a fazer as experiências de sala de aula invertida e juntamente com isso investigar as reações e os resultados destas ações. (CASTRO, Eder Alonso, et al. 2015, p.57).

Para que tal metodologia obtenha resultados satisfatórios, precisará ser muito bem planejada e estruturada, antes de ser colocada em prática, para que o ensino/aprendizagem apresente objetivos claros e definidos. Imprescindível que o professor trace cuidadosamente suas metas e organize as atividades, para que o aluno possa agir de forma autônoma em sua aprendizagem. Todas as atividades precisam ser bem direcionadas e contar com recursos de apoio para dar suporte às necessidades que surgirem. Outro ponto que merece destaque é o fato de que os participantes precisam ter sempre elementos para a auto avaliação, para perceberem quais circunstâncias precisam replanejar, possibilitando que os professores façam as devidas mediações propiciando o apoio adequado aos alunos (SILVA, Edson Rogério, 2017). No entanto, afirma-se que a maioria das escolas públicas carecem de recursos humanos e digitais para o emprego do ensino híbrido à educação inclusiva no processo ensino/aprendizagem. Concorde-se com a seguinte afirmação de Edsom Rogério Silva

(...)Diante de tal contexto, o poder público de forma geral tem papel decisivo para o sucesso frente a essas demandas exigidas pela modernização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, isto porque em primeiro lugar, precisamos de professores motivados e conscientes de seus papéis frente a essa realidade. Em segundo precisamos de escolas melhor equipadas e estruturadas, a fim de que o espaço de aprendizagem não se resume à sala de aula e ao trabalho do professor. Para finalizar, sabemos que o comportamento de nossos alunos reflete as condições sociais às quais estiveram expostos desde o seu nascimento. Assim sendo, é preciso que nossos governantes voltem seus olhares para a necessidade de uma sociedade mais justa e, para isso promovam mais ações votadas para a promoção da igualdade social. (...) (SILVA, Edsom Rogério, 2017, p.160)

Em um contexto social cada vez mais digital e globalizado, exige-se uma educação cada vez mais inclusiva, que contemple a diversidade humana e seja capaz de desenvolver habilidades indispensáveis para o exercício da plena cidadania – o que inclui o direito ao acesso às tecnologias (SOUZA, Thamara, 2019, p. 65). A práxis inclusiva exige, portanto, que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas incluam em seus objetivos educacionais o ensino híbrido, com a finalidade de que o docente seja mediador no processo ensino/aprendizagem e o aluno torne-se ativo e protagonista, destacando que cada um tem o seu próprio ritmo e tempo na aprendizagem.

Professores devem receber formações específicas não apenas para aprender a usar as plataformas digitais adotadas, mas também a aplicar metodologias para revisão dos objetivos a serem atingidos por meio de conteúdos em sala de aula e por recurso digital. A tecnologia deve servir de suporte para que educadores compartilhem suas experiências, possibilidades e desafios no desenvolvimento de modelos híbridos de aprendizagem

Estudantes também devem receber apoio para estabelecer sua rotina de estudos em casa por meio de recursos digitais. Além disso, a infraestrutura digital das escolas deve ser reforçada para receber os alunos e desenvolver atividades conforme o modelo híbrido.

Com a evolução tecnológica, nosso cotidiano mudou. A forma como as pessoas interagem e se comunicam mudou. A escola, por sua vez, também vem mudando. A tecnologia precisa estar presente nas escolas, mas que contribua para a interação entre docentes e alunos. Atualmente convivemos com a realidade do acesso instantâneo às redes de internet em um aparelho que quase todos têm à disposição, o smartphone. Esse aparelho mudou a forma como as pessoas se comunicam e consequentemente promoveu uma mudança cultural, atingindo, por sua vez, os letramentos.

A presença dos smartphones tem sido aproveitada por diferentes modalidades de ensino permitindo além do acesso à informação, às atividades de pesquisa, à interdisciplinaridade por meio de projetos e ações pedagógicas, promovendo processos interativos e colaborativos entre docentes e discentes, propiciando que estes se tornem protagonistas em seu aprendizado, viabilizando, inclusive, o acesso a instituições políticas e socioculturais tendo em vista, a formação para a cidadania e inclusão social.

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. (MORAN, 2018, p. 11 apud MARCON, Vanessa da Silva, 2020, p. 93).

REFERÊNCIAS

BRASIL/PLANALTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 09/06/2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 09/06/2022.

CASTRO, Eder Alonso et al. **Ensino Híbrido: Desafio da Contemporaneidade?** In: Periódico Científico Projeção e Docência. v.6, n.2, 2015.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB): notas técnicas #18: **Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica**. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf Acesso: 10/06/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (CNE/CP). **Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas no contexto da pandemia**. Publicado em 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso: 10/06/2022.

FAZ EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS. **Impulsionados pela tecnologia. Apaixonados por educação** Disponível em: <https://www.fazeduacao.com.br/> Acesso: 06/06/2022

FUNDAÇÃO LEMANN. **Educação pública de qualidade para estudantes do país**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso: 06/06/2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Projetos conectados ao propósito de transformar vidas por meio da Educação**. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/sobre/>. Acesso: 06/06/2022.

INSTITUTO UNIBANCO (Blog). **Saiba mais sobre as tendências educacionais para 2022**. Publ. em: 03/02/22. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/saiba-mais-sobre-as-tendencias-educacionais-para-2022/?> Acesso: 10/06/2022

MARCON, Vanessa da Silva; SILVA, Veronica Camargo da; ERTHAL, Aurlane. **Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale. Revista Práxis a. 17 n. 2 mai. /ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/article/download>. Acesso: 28/06/2022.

OLIVEIRA, Muriel Batista et al. **O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid 19**. In: Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n.1, jan. 2021, p.918-932. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597/18090>. Acesso: 07/06/2022.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **DELIBERAÇÃO CEE 201/2021. Fixa normas para a ampliação da retomada das aulas e atividades presenciais bem como para a organização dos calendários escolares do segundo semestre de 2021 no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em resposta ao surto global do Coronavírus, e dá outras providências**. Publicada no Diário Oficial do Estado em 22/07/2021 - Seção I - Página 18 Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_ava.php?atos=DEL&tipopesquisa. Acesso:10/06/2022

SILVA, Edsom Rogério. **O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios**. In: Revista Porto das Letras, Vol. 03, Nº 01.2017 Estudos Linguísticos. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4877/12589>. Acesso: 07/06/2022.

SIMULARE – **Jogos empresariais. Ensino Híbrido: Descubra agora e como é utilizá-lo**. Disponível em: <https://simulare.com.br/blog/ensino-hibrido-descubra-como-utiliza-lo/>. Acesso: 06/06/2022.

SOUZA, Thamara Maria; CHAGAS, Alisson Moura; ABRANTES, Rita de Cassia Araújo. **Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem**. Revista Com Censo #16 • volume 6 • número 1 • março 2019. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/587/383>. Acesso: 27/06/2022

TORRES, Haroldo da Gama et al. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas Educacionais, 2013. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/uploads/2014/02PD>. Acesso: 08/06/2022.

CAPACITAÇÃO PARA BIBLIOTECÁRIOS EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 03/05/2022

Wanderlice da Silva Assis

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande - MS
<http://lattes.cnpq.br/5114051357668358>

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande - MS

RESUMO: Estudo de caso qualitativo exploratório baseado em fatores de uso que delineou o objetivo de discutir a importância da capacitação e a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para bibliotecários que compõem o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especificamente no uso do Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas, de 2008 a 2017. A população estudada foi composta de nove bibliotecários das bibliotecas da instituição do interior do estado. Os resultados demonstraram que a representatividade das atividades de capacitação supre as necessidades dos bibliotecários pesquisados na modalidade informal, em orientação por e-mail e/ou por telefone. O uso dessa forma de capacitação pode ter sido impulsionado pela dificuldade de deslocamento dos profissionais até o *campus* de Campo Grande, onde grande parte das ações foram realizadas. Essas práticas de capacitação carecem de ajustes para que venham a satisfazer as expectativas e necessidades informacionais

dos bibliotecários, e, com a implantação de políticas de gestão, melhor direcionar os serviços de todas as bibliotecas da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Capacitação. Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas. Bibliotecários. Automação de bibliotecas. Biblioteca universitária.

CAPACITY BUILDING FOR LIBRARIANS IN UNIVERSITY LIBRARIES

ABSTRACT: Exploratory qualitative case study based on usage factors that outlined the objective to discuss the importance capacity building and need for continuous professional development for librarians that comprise the Libraries System of the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, specifically in the use of the Pergamum - Integrated Library System, from 2008 to 2017. The population studied was composed of nine librarians from the libraries of the state's interior institution. The results showed that the representativeness of the capacity building activities caters to the needs of the librarians researched in modalities of informal form, guidance by e-mail and/or by telephone. The use of this form of capacity building may have been caused by the difficulty of displacement of the professionals to the campus of large field where much of the actions were carried out. These capacity building practices lack adjustments to achieve the informational desires of librarians with the need to deploy gestational policies better to direct to the services of all libraries of the institution.

KEYWORDS: Capacity building. Pergamum -

1 | INTRODUÇÃO

As práticas biblioteconômicas para o tratamento da informação têm sofrido consideráveis mudanças, conforme a Sociedade da Informação evolui, modificando as necessidades informacionais dos diferentes usuários. Os recursos tecnológicos já constituem parte integrante das bibliotecas e da atuação cotidiana do profissional bibliotecário; em decorrência desse fato, surge a necessidade de constante especialização na área tecnológica por parte desse profissional.

Este texto, parte de uma pesquisa em andamento, discute a importância da capacitação e a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para bibliotecários do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especificamente no uso do Sistema Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas, de 2008 a 2017.

Os resultados demonstraram que a representatividade das atividades de capacitação supre as necessidades dos bibliotecários pesquisados de modo informal, orientação por e-mail e/ou por telefone. Esse modo de fornecer capacitação pode ter sido impulsionado pela dificuldade de deslocamento dos profissionais até o *campus* de Campo Grande, onde parte das ações foram realizadas. Essas práticas de capacitação carecem de ajustes para que se atinjam as expectativas informacionais dos bibliotecários por meio da implantação de políticas de gestão que melhor direcionem os serviços de todas as bibliotecas da instituição.

2 | SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (SIBI/UFMS)

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foi criada em 1962 a partir da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, e o Sistema de Bibliotecas, através de regimento interno, em 1965.

O Sistema passou por várias mudanças, desde os processos de criação e de ascensão do *status quo* da Instituição, que, em 1969, passou de Faculdade para Universidade Estadual e Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FUFMS), em 1979, em decorrência da divisão do estado de Mato Grosso e criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 11 de outubro de 1977.

Com a federalização da Universidade, a Biblioteca Central foi transformada em Órgão Suplementar, subordinada à Pró-Reitoria de Órgãos Suplementares, conforme o estatuto da FUFMS. Na época, foi implantada a estrutura para o Sistema de Bibliotecas da UFMS, composta pela Biblioteca Central (BIC) localizada na capital Campo Grande e as demais bibliotecas setoriais sediadas em Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas.

Em 1986 foi aprovada uma nova estrutura para as bibliotecas; a Biblioteca Central passou a se denominar Núcleo de Biblioteca Central, continuando, as outras bibliotecas, como setoriais.

Em virtude de uma nova reestruturação organizacional da Universidade, o Núcleo de Biblioteca Central transformou-se, no ano de 1990, em Coordenadoria de Biblioteca Central (CBC), subordinada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. As bibliotecas setoriais do interior do estado passaram a se constituir em Seções de Bibliotecas de Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Dourados, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Em 2006, após a criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Biblioteca Setorial de Dourados e todo o seu acervo passam a não mais integrar o Sistema de Bibliotecas da UFMS.

A Resolução nº 146, de 28 de dezembro de 2018, estabelece as novas regras de funcionamento do Sistema de Bibliotecas no âmbito da UFMS (Sibi/UFMS), composto por 10 bibliotecas com 21 bibliotecários lotados no seu quadro de servidores - dez bibliotecários na Biblioteca Central em Campo Grande e onze nas nove bibliotecas setoriais dos *campi* do interior.

O acervo do Sibi/UFMS, em maio de 2022, contava com 130.943 títulos e 377.321 exemplares, incluindo livros impressos, e-books, periódicos, artigos de periódicos, mapas, CD-ROM, DVD, teses e dissertações, dentre outros. Oferecia estrutura adequada para organizar, armazenar e disseminar informações à comunidade acadêmica (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) e à comunidade em geral; e livre acesso a materiais bibliográficos e/ou audiovisuais e informações para o desenvolvimento cultural e científico da UFMS e comunidade externa, de forma sustentável e inclusiva.

3 | IMPLANTAÇÃO DA AUTOMAÇÃO NOS SERVIÇOS DAS BIBLIOTECAS DO SIBI/UFMS

A automação das bibliotecas do Sibi/UFMS teve início em 1995, com a criação e implantação das bases de dados bibliográfica e de usuário no Microsis, pela equipe de bibliotecários da Biblioteca Central. Conforme eram solicitados, os bibliotecários e a equipe técnica de informática da UFMS trabalhavam na instalação e treinamento dos bibliotecários e servidores das bibliotecas dos *campi* do interior do estado.

Embora o Microsis tenha como característica principal a função de base de dados com opções para a inserção de dados multiusuário, implementação em rede e consultas a catálogos nas bibliotecas, a UFMS não dispunha de condições financeiras e técnicas para a implantação de uma rede entre suas bibliotecas. Desse modo, cada biblioteca possuía as bases de dados bibliográficas, de usuários, e o registro de exemplares separadamente, o que não permitia a padronização dos serviços e o empréstimo entre as bibliotecas.

Em 1997, o Microsis passou para versão Windows - WinIsis, e as bibliotecas

passaram a implantar, nas rotinas das bibliotecas, os produtos desenvolvidos pela Bireme: EMP - gerenciamento de serviços de empréstimos de bibliotecas e o Catálogo SeCS –, que registra dados bibliográficos de revistas científicas da área de ciências da saúde indexadas nas bases de dados *LILACS* e *MEDLINE*.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tinha como objetivo criar condições para que o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação fosse ampliado por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; esse Programa também era responsável pelo desenvolvimento e promoção das bibliotecas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com as diretrizes do Reuni, de possibilidade de crescimento de acervos, contratação de novos profissionais e expansão das instalações físicas, iniciou-se uma nova e positiva etapa na história das bibliotecas das IFES (BRASIL, 2007).

No âmbito da UFMS, para comportar os novos cursos de graduação e pós-graduação como abertura na oferta de educação superior, foi necessária a expansão das instalações físicas da instituição - um novo prédio da Biblioteca Central, inaugurado em 2008, e a ampliação do espaço físico das bibliotecas dos *campi*.

Em decorrência da expansão da estrutura física das bibliotecas e ampliação do acervo bibliográfico, a UFMS autorizou a contratação de novos bibliotecários e a implantação de um sistema de automação que melhor atendesse às necessidades das bibliotecas do Sibi na operacionalização dos serviços oferecidos. Em dezembro de 2007, a UFMS celebrou o contrato com a Associação Paranaense de Cultura para a aquisição, instalação e manutenção do *software* Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas para a automatização e integração das Bibliotecas do Sibi (FUFMS, 2008).

No começo de 2008, deu-se início à migração das bases de dados bibliográfica e de usuários do WinIsis de todas as bibliotecas da UFMS para o Sistema Pergamum. Após a fase de implantação desse sistema, o passo seguinte foi a capacitação operacional e técnica dos bibliotecários. O objetivo foi aprimorar conhecimentos e agregar valor aos serviços e produtos prestados aos usuários - utilização do sistema Pergamum (empréstimo, consulta, aquisição, relatórios, parâmetros do sistema, catalogação) e noções de Formato MARC 21 e MARC Autoridade.

A capacitação operacional e técnica tornou-se parte da formação continuada oferecida pela Biblioteca Central aos bibliotecários da UFMS lotados nos *campi* do interior do estado, com o objetivo de manter a padronização nos processos de catalogação, empréstimo, aquisição, relatórios, dentre outros, e atualização quanto ao uso das novas funcionalidades do Pergamum.

4 | DA CAPACITAÇÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS NO SISTEMA PERGAMUM

Nos termos do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que norteia a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal, a capacitação é entendida como um processo contínuo de aprendizagem, objetiva o desenvolvimento de competências individuais e pode ser viabilizada por meio de eventos, entendidos como cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal. (BRASIL, 2006).

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), ainda segundo o Decreto nº 5.707/2006, tem como finalidades a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do servidor público; a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; a divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. (BRASIL, 2006).

Para alcançar a melhoria da eficiência, as instituições devem investir no capital humano, uma vez que o talento e a capacidade são fatores concorrentes no mercado de trabalho. Por conseguinte, os gestores devem estimular ações que promovam a capacitação dos profissionais colaboradores, a fim de torná-los competentes para exercer suas atividades.

Frente à PNDP, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul regulamentou o Programa de Capacitação, Aperfeiçoamento e Qualificação dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos por meio da Resolução CD nº 73, de 5 de agosto de 2015, como forma de consolidar institucionalmente a sua política de gestão de pessoas por competências, com foco nas ações de capacitação no âmbito da organização. (FUFMS, 2015).

O Programa de Capacitação, Aperfeiçoamento e Qualificação tem como objetivo identificar as necessidades de capacitação e qualificação do servidor para o exercício de ações, articuladas à função social da UFMS, e proporcionar a aquisição de conhecimentos e habilidades para o seu desempenho, possibilitando a melhoria intelectual, educacional e da qualidade dos serviços; conta com seis linhas de desenvolvimento: iniciação ao serviço público; desenvolvimento profissional geral; educação formal; capacitação para formação de gestores; capacitação interambientes; e capacitação específica. (FUFMS, 2015).

O Sibi/UFMS, com o objetivo de capacitar, aperfeiçoar e padronizar seus serviços junto aos bibliotecários, desenvolve ações em duas das linhas de desenvolvimento do Programa de Capacitação, Aperfeiçoamento e Qualificação - a capacitação específica e a capacitação interambientes -, através de encontros, treinamentos presenciais ou vídeo

conferência, orientações por e-mail e/ou telefone, manuais e normas de procedimentos elaborados e adotados pelo Sibi/UFMS, visitas em missão de trabalho de bibliotecário(s) nas bibliotecas dos *campi* do interior, dentre outras.

De 2008 a 2017 foram realizadas diversas ações de capacitação em prol da formação contínua dos bibliotecários do Sibi/UFMS, a saber: Treinamento Sistema Pergamum – 1ª Fase e Treinamento Sistema Pergamum – 2ª Fase (2008); Encontro Regional do Pergamum em Mato Grosso do Sul (2014); Treinamento Pergamum através de vídeo-aula (2014 e 2015); Atualização do Módulo de Catalogação Pergamum (2016) e Treinamento Pergamum Web (2017).

A primeira ação de capacitação do Sistema Pergamum, promovida pela Biblioteca Central, ocorreu em 2008, quando da migração dos dados bibliográficos e de usuários do Winlisis para o Pergamum. Foram realizados dois eventos: o Treinamento Sistema Pergamum – 1ª Fase e o Treinamento Sistema Pergamum – 2ª Fase, oferecidos tanto para os bibliotecários do *campus* de Campo Grande como dos *campi* do interior do estado. Esses treinamentos foram ministrados por pessoal técnico do Pergamum, com o objetivo de apresentar e capacitar os bibliotecários no novo sistema.

No âmbito da UFMS, a contratação de novos profissionais ocorreu em 2008 através de concurso público de provas, com oito vagas para bibliotecários, cargos distribuídos no *campus* de Campo Grande e nos *campi* do interior. Cabe destacar que a contratação de bibliotecários pela UFMS não ocorria desde 1994.

Com o ingresso dos novos bibliotecários e com a implantação do Pergamum foi necessário que a equipe de profissionais da Biblioteca Central oferecesse, em 2008, um treinamento com a missão de ambientar os novos servidores, desenvolver comportamentos necessários para o bom andamento do trabalho e fornecer, a esses profissionais, conhecimentos a respeito do software.

No ano de 2010 ocorreu o Treinamento de Atualização do Pergamum, com o objetivo de apresentar novas funcionalidades do software e propiciar a troca de experiências entre os bibliotecários.

Em 2014, o Encontro Regional do Pergamum em Mato Grosso do Sul reuniu bibliotecários de instituições usuárias do *software* e teve como objetivo esclarecer as principais dúvidas relacionadas à sua utilização e a migração do Pergamum Delphi para o Pergamum Web.

Nesse evento foram discutidos e relatados problemas e anseios dos bibliotecários com relação à utilização do sistema. A participação do Sibi/UFMS teve destaque pelo fato de, na época do evento, ela ser a única instituição do estado que utilizava em todos os serviços de suas bibliotecas o Sistema Pergamum (catalogação, circulação, relatórios, aquisição, dentre outros) e usava os padrões Marc 21 e Marc Autoridade.

A migração da versão Delphi para a versão Web do Pergamum proporcionou melhorias em todos os processos desenvolvidos pelas bibliotecas do Sibi/UFMS. Esta

versão apresenta diferenças em relação à versão Delphi, por esse motivo foi necessário treinamento dos bibliotecários de forma contínua através das trocas de experiências, discussões, leituras de manuais e, principalmente, na familiarização com o sistema Pergamum nas rotinas das bibliotecas.

Nesse período, o processo de catalogação era centralizado na Biblioteca Central; aos bibliotecários dos *campi* cabia apenas promover as adequações referentes às necessidades das bibliotecas. Com o aumento da demanda de novas aquisições de materiais bibliográficos e a facilidade de interação da versão Web, descentralizaram-se os serviços e os bibliotecários passaram a atuar em todas as atividades inerentes à catalogação.

No ano de 2015, o Sibi/UFMS adquiriu o Treinamento Pergamum através de vídeo-aula, um conjunto de vídeos que tem como objetivo realizar treinamentos e manter os usuários operadores do sistema atualizados nas atividades do software. Os vídeos podiam ser acessados pelos bibliotecários a qualquer hora e permitiam que eles atualizassem o conhecimento sempre que tivessem necessidades ou dúvidas dos módulos do Pergamum, exceto de Aquisição. Os vídeos ficaram disponíveis também durante 2016.

Ainda nesse ano, a equipe de bibliotecários da Divisão de Processamento Técnico (DIPT) da Biblioteca Central, com o objetivo de informar e orientar as mudanças ocorridas com as atualizações do Pergamum e padronizar os serviços referentes à catalogação dos acervos do Sibi/UFMS, promoveu o Encontro de Atualização do Módulo de Catalogação com palestras e atividades práticas executadas pelos bibliotecários dos *campi* da UFMS com tutoria de bibliotecários da DIPT.

Diante das mudanças administrativas ocorridas em 2017 no Sibi/UFMS – alteração na coordenação e aumento nos serviços e produtos oferecidos pelas bibliotecas do Sistema – foi ministrado um Treinamento de Atualização Pergamum Web por profissional técnico do Sistema Pergamum, teve como objetivo esclarecer as principais dúvidas na utilização do software, englobando todos os módulos.

Além de promover esses eventos, a equipe de bibliotecários da Biblioteca Central auxilia na formação continuada dos profissionais das bibliotecas dos *campi* da UFMS por meio de orientação técnica, via e-mail e/ou por telefone; por meio da elaboração de manuais/normas de procedimentos adotados pelo Sibi/UFMS; também com treinamento por vídeo conferência, treinamento presencial na Biblioteca Central, este destinado a novos bibliotecários; também são oferecidas visitas técnicas em missão de trabalho, *in loco*, sempre que são solicitadas.

5 | METODOLOGIA

Os dados analisados neste estudo fazem parte de uma pesquisa em andamento, que aborda a formação continuada de bibliotecários de bibliotecas universitárias do

estado de Mato Grosso do Sul. Nessa fase inicial, optou-se por abordar a capacitação, especificamente do sistema Pergamum, oferecida pela Biblioteca Central da UFMS aos bibliotecários dos *campi* do interior do estado. Dos 12 bibliotecários que fazem parte do quadro de profissionais dessas bibliotecas, somente nove participaram dessa pesquisa, os demais se encontravam afastados da instituição para participação em curso *stricto sensu* e/ou tratamento de saúde.

Utilizou-se uma metodologia de caráter exploratório qualitativo baseada em fatores de uso. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário com cinco questões voltadas à capacitação no sistema Pergamum, oferecida pela Biblioteca Central aos bibliotecários dos *campi* da UFMS desde a implantação do software no Sibi/UFMS.

Os questionários foram enviados por correio eletrônico, estabelecido um prazo de cinco dias para o retorno das respostas. Dos nove bibliotecários convidados a participar da pesquisa, dois não deram devolutiva.

6 | RESULTADOS

Os resultados da pesquisa com os bibliotecários dos *campi* das bibliotecas da UFMS do interior do estado revelam o seguinte:

- Quanto ao ano de ingresso na UFMS - os bibliotecários dos *campi* das bibliotecas do interior do estado, sujeitos da pesquisa, ingressaram na instituição por meio de concurso público de prova, no período correspondente aos anos de 2008 a 2017.
- Quanto aos eventos oferecidos pela Biblioteca Central:
 - a) Treinamentos Pergamum – 1ª Fase (2008) - nenhum bibliotecário respondeu que tivesse participado desse treinamento. Esse fato pode ser comprovado, uma vez que esse treinamento foi realizado no momento da implantação do Sistema no Sibi/UFMS e as devolutivas analisadas foram de bibliotecários que ainda não haviam ingressado na UFMS na época (transferências e vacância de cargos).
 - b) Treinamentos Pergamum – 2ª Fase (2008) – pelo mesmo motivo do treinamento anterior, nenhum bibliotecário informou ter participado.
 - c) Treinamento de Atualização do Pergamum versão 7.4.5 (2010) – 43% dos bibliotecários que responderam à pesquisa participaram desse evento; os demais ingressaram na UFMS depois de 2010.
 - d) Encontro Regional do Pergamum no Mato Grosso do Sul (2014) – o evento contou com a participação de 29% dos bibliotecários.
 - e) Treinamento Pergamum através de vídeo-aula (2015 e 2016) – 29% dos pesquisados afirmaram ter utilizado os vídeos adquiridos pela Biblioteca Central de treinamento no Pergamum, lembrando que os vídeos foram

disponibilizados a todos os bibliotecários do Sibi/UFMS, com acesso pela internet, durante 24 horas.

f) Atualização do Módulo de Catalogação Pergamum (2016) – dos sete bibliotecários pesquisados, somente um não participou do evento, uma vez que ainda não havia ingressado na UFMS, portando o resultado aponta 100% de participação.

g) Treinamento Atualização Pergamum Web (2017) – 86% dos pesquisados informaram ter participado do treinamento.

- Quanto às modalidades oferecidas pela Biblioteca Central para complementar à capacitação:
 - a) Orientação por e-mail – todos informaram que recebem esse tipo de orientação;
 - b) Orientação por telefone – todos utilizam esse tipo de orientação;
 - c) Manuais/Normas de procedimentos adotadas pelo Sibi/UFMS - todos informaram que utilizam os manuais/normas elaborados e disponibilizados por e-mail pela Biblioteca Central a todos os bibliotecários;
 - d) Treinamento por vídeo conferência – dos sete pesquisados, 86% participaram das conferências por vídeos realizadas pela Biblioteca Central;
 - e) Treinamento presencial na Biblioteca Central – todos informaram ter participado;
 - f) Visitas em missão de trabalho de bibliotecário(s) nas bibliotecas dos *campi* – somente dois bibliotecários confirmaram a visita em missão de trabalho na biblioteca, um percentual de 29%.

- Quanto à busca de outras formas de capacitação além das oferecidas pela Biblioteca Central e quais seriam essas modalidades - 43% assinalaram afirmativamente. As capacitações indicadas foram: Curso Online do Catálogo do Pergamum, RDA: Resource Description and Access; Formato Marc 21; leitura de livros e manuais do Pergamum, disponíveis no próprio software; e vídeos “Live Pergamum” disponíveis no Youtube.

- Quanto a terem necessidades de capacitação em áreas específicas vinculadas ao ambiente de trabalho - todos os bibliotecários afirmaram sentir necessidade de capacitação e indicaram: capacitação em catalogação (71%), classificação (58%) e base de dados (29%). Com uma ocorrência foram destacadas: restauração de materiais bibliográficos, orientações de preparadores para avaliação do MEC, controle de autoridades (entidades, títulos uniformes, pessoas etc.), repositório institucional, Formato MARC 21 e gestão de pessoas.

71 DISCUSSÃO

Diante das respostas obtidas, foi possível fazer as seguintes inferências:

1) o período de ingresso dos bibliotecários que participaram da pesquisa ocorreu de 2008 a 2017. Cabe salientar que nesse período, com a proposta do Reuni de contratação de novos profissionais, foram realizados quatro concursos públicos com 23 bibliotecários empossados. Desses, quatro foram transferidos para a Biblioteca Central, um para outra biblioteca de *campi* e quatro aprovados em concurso de outras instituições federais. Essa rotatividade de bibliotecários nos *campi* fez com que a capacitação inicial para novos ingressantes ocorresse com grande frequência, fato que será retomado em seguida;

2) a participação dos bibliotecários nos eventos de capacitação do Sistema Pergamum oferecidos pela Biblioteca Central, teve um índice inferior a 50%, pois muitos eventos ocorreram em período anterior ao ingresso de alguns bibliotecários. Esse fato pode ser comprovado pela quase totalidade de presença nas duas capacitações nos anos de 2016 e 2017;

3) atualização do Módulo de Catalogação e Treinamento Atualização Pergamum Web. No Encontro Regional do Pergamum em Mato Grosso do Sul, pôde-se aferir que não houve uma participação expressiva, por se tratar de um evento promovido pela Biblioteca Central e por outra instituição; a oferta de subsídios para o deslocamento e diárias para esse tipo de evento não é sempre disponibilizada pelas instituições. Quanto ao baixo número de participantes no Treinamento Pergamum realizado através de vídeo-aula, entende-se, como razão para o fato, a não institucionalização desse tipo de treinamento, além de constituir um tipo de capacitação livre, em que os bibliotecários não sentem necessidade de participação. Além disso, o conteúdo das vídeo-aulas focava na utilização do Sistema Pergamum propriamente dito; os resultados dessa pesquisa apontam, entretanto, que os bibliotecários sentem necessidade de se capacitar principalmente nos processos técnicos de catalogação e classificação, conforme se descreve a seguir;

4) além dos eventos de capacitação, a Biblioteca Central ainda promove treinamentos e auxilia no esclarecimento de dúvidas por diversas modalidades. Todos os bibliotecários pesquisados informaram que buscam orientações por e-mail e/ou telefone, nos manuais/normas de procedimentos adotados pelo Sibi/UFMS e treinamento presencial na Biblioteca Central, este último oferecido no momento do ingresso do novo profissional ou quando algum bibliotecário sente necessidade. Quanto ao treinamento por vídeo conferência, focado aos procedimentos dos serviços das bibliotecas do Sibi/UFMS, o resultado de participação foi expressivo. As visitas em missão de trabalho *in loco* de bibliotecário(s) se explicam por conta de que essa capacitação somente ocorre quando da solicitação da biblioteca dos *campi*;

5) as formas de capacitação que os bibliotecários buscam, além das que são oferecidas pela Biblioteca Central, demonstram o interesse em buscar soluções para suas necessidades, conforme se verifica nas respostas obtidas;

6) as necessidades de capacitação dos bibliotecários pesquisados, conforme apontado por eles, dizem respeito, principalmente, a atualizações nos serviços realizados no processamento técnico (catalogação, classificação, tabela Cutter, cabeçalhos de autoridade) e a alguns assuntos de especialização mais específica, restauração de materiais bibliográficos, MARC 21 e conservação de acervos.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação no sistema Pergamum realizada pela Biblioteca Central aos bibliotecários dos *campi* do Sibi/UFMS, enquanto formação continuada, é de fundamental importância, pois possibilita a padronização dos procedimentos de todos os serviços oferecidos aos usuários, bem como permite troca de experiências entre os bibliotecários, uma vez que a realidade de cada biblioteca é considerada na tomada de decisões no Sistema de Bibliotecas da UFMS.

Os encontros promovidos pelo Sibi/UFMS permitem a apreensão dos conteúdos de forma mais eficaz, visto que o formato adotado nesses encontros não consistia apenas em palestras ou conteúdos teóricos, mas principalmente em metodologias aplicadas, como oficinas, que permitem, aos bibliotecários, a aplicação prática durante os treinamentos e no dia a dia nas bibliotecas.

Os resultados demonstraram que a representatividade das atividades de capacitação supre as necessidades dos bibliotecários pesquisados através das modalidades informais, como orientação por e-mail e/ou por telefone. A utilização dessa forma de capacitação pode ser decorrente da dificuldade de deslocamento dos profissionais até a Biblioteca Central em Campo Grande, onde grande parte das ações foram realizadas, ou também podem ser entendidas como maneiras mais rápidas e práticas para resolver um problema ou dúvida muito específica. Essas práticas de capacitação carecem de ajustes para que atendam aos anseios informacionais dos bibliotecários por meio da implantação de políticas que melhor direcionem e padronizem os serviços de todas as bibliotecas da instituição.

Contudo, é fundamental que os bibliotecários sejam conscientes da importância da capacitação e do aperfeiçoamento de suas práticas profissionais e busquem a continuação de sua formação e não se considerem capacitados apenas por meio das iniciativas oferecidas pela Biblioteca Central.

Pelo exposto e com base nos resultados encontrados, cabe à Biblioteca Central sistematizar e planejar treinamentos presenciais com foco em práticas técnicas específicas que visem garantir maior interesse e participação, conforme análise das necessidades relatadas pelos bibliotecários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 fev. 2006. Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/479720/pg-3-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-24-02-2006>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/544223/pg-7-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-25-04-2007>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Contrato de prestação de serviço e licença de uso de software nº 184/2007-UFMS. Boletim de Serviço, Campo Grande, MS, ano 20, n. 4231, 8 jan. 2008. p. 23.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução CD nº 73, de 5 de agosto de 2015. Regulamenta o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da UFMS. Boletim de Serviço, Campo Grande, MS, ano 27, n. 6097, 6 ago. 2015. p. 4-12.

CAPÍTULO 17

CLUBE DE BIOMIMÉTICA NA ESCOLA: CONSTRUINDO E DIVULGANDO SOLUÇÕES PARA PROBLEMAS COTIDIANOS

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Alexandre de Oliveira Rizzo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Mestrado Profissional em Ensino de Biologia
Rio de Janeiro - RJ
<https://bitly.com/HnslIb>

Waldiney Mello

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues
da Silveira, Departamento de Ciências da
Natureza
Rio de Janeiro - RJ
<https://bitly.com/izBLR>

RESUMO: Um dos desafios de todo docente no ensino de Biologia na Educação Básica é manter a motivação e o engajamento dos alunos em sala de aula, criando um ambiente que incentive a alfabetização científica. O presente trabalho utilizou a metodologia do Aprendizado por Resolução de Problemas (ARP), à luz da biomimética, para incentivar o protagonismo de estudantes do Ensino Médio na identificação e busca por soluções para problemas cotidianos. O trabalho é realizado desde o início de 2020 em uma escola municipal em São João de Meriti, no Rio de Janeiro. Foi criado um Clube de Biomimética na escola, como um espaço para desenvolver a autonomia e o protagonismo de estudantes na identificação, reflexão e solução de questões vivenciadas por eles na escola e em seu entorno, buscando na nos processos

e padrões da natureza possíveis soluções. Desde sua criação, o presente trabalho tem colaborado na solução de problemas locais relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente sobre a erradicação da fome e da pobreza. Nos encontros, os alunos são orientados a identificar problemas-chave, seus impactos e refletir, de forma investigativa, sobre como a natureza gerencia tais problemas. O uso da ARP à luz da biomimética tem se destacado na escola ao proporcionar discussões onde os alunos são protagonistas críticos, e podem utilizar conhecimentos aprendidos no currículo escolar para buscarem soluções aos problemas relatados. Já foi proposta e desenvolvida, por exemplo, uma rede de conexões na comunidade para colaborar com um melhor acesso a alimentos em comunidades carentes do entorno, inspirada na relação simbiótica das micorrizas. A implementação do Clube de Biomimética, utilizando a ARP, representa o primeiro passo para dar voz aos alunos da escola de forma inclusiva, onde podem se tornar protagonistas de soluções sustentáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Biomimetismo; construtivismo; natureza; ensino de biologia; sustentabilidade.

BIOMIMICRY CLUB AT SCHOOL: BUILDING AND COMMUNICATING SOLUTIONS TO EVERYDAY PROBLEMS

ABSTRACT: One of the challenges in teaching Biology in Basic Education is to keep students

motivated and engaged in the classroom, creating an environment that encourages scientific literacy. The present work used the Problem Based Learning (PBL) methodology, in the light of biomimicry, to encourage high school students to play a leading role in the identification and search for solutions to everyday problems. The work has been carried out since the beginning of 2020 in a municipal school in São João de Meriti, in Rio de Janeiro. A Biomimicry Club was created at the school, as a space to develop the autonomy and protagonism of students in the identification, discuss and solution of issues experienced by them at school and in its neighborhood, investigating potential solutions inspired by natural processes and patterns. Since its creation, the present work has collaborated in the solution of local problems related to the Sustainable Development Goals (SDGs) highlighted in the 2030 Agenda of the United Nations (UN), especially on the eradication of hunger and poverty. In the meetings, students are guided to identify key problems, their impacts and to reflect, in an investigative way, on how nature manages such problems. The use of PBL approach in the light of biomimicry has been highlighted in school by providing discussions where students are the main protagonists, and can use knowledge learned in the school curriculum to investigate solutions to reported problems. For example, a network of connections in the community has already been proposed and developed to collaborate with better access to food in vulnerable communities in the scholar neighborhood, inspired by the symbiotic relationship of mycorrhizae. The implementation of the Biomimicry Club, using ARP, represents the first step towards giving voice to school students in an inclusive way, where they can become protagonists of sustainable solutions.

KEYWORDS: Biomimicry, constructivism; nature; biology teaching; sustainability.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho do professor tem sido desafiador para manter os alunos interessados no contexto escolar. Essa relação, professor/aluno, deve ser enriquecida com novos métodos de ensino transformando a aula motivadora e envolvente. Partindo deste desafio desenvolvemos esta dissertação.

Importante ressaltar que, a motivação de alunos e professores em um ambiente de ensino-aprendizagem revela diversos aspectos amplamente discutidos. Entre eles, está a importância das tarefas que sejam desafiadoras e despertem o interesse dos alunos. Para tanto, é necessário que os conteúdos científicos sejam relevantes fora do ambiente escolar, tenham relações com o cotidiano dos alunos e sejam expressivos para a resolução de tais problemas (DEMBO; EATON, 1997). Dessa forma, o professor tem maior possibilidade de alcançar seus objetivos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Diversos autores já sugeriram estudos para reconhecer e avaliar os fatores que promovem a motivação do aluno. Tais pesquisas têm sido realizadas em todos os níveis escolares de aprendizado de Ciências e Biologia. Gibbens (2019) afirma que os estudos sobre fatores que motivam o aluno a aprender Ciências e Biologia são crescentes nos níveis escolares, porém ainda escassos a partir da graduação e pós-graduações.

Os aspectos a serem considerados para motivar os alunos a aprenderem Biologia

são diversos e complexos, principalmente, porque podem variar entre realidades e perfis individuais e coletivos. A motivação no ensino de Biologia pode ser intrínseca ou extrínseca. A curiosidade em conhecer e a autossatisfação em aprender Biologia representam motivações intrínsecas que se refletem em um aprendizado prazeroso, enquanto atribuir recompensas (e.g. pontos a mais, aumento de nota e premiações) ou punições (e.g. perda de pontos, redução da nota, prazos curtos) são motivações extrínsecas (DECI et al., 1991). Embora ambas sejam importantes, excessos podem trazer efeitos desmotivadores em longo prazo. A autopercepção de capacidade do aluno em solucionar uma tarefa-problema que requer conteúdos aprendidos de Biologia representa a autoeficácia, enquanto o valor está relacionado à percepção do aluno quanto à utilidade da tarefa realizada (PARTIN et al., 2011; PINTRICH et al., 1991). Embora complexos e às vezes divergentes, todos os elementos de motivação buscam colaborar na formação de indivíduos autônomos, criativos e proativos, capazes de adaptar conteúdos para resolver problemas cotidianos.

Uma das estratégias utilizadas para alcançar o ensino motivador em alunos é incorporar a metodologia do Aprendizado por Resolução de Problemas (ARP), como sugerido por Mayer (1997), no currículo dos últimos anos de escolaridade do Ensino Médio. O autor recomenda avaliar o aprendizado dos alunos considerando os métodos mecânico e significativo. O aprendizado mecânico pode ser medido pela retenção de conhecimento do aluno, conforme o quanto ele consegue se lembrar de conteúdos ensinados pelo professor. Por outro lado, o aprendizado significativo pode ser medido por testes de transferência, que medem a capacidade do aluno em aplicar o que aprendeu de conteúdos para resolver diferentes problemas. Tanto o aprendizado mecânico quanto o significativo são importantes na educação, já que permitem ao aluno utilizar os conteúdos aprendidos adaptando as soluções às demandas de cada problema (FORSHAY; KIRKLEY, 1998; MAYER, 1997).

Já o construtivismo possibilita estímulos para que os alunos resolvam problemas cotidianos utilizando os conteúdos aprendidos. O construtivismo pressupõe que o ser humano procura um significado no que se aprende. Para lecionar por meio deste método, Mayer (1997) afirma que é necessário saber o que ensinar, como ensinar, onde ensinar e quando ensinar. O ensino motivador permite um aprendizado construtivista, onde os alunos se sentem desafiados a resolver problemas utilizando e ressignificando os conteúdos que aprendem.

As reflexões propostas pelo construtivismo, aliadas às ideias de Piaget (1982), sugerem que o ensino seja planejado em torno do aluno como protagonista, considerando seus conhecimentos e experiências prévias individuais como parte da construção de seu conhecimento. No construtivismo ressalta-se também a figura de Lev Vygotsky. Segundo ele a escola tem um papel importante no desenvolvimento mental das crianças devido as relações sociais, e também, o Professor por ser mediador entre o aluno e o conhecimento. O conhecimento não é algo fixo e imutável, isto é, terminado, uma vez que depende da interação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, incluindo suas relações sociais. Para

conhecer, é necessária a ação do próprio indivíduo (VYGOTSKY, 2001).

O ensino motivador permite um aprendizado construtivista, onde os alunos se sentem desafiados a resolver problemas utilizando e ressignificando os conteúdos que aprendem. Embora complexos e às vezes divergentes, todos os elementos de motivação buscam colaborar na formação de indivíduos autônomos, criativos e proativos, capazes de adaptar conteúdos para resolver problemas cotidianos.

Aprendizagem por Resolução de Problemas (ARP), ou originalmente Aprendizagem por Descoberta, foi proposta na década de 1970 por Jerome Seymour Bruner e John Dewey, para melhorar o aprendizado dos alunos da Universidade de Medicina de McMaster, em Ontário (Canadá). Entretanto, a ARP já foi adaptada para diversos usos na educação, incluindo o ensino de biologia e ciências (COSTA, 2010). Na ARP, alunos são desafiados na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigação, para dar respostas aos problemas identificados, podendo ser usada como uma estratégia contextualizada no ensino de Biologia. A ARP no ensino de biologia pode colaborar no desenvolvimento de alunos críticos e com autonomia, capazes de identificar respostas para problemas cotidianos através da utilizando ou adaptando diversos conteúdos que aprenderam durante a vida escolar e sua alfabetização científica (AGUILLAR et al., 2016).

Uma das áreas transdisciplinares que mais se associa à ARP é a da biomimética, que procura buscar inspirações em processos e fenômenos naturais para encontrar soluções sustentáveis, partindo do princípio de que a natureza já teria todas as respostas para qualquer problema (MELLO, 2019; BENYUS, 2022). A biomimética tem fundamentos no ARP, e procura buscar inspirações em processos e fenômenos naturais para encontrar soluções sustentáveis, partindo do princípio de que a natureza já teria todas as respostas para qualquer problema. A ARP associada à biomimética permite um ensino moderno para um aprendizado significativo. Entre os exemplos de soluções encontradas na natureza para resolver problemas cotidianos, estão os trens-bala inspirados na morfologia do bico dos martins-pescadores (Coraciiformes:Alcedinidae), monitores sustentáveis que imitam as asas das borboletas do gênero *Morpho* (Lepoptera:Nymphalidae) e coletores de água com as propriedades do exoesqueleto do besouro-da-namíbia (Coleoptera:Tenebrionidae) (MELLO, 2019). A proposta do uso dessa ciência no ensino de Biologia parte do princípio de que permite provocar os alunos a perceber problemas que os cercam no cotidiano, levando-os à curiosidade e busca por soluções na observação da natureza.

Dessa forma, o presente estudo se torna necessário por permitir a aplicação de uma metodologia inovadora na escola onde foi implementada, permitindo a criação de conteúdos educacionais com plena participação dos alunos, como protagonistas. Foi possível, ainda, preencher uma lacuna na formação dos alunos onde os produtos implementados, incentivaram a alfabetização científica. A transdisciplinaridade da Biomimética tem se mostrado aplicável desde os primeiros anos da vida escolar, porém o conceito em sala de aula, no ensino de Biologia, ainda é negligenciado no Brasil. Dessa forma, o presente

estudo se torna necessário por permitir a aplicação de uma metodologia inovadora na escola onde foi implementada, permitindo a criação de conteúdos educacionais onde os estudantes são protagonistas.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo foi desenvolvido no período entre março de 2020 e junho de 2022, no Centro Integrado de Educação Pública Mario Lima (CIEP 398), localizado no município de São João de Meriti, Rio de Janeiro, com alunos do Ensino Médio integral, durante as aulas de biologia. A metodologia de ARP foi aplicada à luz da biomimética, de modo a identificar, discutir e buscar soluções para problemas cotidianos vivenciados pela comunidade escolar e em seu entorno. Os problemas cotidianos se relacionam aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU, e as soluções buscadas seguem inspirações em processos e fenômenos da natureza, seguindo o conceito de biomimética.

Os alunos foram orientados pelo professor a seguirem três etapas para identificarem e discutirem os problemas cotidianos a serem resolvidos, relacionados às ODS, pautados em uma pergunta-chave em cada etapa: A) “Qual o contexto da situação-problema”? B) “Qual o problema-chave a ser resolvido”? C) “Como a natureza gerencia esse problema”? Os alunos realizaram pesquisas orientadas sobre possíveis soluções na natureza a partir da Biomimética para tais problemas, buscando a resposta para a terceira pergunta. Todas as etapas foram realizadas nas discussões em sala de aula e nos encontros do Clube de Biomimética, criado na escola com o objetivo de ser um espaço para tais discussões.

3 | RESULTADOS

A primeira ação adotada para iniciar o presente estudo foi criar um espaço para discussões sobre os problemas cotidianos da comunidade escolar e seu entorno, e a partir disso buscar soluções inspiradas na natureza. O espaço, chamado de “Clube de Biomimética”, inicialmente foi virtual em encontros à distância em razão do ensino remoto durante a pandemia, totalizando 6 meses à distância e 6 meses de ensino híbrido, até o retorno totalmente presencial no ano letivo de 2022. Foi criado um local permanente na escola para as atividades (figura 1).



Figura 1: Espaço “Clube de Biomimética” criado pelo Centro Integrado de Educação Pública Mario Lima (CIEP 398), para reflexões, discussões e pesquisa de soluções sustentáveis à luz da biomimética.

As discussões ocorrem de forma extracurricular, com desdobramentos na forma de projetos dentro das aulas de biologia no Ensino Médio. As atividades com as turmas de Ensino Médio começam regularmente no início do ano letivo, desde 2020. O primeiro encontro apresenta dez exemplos de tecnologias inspiradas na natureza que resolvem problemas cotidianos, através de dez animações em curta-metragem produzidos pelo Canal Futura na série “O que é, o que é” (MELLO, 2019) (tabela 1). O segundo encontro se caracteriza por abrir discussões sobre os problemas cotidianos identificados pelos alunos que participam do Clube de Biomimética, relacionados ao ambiente escolar e no seu entorno. Comumente, os problemas apontados e vivenciados pelos alunos se relacionam a alguns Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU.

Nº	Tema	Problema-chave	Pergunta-chave	Inspiração animal
1	Borboletas e telas	Desperdício de energia e lixo eletrônico	Como a natureza gerencia a energia?	Borboletas do gênero <i>Morpho sp.</i>
2	Tubarões e roupas de natação	Os atuais records da natação parecem insuperáveis	Como a natureza gerencia a hidrodinâmica?	Tubarão-mako <i>Isurus oxyrinchus</i>
3	Crustáceos e materiais de aviação	Logística de aviação é muito cara	Como a natureza gerencia materiais leves e resistentes?	Lagosta boxeadora da ordem Stomatopoda
4	Aranhas e curativos modernos	Cola de curativos causam feridas para retirar	Como a natureza gerencia curativos e colas	Aranha do gênero <i>Tegenaria sp.</i>
5	Gatos e sinalizadores urbanos	A sinalização noturna desperdiça energia elétrica	Como a natureza gerencia a energia luminosa sustentável?	Gato doméstico <i>Felis catus</i>
6	Aves e trem-bala	O transporte urbano é lento e polui	Como a natureza gerencia a velocidade e a poluição sonora?	Ave martim-pescador <i>Alcedo atthis</i>
7	Baleias e turbinas eólicas	A energia eólica é pouco utilizada	Como a natureza gerencia superfícies aerodinâmicas?	Baleias-jubarte <i>Megaptera novaeangliae</i>

8	Pepinos-do-mar e implantes cerebrais	O cérebro pode rejeitar o material de implantes cerebrais	Como a natureza gerencia materiais maleáveis?	Pepino-do-mar <i>Holoturia sp.</i>
9	Polvos e roupas de camuflagem	As roupas de camuflagem são específicas de certos ambientes	Como a natureza gerencia a camuflagem adaptável?	Polvo-comum <i>Octopus vulgaris</i>
10	Besouros e captação de água	O desperdício de água é insustentável	Como a natureza gerencia a captação de água?	Besouro-da-namíbia <i>Stenocara gracilipes</i>

Tabela 1: Lista de episódios educacionais da série “O que é, o que é”, sobre animais que inspiraram novas tecnologias, do Canal Futura, incluindo tema, problema-chave, pergunta-chave e animal que inspirou a tecnologia abordada, a partir de MELLO (2019), disponível no canal www.youtube.com/profnymello e na grade do Canal Futura desde 2015.

Para identificar e buscar soluções, o conhecimento prévio dos alunos foi considerado como um complemento ao aprendizado nas aulas de biologia. Ao longo dos encontros no Clube de Biomimética, os alunos sugeriram situações de problemas cotidianos vividos por eles, muitas vezes geradores de impactos ambientais e sociais que se estendem tanto em suas comunidades como no mundo. Nesses momentos, as experiências prévias dos alunos foram valorizadas e consideradas nas proposições dos principais problemas que poderiam ser solucionados à luz da biomimética.

Os encontros presenciais foram momentos importantes para o desenvolvimento e evolução de nossa pesquisa, pois foi possível valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que os mesmos buscassem utilizar os conteúdos curriculares de biologia para buscarem soluções alternativas na natureza para problemas cotidianos. Observou-se um desejo intrínseco dos alunos em abraçar a causa para resolvê-los.

Cada problema-chave foi chamado de “problema do coração”, aquele que mais incomodava os alunos, e buscamos sua resolução perguntando “como a natureza gerencia esse problema?”.

Os dois Objetivos mais citados foram da erradicação da pobreza (ODS 1) e da fome (ODS 2), onde os alunos identificaram como problemáticas presentes em seus cotidianos e no entorno escolar. A escolha foi feita sem a interferência do professor, incentivando o pensamento crítico do aluno, gerando independência, e para que enxerguem a suas capacidades, principalmente de se posicionarem ativamente diante dos fatos e informações apresentadas. Em suas justificativas, os alunos relataram sobre terrenos baldios transformados em lixão e sobre bolsões de pobreza no entorno da comunidade local. Nos encontros, os alunos refletiram sobre a fome e suas causas no mundo contemporâneo, questionando se a fome poderia ser realmente erradicada através de um grande trabalho de conscientização e solidariedade, principalmente diante do grande desperdício que existe de alimentos, sugerindo que possa ocorrer uma redução da fome por redistribuição.

Foi criado um grupo de *whatsapp* com os alunos interessados em participar de discussões além da sala de aula, mediado pelo professor. Durante os dias seguintes aos

encontros do Clube de Biomimética, os alunos continuaram contribuindo com discussões e reflexões, que cada vez mais se relacionavam aos ODS escolhidos. Durante os encontros do Clube de Biomimética, observou-se o maior engajamento e motivação dos alunos como protagonistas de transformações socioambientais na comunidade escolar e em seu entorno. De inicialmente oito a dez alunos nos primeiros encontros remotos no início do presente estudo, o Clube de biomimética passou a receber entre 15 e 20 alunos periodicamente nas discussões, ativamente participativos nas discussões.

Nos encontros do Clube de Biomimética, foram apresentados aos alunos diversos casos em que a biomimética foi aplicada com sucesso na resolução de problemas cotidianos em diversas áreas do conhecimento. O objetivo desses encontros foi demonstrar como foram desenvolvidas as tecnologias inspiradas na natureza a partir da biomimética, estabelecendo seu caráter transdisciplinar que utiliza conhecimentos presentes em diversos conteúdos curriculares aprendidos pelos alunos na Educação Básica (e.g. biologia, física, química, história, filosofia, matemática). Nas discussões, os alunos identificaram conteúdos escolares que eles já haviam aprendido na escola, percebendo suas correlações. Os alunos foram novamente apresentados a um universo completamente novo de atuação da Biologia, visualizaram, juntos, a necessidade do conhecimento de outras matérias como a química e a matemática, perceberam a importância do conhecimento transdisciplinar.

A partir da biomimética, os alunos sugeriram uma “rede de ajuda mútua” para resolver problemas relacionados ao ODS da erradicação da fome, criando uma central de distribuição e armazenamento inspirada nas conexões simbióticas das micorrizas, que ocorrem entre raízes e fungos. Utilizando os conteúdos curriculares sobre fungos das aulas de biologia, os alunos foram orientados pelo professor a pesquisarem trabalhos ou reportagens que pudessem dar embasamento à ideia que tiveram. Esse processo ocorreu durante as aulas regulares de Biologia e em tempos vagos chamados de “Hora Verde”. A proposta busca criar uma rede de conexões entre membros da comunidade escolar e seu entorno para atender às necessidades de melhoria no acesso a alimentos para populações vulneráveis.

Inspirados no ecossistema florestal de Maryland, eles desenvolveram uma plataforma online recíproca para aumentar o acesso aos alimentos para as populações vulneráveis, incentivando o potencial econômico dos produtores locais de alimentos. Qualquer morador da cidade de Baltimore pode pedir comida por meio de vários tipos de contato (online, por telefone, pessoalmente) para entrega em casa ou no centro comunitário mais próximo. Por sua vez, o mercado oferece uma oportunidade para uma variedade de fornecedores potenciais venderem alimentos frescos, preparados e excedentes para uma base de clientes maior do que eles poderiam acessar de outra forma. A comida solicitada é entregue e organizada em um local central, depois enviada para centros comunitários em toda a cidade. Esses centros já são identificados por meio do plano de operações de emergência de Baltimore, utilizando a infraestrutura existente e ativando esses espaços

comunitários. Isso fortalece os relacionamentos para melhor atender os indivíduos em insegurança alimentar e apoiar os comerciantes locais.

Os alunos criaram um Grupo de WhatsApp, intitulado S.O.S. Comunidade 398, para estabelecer uma rede de ajuda mútua aos moradores das comunidades ao em torno do CIEP 398 Mario Lima, onde, o colégio, já autorizado, serviria como base para receber e distribuir doações, tudo coordenado pelos alunos e moradores que se engajem no projeto.

O projeto, que surgiu no início da pandemia de COVID-19, tem conseguido criar um ambiente mais favorável à alfabetização científica dos alunos do Centro Integrado de Educação Pública Mario Lima (CIEP 398). Dessa forma, a escola apoiou a criação de um espaço físico para o Clube de Biomimética, ações locais com os alunos. O Projeto foi premiado com o segundo lugar no Prêmio Educação Empreendedora SEBRAE em dezembro de 2021.

4 | DISCUSSÃO

Os encontros do Clube de Biomimética permitiram desenvolver discussões que levaram a reflexões sobre problemas vividos pelos alunos dentro da comunidade escolar e além dos muros da escola. Nos diálogos com os alunos, os dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável mais aderentes aos problemas citados se relacionaram à erradicação da pobreza (ODS 1) e da fome (ODS 2), presentes em seus cotidianos e no entorno escolar. Os primeiros encontros, ainda no período de aulas remotas, foram marcados por dificuldades em estabelecer uma conexão entre os alunos e as possibilidades da biomimética, uma vez que o isolamento social criou uma barreira nova a ser vencida. Com o desenvolvimento de novos encontros e, principalmente, do retorno gradual ao ensino presencial, houve uma melhora no engajamento dos alunos. Observou-se que as discussões presenciais e em grupos desenvolveram melhor a ideia de se buscar soluções em padrões e processos da natureza para a resolução de problemas cotidianos. Ao conhecerem possibilidades na biomimética, os alunos passaram a se posicionar ativamente diante dos problemas cotidianos vivenciados.

Em suas justificativas, os alunos falaram sobre suas localidades e entorno da escola, citando problemas de enchentes na rua devido às fortes chuvas e acúmulo de lixo em locais inadequados. Relataram sobre terrenos baldios transformados em lixão, falta d'água na torneira e transbordamento de esgoto na rua. Foi também um momento de reflexões sobre a fome e suas causas no mundo contemporâneo. Os alunos questionaram se a fome poderia ser realmente erradicada se houver um grande trabalho de conscientização e solidariedade, principalmente diante do grande desperdício que existe de alimentos, sugerindo que possa ocorrer uma redução da fome por redistribuição, o que levou à reflexão sobre as relações com o ODS 1 da “erradicação da pobreza”.

A criação de um grupo de whatsapp com os alunos interessados em participar

de discussões além da sala de aula, mediado pelo professor, foi possível ampliar a participação dos alunos. Observou-se que os alunos se sentiam cada vez mais confiantes para dialogarem com o professor, estabelecendo laços que fortaleciam seu protagonismo em sala de aula e nos encontros do Clube de Biomimética. Todos os encontros foram finalizados com reflexões sobre problemas sociais cotidianos, relacionados à erradicação da fome e pobreza, com suas correlações e impactos, buscando soluções possíveis em padrões e processos na natureza.

É importante que, a cada aula o professor assuma cada vez mais o papel de tutor, mediador nesse processo de aprendizado; ele precisa estar preparado com conteúdos de pesquisa pertinentes, para fornecer aos alunos materiais que consigam enriquecer o debate.

5 | CONCLUSÕES

O Clube de Biomimética na escola representou o primeiro passo para estabelecer um espaço de referência para discussões sobre os problemas cotidianos na comunidade escolar e em seu entorno. Os alunos do CIEP 398 (Mario de Lima) passaram a ser mais protagonistas e críticos para identificarem e buscarem soluções sustentáveis para os problemas cotidianos, especialmente sobre a erradicação da pobreza e fome. Utilizando uma abordagem de ARP à luz da biomimética, passaram a observar mais os padrões e processos presentes na natureza, capazes de inspirar soluções para questões em suas comunidades. É possível compartilhar ideias e valorizar a experiência cultural pessoal dos alunos, o que permitiu estimulá-los e motivá-los a fazerem parte de uma comunidade que busca soluções na natureza. A Direção e os docentes do CIEP 398 Mario Lima se mostraram participativos e adeptos em dar continuidade na aplicação do projeto, mantendo o Clube de Biomimética e acreditando no seu potencial transdisciplinar.

O presente estudo criou instrumentos que ajudam a ganhar, a cada ano, mais força na comunidade escolar e fora dela, mostrando o conhecimento aplicado além dos muros do colégio. Os alunos passaram a participar mais das aulas e dos encontros do Clube de Biomimética, produzindo e divulgando como a natureza pode inspirar soluções para os problemas cotidianos da comunidade escolar e seu entorno.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, M. E. U.; ARCINIEGA, M.A.; GUZMÁN, R.G.; MONTIEL, I.D.; CEDEÑO, A.A. **Problem-based learning: best practice in High School science teaching**. In: HENDERSON, R. (Ed.). *Problem-based learning: Perspectives, methods and challenges: perspectives, methods and challenges*. New York: Nova Science Publishers, Inc, 2016. p. 27-33.

DEMBO, M. H.; EATON, M. J. **School learning and motivation** In: PHYE, G. D. (Ed.). *Handbook of academic learning: construction of knowledge educational psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 1997, p. 65-103.

AMER, P. **Working Scientist podcast: How to craft and communicate a simple science story.** Nature. July, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02117-7>. Acesso em: jun. 2022.

BENYUS, J. M. **Biomimicry: innovation inspired by nature.** New York, NY: William Morrow & Company, 2002. 320 p.

COSTA, V. C. I. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL).** Revista Távola Online, v. 5. 2001.

FORSHAY, R.; KIRKLEY, J. **Principles for teaching problem solving.** Bloomington, MN: Plato Learning, Inc. 1998. 16 p.

GIBBENS, B. **Measuring student motivation in an introductory biology class.** The American Biology Teacher, v. 81, n. 1, p. 20–26, 2019.

MAYER, R. E. **Multimedia learning: Are we asking the right questions?** Educational Psychologist, v. 32, n. 1, p. 1-19, 1997.

MELLO, W. **Futura além do canal de televisão: O que um professor tem para contar.** In: Comunicação e transformação social 3 - Canal Futura - 20 anos de conexões e reinvenções. André Libonati; Débora Garcia. (Orgs.). Ilhéus, BA: Editus, p. 189-201. 2019.

Partin, M. L., Haney, J. J., Worch, E. A., Underwood, E. M., Nurnberger-Haag, J. A., Scheuermann, A., & Midden, W. R. **Yes I can: the contributions of motivation and attitudes on course performance among biology nonmajors.** Journal of College Science Teaching, v. 40, n. 6, p. 86–95, 2011

PINTRICH, P. R.; SMITH, D. A. F.; GARCIA, T.; McKEACHIE, W. J. **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).** Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1991. 76 p.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 392 p.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje.** In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Vol. 2, Problemas de psicología general. 2. ed. Madrid: Antonio Machado Libros, 2001. 426 p.

CONCEPÇÕES DE *FEEDBACK* E SUA IMPORTÂNCIA COMO UMA METODOLOGIA POSITIVA DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/09/2022

Janaína Borges de Azevedo França

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Avançado Ipameri
Discente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas
Ipameri – GO
<http://lattes.cnpq.br/5432325850094000>

Maria Luiza Batista Bretas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Avançado Ipameri
Docente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas
Ipameri - GO
<http://lattes.cnpq.br/2155529564602398>

RESUMO: O artigo ora apresentado está vinculado ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu*, Formação de Professores e Práticas Educativas, do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri. Tem como proposta apresentar uma revisão bibliográfica sobre a ênfase e o impacto do *feedback* como metodologia de ensino e aprendizagem. Para o cumprimento desse objetivo optou-se pela pesquisa qualitativa e bibliográfica, sintetizando as concepções de autores como Butler (1988), Vrasidas e Mclsaac (1999) Suertegaray (2009), Seltzer (2020). A abordagem metodológica elucida as principais concepções sobre o *feedback*, salientando o papel do professor e o retorno ao aluno durante o processo. Esse trabalho permite que o leitor

reflita e analise a importância do uso do *feedback* como ferramenta de aprendizagem, sobretudo no atual momento da pandemia, em que a relação professor x aluno tem experimentado um processo de ressignificação. O que antes era visual e físico passou a ser virtual e complexo. O retorno, quando positivo, proporciona à escola, ao professor e ao aluno resultados significativos que contribuem para o planejamento e o rendimento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *Feedback*. Metodologias de ensino e aprendizagem. *Feedback* na pandemia. Rendimento escolar.

ABSTRACT: The article now presented is linked to the Post Graduation Program *lato sensu* in Teacher Training and Educational Practices, of the Goiano Federal Institute – Advanced Campus of Ipameri. The proposal is to present a bibliographic review about the emphasis and the impact of the feedback as a teaching and learning methodology. To execute this objective it was decided for the qualitative and bibliographic research, summarising the conceptions of the authors as Butler (1988), Vrasidas and Mclsaac (1999) Suertegaray (2009), Seltzer (2020). The methodological approach clarifies the main conceptions about feedback, emphasising the teacher's role and the student return during the process. This work allows that the reader reflects and analyses the importance of the use of the feedback as a tool of learning, above all of the present time in the pandemic, when the relationship teacher x student has experienced a redimensioning process. What used to be visual and physical came to be virtual and complex. The

return, when is positive, provides to the school, for the teacher and for the student significant results which contribute for the planning and school performance.

KEYWORDS: Feedback. Teaching and learning methodologies. Feedback in the pandemic. School performance.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é expor a ênfase e o impacto do *feedback* como metodologia de ensino e de aprendizagem. O ser humano utiliza a comunicação como troca de informações e aprendizado, sendo essa ferramenta precípua para a existência e para a evolução da aprendizagem. Sendo assim, o uso de *feedback*, em sala de aula, contribui e incentiva a qualidade das relações escola-professor-aluno, interferindo sobremaneira no envolvimento acadêmico e nos desempenhos do professor e do aluno. Na pandemia, o *feedback* se tornou o elo de relação entre a escola, o professor e o aluno, atenuando este momento difícil de sobrevivência, ensino e aprendizagem. É possível avaliarmos a produção do estudante, otimizando o seu potencial e aprimorando o seu desempenho, por meio de *feedback*, caracterizando-se essa ferramenta por um mecanismo de melhoria dos trabalhos apresentados e pela contribuição no retorno de resultados satisfatórios.

Atualmente, na área educacional, ainda não existem muitas pesquisas sobre o assunto, em especial no Brasil, sendo que a maioria desses estudos encontra-se direcionada ao campo da economia. Assim, pretende-se que este trabalho estimule o aprofundamento das possibilidades de acompanhamento, orientação e correção ofertados pelo *feedback* como uma ferramenta pedagógica. Metodologicamente este estudo está fundamentado na ideia de que,

Pesquisa significa compreender o mundo, mediante respostas que construímos sobre esse mesmo mundo. Essas respostas são expressão da interação entre sujeitos e objetos. Pesquisar pressupõe conhecer o outro – o outro sujeito, o outro objeto. O ato de pesquisar é um ato de conhecimento; portanto, é parte do processo de educação, ou seja, consiste em aceitar e respeitar o outro desde a aceitação e respeito de si mesmo (SUERTEGARAY, 2009, p.111).

A revisão bibliográfica auxilia na definição dos objetivos da pesquisa, contribui para as construções teóricas, comparações e na validação de resultados de trabalhos de conclusão de curso e de artigos científicos (MEDEIROS e TOMASI, 2008). Neste trabalho, em específico, serão abordados a definição do *feedback*, bem como suas principais características e primícias, como dar e receber o *feedback* e a sua relação com a pandemia e a educação, tais conceitos estão embasados nos estudos de VRASIDAS E MCLSAAC (1999); (PAIVA (2003); FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN (2013); SELTZER (2020), dentre outros.

2 | O QUE É FEEDBACK?

Feedback é um termo de origem inglesa, mencionado por Weiszflog (2015) no Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, sua tradução pode significar: 1 Retorno da informação ou do processo; obtenção de uma resposta. 2realimentação. 3 retroalimentações: comentários e informações sobre algo que já foi feito com o objetivo de avaliação. Adj. de regeneração.

O termo também pode ser definido como um retorno da informação sobre um resultado ou processo (MORY, 1996). Vrasidas e Mclsaac (1999) relatam que no contexto de ensino e aprendizagem, o termo *feedback* é definido como “o conjunto de respostas que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades propostas como, por exemplo, deveres de casa, trabalhos extraclasse e contribuições em sala de aula”. Sendo utilizado em sala de aula, de acordo com os autores, o feedback pode ser aplicado meramente para a correção de tarefas diante das contribuições dos alunos.

Semelhantemente, Mason e Bruning (2003) contextualizam *feedback* como qualquer ato emitido em resposta à ação do aluno, o que é corroborado por Shute (2007), que descreve que o *feedback* deve assumir um papel formativo no contexto educacional, em que o principal objetivo é aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno.

Diante dessas definições, o *feedback* pode ser entendido como um processo de ajuda para mudanças de comportamentos tidos como impróprios, para a manutenção de comportamentos desejáveis e para a instalação de novos comportamentos, a partir de uma comunicação eficiente e acolhedora. Tais atitudes podem fornecer informações úteis ao desenvolvimento do comportamento de um grupo ou do indivíduo.

3 | A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK

A importância do *feedback* pode ser definida como a base das relações interpessoais, determinando como as pessoas sentem, pensam e reagem diante das impressões emitidas pelos outros indivíduos. Assim, na relação, professor e aluno, o *feedback* é uma das mais valiosas ferramentas de ensino e aperfeiçoamento. Este processo é descrito por Sadler (1989) como sendo um intermédio pedagógico com a finalidade de fornecer informações relacionadas com o processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho em uma atividade específica e/ou o entendimento de um determinado assunto.

Em um relato datado de 2008, mas contextualizado à atualidade, Brookhart menciona que as dimensões cognitiva e motivacional são as etapas mais importantes do *feedback*. A etapa cognitiva é descrita como o fornecimento de informações necessárias aos alunos para compreenderem em que ponto se encontram no processo de aprendizagem e o caminho que precisam seguir a partir daquela análise. Por outro lado, a etapa motivacional

é atribuída ao respeito e ao desenvolvimento e fornece ao aluno um controle sobre as etapas do seu processo de aprendizagem.

Fonseca et al. (2015) citam que a importância do feedback consiste na preparação adequada de professores no seu uso como uma ferramenta eficiente, implicando no desenvolvimento de competências adequadas, para que possam contribuir e auxiliar os seus alunos a compreenderem o processo de aprendizagem valorizando-os como indivíduos. A motivação do professor é a evolução do aluno. Assim, o *feedback* proporciona o retorno às atividades realizadas por ambos no sentido de crescimento pessoal e profissional.

4 | ESTRATÉGIAS DE *FEEDBACK*

Arredondo (2007) menciona que a estratégia utilizada no feedback deve ser a da comunicação construtiva, em que a abordagem deve ocorrer de forma positiva, com simpatia, cortesia, respeito e sensatez. Busca-se consolidar canais de compreensão e cooperação, com confiança e customização da comunicação, adaptada ao estilo do interlocutor, sendo imprescindível essa estratégia no processo de comunicação em que o emissor transmite a mensagem ao receptor. É necessário clareza e objetividade para que a informação seja interpretada e compreendida.

Kuhn, Berwig e Pinto (2015) pressupõem que ao emitir o *feedback*, o emissor deve ser o mais imparcial possível, o que muitas vezes apresenta-se como um problema, em decorrência da subjetividade dos sujeitos. Portanto, é necessário lembrar que as pessoas são diferentes umas das outras e que é mister respeitar a diversidade sem rotular pessoas.

Hodge (2014) descreve a informação de que os professores que trabalham e olham com atenção para o efeito do ensino no desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos tendem a interagir e a aprender com os indivíduos de sua sala de aula, em uma troca mútua de experiências. Esse relato é o resultado de um estudo em que se ponderou as estratégias de *feedback*, conduzido no ano de 2000 pelo *National Center for Education Statistics*, nos EUA.

Fonseca et al. (2015) enumeram estratégias desse processo como sendo as que devem ser utilizadas para um resultado satisfatório, a saber:

- a) Timing: o feedback é com que frequência;
- b) Quantidade: a quantidade de *feedback* dado;
- c) Modo: abrange a forma de expressão (oral, escrito ou visual);
- d) Audiência: análise de forma individual, grupo ou em grupo por turma (FONSECA 2015, p. 185);

Continuando o relato, os autores mencionam que o conteúdo do *feedback* pode ser descrito e avaliado em função de sua aplicabilidade com relação a(o):

- a) Enfoque: (trabalho, processo, autorregulação);
- b) Comparação: (critério, norma, autorreferenciada);

- c) Função: (descrição, juízo de valor positivo ou negativo);
- d) Clareza ou Especificidade;
- e) Tom: (respeito pelo aluno, aluno como agente) (FONSEA et al., 2015 p.185).

No processo de formação de professores, Tamassia (2016) observa que o *feedback* é uma estratégia personalizada, que permite ao coordenador pedagógico observar a ação didática de cada professor, a dinâmica da aula, o uso de recursos pedagógicos, o engajamento dos alunos ou outros focos de observação que sejam eleitos na escola. É possível identificar as lacunas, buscar maneiras e intensificar nos resultados e, conseqüentemente, obter efeitos positivos entre a instituição – coordenação – professor – aluno. Para receber esse *feedback* é preciso que todos os pilares envolvidos estejam abertos e preparados, para aproveitarem da melhor maneira, a possibilidade das avaliações com o objetivo de transformar a realidade.

4.1 Os tipos de *feedback*

Para ser eficaz, Moscovici (2003) menciona que o *feedback* necessita ser:

- a) descritivo ao invés de avaliativo, pois deve descrever comportamentos e não os julgar;
- b) específico ao invés de geral, pois tem o intuito de descrever um comportamento específico e não um modo de comportar-se;
- c) compatível com as necessidades de ambas as partes, pois tem um propósito de desenvolvimento para quem o recebe;
- d) dirigido a comportamentos passíveis de serem modificados;
- e) oportuno, isto é, o mais próximo possível do momento em que o comportamento ao qual o *feedback* se refere ocorreu; independentemente da quantidade de devolutivas;
- f) esclarecido, pois deve-se ter a certeza de que a pessoa que recebeu o *feedback* tenha entendido e interpretado de forma correta (MOSCOVICI, 2003 p.15).

Kuhn, Berwig e Pinto (2015) descrevem que para se realizar o *feedback* é primordial esclarecer o que se entende por forma e modo. Como forma, pode-se considerar a expressão pessoal pela qual se dá, ao colaborador e/ou aluno, a notícia do resultado. No caso do retorno do *feedback*, a forma pode ser verbal (ao ser expressada na forma falada ou escrita), ou pode ser não verbal (ao ser representada e expressada por gestos, atitudes e ações).

Com relação ao modo, os autores descrevem dois modos, o positivo, quando contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo e, o negativo, quando desqualifica e humilha quem recebe o retorno.

Nota: a startup Geekie One® foi desenvolvida com o intuito de preparar

estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e nos tempos de Pandemia a plataforma tem contribuído com o auxílio a professores, gestores e famílias nos desafios da nova escola. (Disponível em: <http://one.geekie.com.br/>. Acesso em 27 de set. 2021).

Do ponto de vista educacional, Bouzada (2014) relata que o *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* descreve que no ensino o *feedback* desempenha a tarefa de aprendizado em forma de retorno que o aluno recebe dos processos de produção. Nesse caso, existem dois tipos de *feedback*:

Somativo: tem como tarefa a avaliação mediante atribuição de nota.

Formativo: busca a mudança de comportamento vista pela revisão e reescrita.

De acordo com Butler (1988), apud Bouzada (2014), em estudos relacionados ao desempenho dos alunos em sala de aula, os estudantes que receberam comentários e diagnósticos em uma avaliação aumentaram seus resultados quando comparados àqueles que receberam notas numéricas. Além da comunicação, os autores elucidam que o comportamento do aluno está intrinsecamente relacionado à motivação que esse tem para estar focado em aprender. De acordo com Brophy (2004), apud Bouzada (2014), há dois tipos de motivação, na relação *feedback* e comportamento:

Motivação intrínseca: faz os alunos buscarem atividades acadêmicas pelo simples fato de as considerarem prazerosas, porém nem sempre isso ocorre.

Motivação para aprender: faz necessário que o professor pense em atividades academicamente significativas e proveitosas para obter delas os benefícios do aprendizado pretendidos (BROPHY, 2004, p. 26).

A mudança de comportamento é um dos fatores que motivam o *feedback*, propiciar a evolução como profissional, estudante e ser humano.

4.2 Dar e receber *feedback*

De acordo com Moscovici (2003), todos os indivíduos, sem exceções, necessitam do *feedback*, seja positivo ou negativo, a fim de saber se está no rumo correto ou apenas para ter a oportunidade de retroceder ou de fazer ajustes em sua vida pessoal ou profissional. Berlo (2003) enfatiza que dar e receber *feedback* é uma necessidade humana que propicia a avaliação do que está correto e do que é preciso melhorar. Já Souza e Tadeucci (2011) mencionam que, na prática, dar e receber *feedback* não é muito fácil, devido à ausência da prática da comunicação.

A avaliação do desempenho do indivíduo via *feedback*, é descrita por Chiavenato (2011) como uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das atividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. Corroborando com essa ideia, Dutra (2002) descreve que o desempenho das pessoas é dividido em três dimensões: desenvolvimento, esforço e comportamento, as quais devem ser tratadas de forma diferente.

No campo educacional, o feedback traduz-se em uma metodologia altamente positiva, quando utilizada de forma sistêmica e sincera; diante do uso da verdade, da bondade e da necessidade, proporcionando um crescimento cognitivo e intelectual ao desenvolvimento do aluno.

4.3 O avanço do COVID-19, as mudanças no ensino e a relação com o *feedback*

De acordo com Organização Mundial da Saúde – OMS e a Organização Pan-Americana da Saúde- OPAS (2021) a COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado inicialmente na cidade de Wuhan – China em dezembro de 2019. Cruz et al., (2020) menciona em um relato que o avanço da COVID-19 no mundo impôs necessidades de contenção e isolamento social da população, para minimizar o crescimento exponencial do número de pessoas infectadas.

O isolamento social e a restrição de contato físico, o que influenciou em demasia as atividades escolares. O estudo na modalidade a distância foi adotado de forma simultânea, mesmo não sendo uma realidade única para todos.

Behar (2020) define Ensino Remoto Emergencial (ERE) em uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas, devido a situações extremas como a pandemia COVID-19. De acordo com a autora a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona.]

Assim, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula on-line, o que se chama de ‘presença social’. Essa aula é registrada, através das funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas online, nos *feedbacks* e nas contribuições dentro do ambiente.

Inúmeros fatores contribuíram sobremaneira para o esgotamento dos profissionais de educação, como a falta de condições de trabalho on-line, equipamentos nem sempre adequados, instabilidade da internet, conhecimento técnico, entre outros fatores. Com relação à escola, observou-se um suporte tão tênue, por vezes inexistente, e realidades tão distintas de norte a sul do país. Para os pais a missão de trabalhar, educar e se tornar professor. Para os alunos a manutenção da vida em um ambiente diferente de sua realidade, a falta do contato, as mudanças bruscas e tão necessárias para o enfrentamento do Covid-19. O estudo presencial passou a ser realizado de forma remota com o auxílio de aplicativos.

De acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde - OMS/OPAS (2021), divulgadas em 14 de setembro de 2020,

a continuidade da educação é fundamental para a aprendizagem, desenvolvimento, bem-estar, saúde e segurança das crianças. Assim, seria preciso dar continuidade à educação das crianças visando sua aprendizagem, desenvolvimento, bem estar, saúde e segurança, por meio do ensino a distância. Orientaram ainda essas Instituições que as escolas deveriam investir em adaptações e melhorias durante o período em que permanecem fechadas, pois não havia risco zero de contágio, porém as medidas sanitárias de prevenção ajudariam a reduzir a transmissão de Covid-19.

Nesse contexto, é preciso uma análise mais profunda e reflexiva das consequências do momento e da situação para as milhares de crianças, de adolescentes e de jovens que se viram, de uma hora para outra, privados do contato físico com os colegas, com os professores e com a escola. Estudos a respeito se multiplicam, como o de Flores, no ano de 2009 que, ao descrever o *feedback* como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância menciona que algumas instituições estipulam prazos de resposta para o docente que atua no ambiente virtual de aprendizagem, minimizando o tempo entre a mensagem do aluno e o *feedback* do professor.

De acordo com a mesma autora, nos modelos de Educação a Distância (EaD) que utilizam a internet como tecnologia principal ou de apoio, o professor que está no ambiente virtual de aprendizagem diretamente em contato com os alunos, pode utilizar o *feedback* para responder dúvidas, avaliar e desenvolver outras atividades inerentes à docência.

Nesse sentido, um dos desafios era tornar o professor presente naquela situação. A modalidade EaD tem por consequência a diminuição e, por vezes até o rompimento, dos laços na relação professor x aluno, normalmente já enfraquecida por sua característica de distanciamento tão necessário.

O que é corroborado por Behar, (2020) que menciona que no ensino na modalidade presencial, o professor pode estar fisicamente próximo de um aluno e psicológica e pedagogicamente muito distante dele. Por outro lado, nas aulas virtuais é possível estar geograficamente distante e estar muito próximo psicológica e pedagogicamente, o que nos remete à ideia de motivar sempre a presença social. Torna-se necessário que os professores e tutores acompanhem sua trajetória cognitiva e emocional, interagindo e dando *feedback* de forma constante, evitando a evasão do aluno.

Cunha (2006) relata que o *feedback* poderá ser utilizado pelo professor para fazer com que o aluno não sinta a sua ausência, mesmo estando em uma sala virtual. O *feedback* é descrito por Perrenoud apud Flores (2009) como a postura formativa de toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Hadji (2001) menciona que a elaboração do *feedback* nas avaliações a distância parte do entendimento que:

[...] a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora,

capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens.

Esse pensamento é corroborado por Shute (2007), que entende que o *feedback* deve assumir um papel formativo no cenário educacional, aumentando o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação a um determinado conteúdo. Nessa perspectiva, o *feedback* é um importante recurso que influencia diretamente a qualidade e a intensidade da interação entre os agentes educacionais, sendo que:

- a) os alunos valorizavam o *feedback* individualizado oferecido tanto pelo professor quanto pelos seus pares;
- b) a falta de *feedback* imediato pode prejudicar a dinâmica da participação dos alunos e gerar desmotivação;
- c) enquanto os alunos não recebiam *feedback*, os mesmos se abstinham em prosseguir postando e contribuindo para com o tema proposto;
- d) é essencial oferecer *feedback* para que os alunos se sintam assistidos e para motivar a interação entre os alunos (VRASIDAS e MCISAAC, 1999, pp. 22-36).

Assim, por meio do *feedback*, o professor amplia a consciência do ensino e redireciona a importância das escolhas do aluno no processo de aprendizagem, promovendo mudanças mais reflexivas e comportamentais para ambos, o que corrobora a importância do processo no ensino. Desse modo, o *feedback* deve primeiramente, respeitar as características individuais do aluno e ser fornecido de maneira a contribuir com a sua formação sem alterar a sua personalidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação é a forma de interação mais complexa que existe, podendo ocorrer pela inércia, silêncio e falácia com o intuito de emitir uma mensagem ou discordância de uma ação. Nesse contexto, o *feedback* torna-se essencial ao desenvolvimento humano, propicia uma avaliação pessoal ou profissional do que está correto e deve ser continuado, assim como facilita a interpretação e o entendimento do que é necessário mudar.

Utilizado como metodologia de aprendizagem, o *feedback*, como metodologia de ensino e de aprendizagem ajuda a amenizar as barreiras da falta da presença física, traz um retorno positivo à escola, ao professor e, principalmente ao aluno, apresentando resultados significativos na atual situação de pandemia.

Ao se dar ou receber o *feedback* é importante ter em mente: a qualidade de qualquer relação, independentemente da quantidade de *feedback*.

A cordialidade e o respeito devem ser priorizados e o contato visual pode ser relacionado com a forma de interesse no processo. Algumas pessoas demandam dar e/ou receber mais *feedbacks* do que as outras e por final, negar o *feedback* seria uma forma de punição àqueles que, sem dúvida, são os que mais necessitam dessa metodologia positiva

de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, L. **Aprenda a se comunicar com habilidade e clareza**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

BEHAR, P.A. **Artigo: O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 6 de Julho de 2020. **Disponível em:** <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 de out. de 2021.

BERLO, D. K. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. Tradução Jorge Arnaldo Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 330 p.

BOUZADA, C. de P. **A influência do *feedback* do professor no processo de revisão e reescrita textual**: uma experiência com alunos do PROEJA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2014.

BRASIL. **Decreto 9.057**, de 25/05/2017. Regulamenta o Art. 80 - Lei 9394. Brasília: DOU, 2017.

BROPHY (2004) *apud* BOUZADA, C. de P. A influência do *feedback* do professor no processo de revisão e reescrita textual: uma experiência com alunos do PROEJA. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2014.

BUTLER (1988) *Apud* BOUZADA, C. de P. A influência do *feedback* do professor no processo de revisão e reescrita textual: uma experiência com alunos do PROEJA. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2014.

CHIAVENATO, I. **Desempenho humano nas empresas: como desenhar cargos e avaliar o desempenho**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CUNHA, A. L. **Interação verbal em fóruns de discussão: a língua escrita em atividades colaborativas**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/415200753049PM.pdf>>. Acesso em 26 fevereiro de 2021.

CRUZ, R.M.; BORGES-ANDRADE, J.B.; MOSCON, D.C.B.; MICHELETTO, M.R.D.; ESTEVES, G.G.L.E.; DELBEN, P.B.; QUEIROGA, F.; CARLOTTO, P.A.C. **COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho**. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 20(2), abr-jun. 2020, I-III. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v20n2/v20n2a01.pdf> . Acesso em: 15 de out. de 2021.

DUTRA, J.S. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

FEEDBACK. In: WEISZFLOG, W. (Org.). **MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/feedback/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FLORES, A.M. **O *feedback* como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. 2009.

FLUMINHAN, C. S. L.; ARANA, A. R. A.; FLUMINHAN, A. **A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância**. Colloquium Humanarum, v. 10, p. 721-728, jul./dez. 2013.

FONSECA, J.; CARVALHO, C.; CONBOY, J.; SALEMAI, H.; VALENTE, M.O.; GAMAVI, A.P.; FIÚZA, E. **Feedback na prática letiva**: uma oficina de formação de professores. Revista Portuguesa de Educação, 28(1), pp. 171-199. 2015.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HODGE, E. Classroom-based professional development training program. **Professional Development in Education**, 41 (2), 316-320.2014.

KUHN, I.N.; BERWIG, A.; PINTO, R. C. F. O *feedback* como potencial de desempenho na gestão de pessoas: um estudo de caso. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MASON, B.; BRUNING, R. **Providing feedback in computer-based instruction: what the research tells us**. 2003. Disponível em: <<http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

MEDEIROS, J. B.; TOMASI, C. **Comunicação científica: normas técnicas para redação científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Feedback**. WEISZFLOG, W. (Org.). 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/feedback/> . Acesso em: 25 de abr. de 2020.

MORY, E. H. **Feedback research revisited**. Wilmington: University of North Carolina, 1996.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. 278 p.

Organização Mundial da Saúde – OMS. Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS. **Perguntas e respostas**. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> . Acesso em: 15 de dez. de 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Feedback em ambiente virtual**. In: LEFFA, V.(Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

SADLER, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, 18, 119-144.

SELTZER, L.F. In:__; FEBRACIS. **Coaching Integral Sistêmico. Você sabe a diferença entre crítica pessoal e feedback negativo?**. 2020. Disponível em: <https://www.febracis.com.br/blog/critica-pessoal-feedback-negativo/> . Data de acesso 27 de abr. de 2020.

SHUTE, V. **Focus on formative feedback**. *ETS Research e Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf .Data. Acesso em 05 de março de 2021.

SOUZA, R.A.R.de.; TADEUCCI, M. de S.R. A importância do *feedback* pela percepção de líderes e liderados. **Anais...** XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. Paraíba – Brasil, 13 a 17 de novembro de 2011. p. 2551 – 2554.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, D. M. A.; BASSO, L.; VERDUM, R. (Org.) **Ambiente e lugar no urbano**: a grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2009. p. 111.

TAMASSIA, S. **A importância do *feedback* na formação de professores**. Portal Colunas – infogeekie. 2016. Disponível em <https://www.geekie.com.br/blog/feedback-formacao-de-professores/> . Acesso em 29 de abr. de 2020.

VRASIDAS, C.; MCISAAC, M. S. Factors influencing interaction in an online course. **American Journal of Distance Education**, v. 13, n. 3, p. 22-36, 1999.

DIMENSÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO MERCADO DO TRABALHO – UM ESTUDO DO CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DO PARANÁ

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 11/08/2022

Taciana Cordazzo

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4168038174436722>

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo fundamental evidenciar a importância da participação democrática dos Conselhos Profissionais nos instrumentos de avaliação da educação superior no Brasil, em especial do Conselho Federal de Administração. Assinala também algumas implicações desta participação, a partir da contextualização da expansão e a avaliação da educação superior a partir de 1990, quando emerge a cultura avaliativa através do desenvolvimento de novos instrumentos do estado. É demonstrado a avaliação da educação superior por meio do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na forma em que se dá a colaboração das profissões regulamentadas no processo de avaliação, seus limites e possibilidades. Para a fundamentação e análise teórica, foi limitada a Teoria da ação comunicativa (TAC), na perspectiva de entrelaçar tal teoria com a discussão da ampliação de entendimento e participação da sociedade civil organizada nas avaliações. A orientação metodológica utilizada foi o estudo de caso, análise documental através do conhecimento dos Termos de Colaboração emitidos pelo MEC,

assim como inerente a toda pesquisa também foi utilizada pesquisa bibliográfica. O trabalho demonstra como foi constituída a criação da participação entre o MEC e os Conselhos profissionais através de um instrumento próprio: os Termos de colaboração, constando nos processos de regulação do Sinaes a partir do Decreto nº 5773/06 (BRASIL, 2006). Aponta-se que a participação dos Conselhos profissionais na avaliação da educação superior pressupõe incentivo e consolidação sobre a participação democrática da sociedade civil por meio dos Conselhos Profissionais. Também há aqui a reflexão sobre as atribuições dos Conselhos quanto à formação profissional e a inserção no mundo do trabalho, suas aproximações e seus limites e por fim o avanço sobre a qualidade esperada na educação superior, constituindo desenvolvimento na metodologia de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior, formação profissional, participação, democracia.

SOCIAL AND POLITICAL DIMENSIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION: EVALUATION OF HIGHER EDUCATION BY THE LABOR MARKET - A STUDY OF THE REGIONAL COUNCIL OF ADMINISTRATION OF PARANÁ

ABSTRACT: The main objective of this article is to highlight the importance of the democratic participation of Professional Councils in the evaluation instruments of higher education in Brazil, especially the Federal Council of Administration. It also points out some implications of this participation, from the contextualization of the expansion and evaluation

of higher education from 1990, when the evaluative culture emerges through the development of new state instruments. The evaluation of higher education through the National System of Higher Education Assessment (Sinaes) is demonstrated in the way in which the regulated professions collaborate in the evaluation process, its limits and possibilities. For the theoretical foundation and analysis, the Theory of Communicative Action (TAC) was limited, in the perspective of intertwining such theory with the discussion of the expansion of understanding and participation of organized civil society in the evaluations. The methodological orientation used was the case study, document analysis through the knowledge of the Collaboration Terms issued by the MEC, as well as inherent to all research, bibliographic research was also used. The work demonstrates how the creation of participation between the MEC and the Professional Councils was constituted through its own instrument: the Collaboration Terms, included in the Sinaes regulation processes from Decree nº 5773/06 (BRASIL, 2006). It is pointed out that the participation of Professional Councils in the evaluation of higher education presupposes encouragement and consolidation of the democratic participation of civil society through Professional Councils. Here, there is also a reflection on the Councils' attributions regarding professional training and insertion in the world of work, their approximations and limits and, finally, the advance on the expected quality in higher education, constituting a development in the evaluation methodology.

KEYWORDS: Higher education, professional training, participation, democracy.

1 | INTRODUÇÃO

A participação pública no desenvolvimento de ferramentas de avaliação do ensino superior regulamentadas pelo Estado é importante, pois seu conceito apresenta lacunas e complexidades políticas e sociais. Sem a pretensão de traçar um cenário linear que revele certeza absoluta, é necessário resgatar desde a década de 1990 uma determinada situação nomeadamente de panorama do ensino superior, em relação aos processos de avaliação. Graças a este corte deliberado, assistimos a progressos no que corresponde às preocupações com a qualidade do ensino superior, mas por outro lado houve também certa deterioração do ensino superior ligada ao prolongado ajuste fiscal, e também pela expansão do setor privado vis-à-vis com o setor público consoante com a tabela abaixo:

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	894	57	76	77	684
2002	1.637	73	65	57	1.442
1995/2002 (%)	83,1	28,1	-14,5	-26,0	110,8

Tabela 1- Percentual entre os anos 1995 a 2002 da Educação Superior e suas divisões administrativas

Fonte: (BRASIL. MEC. INEP, 2012)

Como consequência das políticas iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nos anos de 1990 o destaque foi o aumento do percentual de docentes com titulação de Mestre ou Doutor. Esta política foi incorporada à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Apesar de algumas oposições vindas do setor privado, a lei (LDB) trouxe novidades ao definir a posição das universidades no sistema de ensino superior, criando mecanismos para exigir a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o credenciamento e reconhecimentos periódicos precedidos de um processo de avaliação.

O Brasil desenvolveu diferentes estratégias de avaliação da educação superior, inicialmente com a participação das universidades públicas. Surgiu em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que se caracterizou como um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação, em 1996, foi introduzido o Provão onde a participação nesse momento incluía todos os concluintes de cursos específicos através de um exame, seguido de outros mecanismos avaliativos com a proposta de nivelar as Instituições de Ensino Superior (IES) em termos de qualidade que, no entanto, não atendeu aos objetivos e apontava a necessidade de um novo instrumento. Em 2004, através da Lei nº 10.861, surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) onde vincula os processos regulatórios aos resultados da avaliação, com a finalidade de induzir à qualidade esperada (BRASIL, 2004). A participação entre a sociedade e estado pretendia ser ampliada no SINAES e apresentava inovações como a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão, a responsabilidade social da instituição, a comunicação com a sociedade, a avaliação dos iniciantes e concluintes através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹, além das demais previstas como infraestrutura e autoavaliação.

Mais adiante uma notícia de Tancredi (2009) veiculada no portal do MEC, no dia 28 de agosto de 2009 com o título “*Autorização e reconhecimento terão participação de conselhos*”, amplia ainda mais a possibilidade de participação social e origina debates que reúnem opiniões controversas entre as IES públicas e privadas, o MEC e os Conselhos Profissionais. Trata-se da possibilidade até então inédita no campo da educação superior:

Os conselhos federais de representação profissional podem, a partir de agora, participar dos processos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação. Foram assinados nesta sexta-feira, 28, termos de colaboração entre a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério da Educação e os presidentes dos conselhos federais de contabilidade, administração, biomedicina, educação física, química, farmácia, biologia e de engenharia, arquitetura e agronomia [...] (TANCREDI, 2009).

¹ O ENADE avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação.

Dentre os conselhos que firmaram essa colaboração, manifestando Relatório técnico aos atos regulatórios, destaca-se o Conselho Federal de Administração (CFA), órgão que regulamenta a profissão de Administração no Brasil². Com sede em Brasília, além do CFA, o Sistema CFA/CRA é composto pelos 27 Conselhos Regionais de Administração (CRAs) sediados em todos os estados da Federação e no Distrito Federal. O Conselho Regional de Administração do Paraná (CRA-PR) foi inicialmente o regional que mais acentuou sua participação junto ao *termo de colaboração* através da maior inserção de “avaliações profissionais” junto ao sistema e-MEC³. Apesar das expectativas anunciadas pelo governo federal⁴, à época da assinatura dos *termos*, os efeitos dessa política que pretendia articular avaliação, ensino superior e trabalho ainda não foram explorados pela comunidade acadêmica, configurando um espaço a ser investigado.

Em oposição ao pensamento do governo surgem manifestações vindas principalmente do setor privado como o da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) entidade que representa o ensino superior particular, por meio de seu consultor jurídico Gustavo Fagundes (2017):

“Não é nenhuma novidade a intenção de diversos conselhos de fiscalização do exercício profissional de desempenhar uma competência que em muito extrapola os limites legais de sua atuação, buscando interferir de forma desabrida nos temas ligados à educação superior. Exemplo histórico dessa busca por interferência descabida é a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que vem buscando atribuir a si própria uma competência que em muito extrapola aquela que lhe é concedida em lei nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos jurídicos.”

Esse contexto traz elementos que serão discutidos tendo como pressupostos a ação comunicativa, possibilitando a análise da ação democrática proposta por Habermas. Sendo assim a articulação entre a participação democrática e os de instrumentos de avaliação será a base teórica metodológica para observar uma nova possibilidade: a de incluir as profissões regulamentadas na colaboração da avaliação superior.

Diante do exposto o trabalho se propõe apresentar que a ação participativa dos Conselhos profissionais no processo de avaliação da educação superior, pode constituir-se de uma etapa democrática para maior aproximação entre a formação profissional e a realidade social, superando a lógica que dissocia a universidade da sociedade trazendo nesta aproximação um elemento gerador de qualidade.

2 O Curso de Bacharelado em Administração possui atualmente o maior número de alunos matriculados no ensino superior. Conforme o Censo da Educação Superior elaborado pelo INEP no ano de 2009-2016, p12, tabela 2.05, encontravam-se matriculados 710.778 alunos nos cursos que formam futuros Administradores, os quais representam 12% do universo de alunos matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2018b)

3 Em 2011 foram avaliados 21 cursos de Administração no Paraná pelo CRA-PR (2011).

4 De acordo com a secretária de educação superior, Maria Paula Dallari (apud TANCREDI, 2009), a medida tem o objetivo de co-responsabilizar a sociedade civil no processo de melhoria da qualidade da educação. ‘Estamos superando uma cultura marcada por separação entre Estado e sociedade no que diz respeito a políticas públicas. Agora, a postura é de envolvimento’, enfatizou.

21 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR APÓS 1990: APOIO AO SETOR PRIVADO, AUTONOMIA E AVALIAÇÃO

O *sistema* da educação superior no Brasil, assim como as *políticas públicas* que o envolve, apresentam ampla complexidade sejam por questões econômicas, políticas, sociais ou culturais, próprias de um país continental. O *sistema* é de responsabilidade do Estado e regulamentado através de Legislações que acompanham seus diversos propósitos.

As universidades estaduais, ao contrário das federais e particulares, encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos respectivos estados. Não se trata obviamente em apresentar leitura sobre toda a legislação que rege a educação superior no país, já que a intenção é marcar alguns contornos de forma objetiva, porém existe a necessidade de concisa reflexão histórica.

2.1 Expansão da educação superior no Brasil

No Brasil a política educacional sofreu influências de diferentes interesses. No entanto o que deveria ser discutido e guiado pela sociedade, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum, dá espaço para a arquitetura privada, com modelo de negócio. Ao mesmo tempo que entende-se que a construção de uma política educacional se faz complexa por diversas variáveis, não se pode lançar mão de instrumentos verdadeiramente democráticos.

Cavalcante (2000) expõe que na década de 90, retoma-se a expansão do ensino superior como expressão das necessidades políticas e econômicas do desenvolvimento nacional e das demandas sociais por canais de promoção. Essa expansão, porém, é caracterizada pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas. Seria preciso, mais do que antes, compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, cuidando o governo de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos.

Em 1º de janeiro de 2003, houve uma grande mudança política com a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições presidenciais e a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No Ministério da Educação, a transformação procurou-se dar com a substituição dos quadros anteriores por participantes dos quadros do Sindicato de Docentes, que sempre combateram violentamente os processos de avaliação implantados e se opuseram a uma reforma da universidade que pudesse diferenciar as instituições por mérito e desempenho e representasse qualquer ameaça à estabilidade dos docentes e aos benefícios corporativos existentes.

2.2 Avaliação da educação superior

O processo de construção histórica da avaliação da educação superior no Brasil é marcado por avanços e retrocessos. Como a educação de nível superior consiste em algo relativamente recente na história do Brasil, se comparada com a tradição milenar das universidades europeias, a avaliação deste nível de educação também o é.

É criado o PAIUB, primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira. Neste modelo avaliativo, cabe ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. A avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente.

Pela Lei 9.131/95 é estabelecido o Exame Nacional de Cursos, que ficou popularmente conhecido como Provão. (BRASIL, 1995). Com o término do mandato de FHC e a partir da posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República, em 2003, ocorre uma série de mudanças nas políticas de educação superior, dentre as quais constam as políticas de avaliação, como o SINAES.

De acordo com o MEC, o SINAES analisa as Instituições e os cursos – através de Comissões externas e auto avaliação- e o desempenho dos estudantes através do ENADE. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Essa proposta, contudo, apresenta pouca articulação com o aspecto profissional, ficando mais restrita ao campo acadêmico. É no SINAES que a presente pesquisa analisa algumas possibilidades de participação entre outros representantes da sociedade na avaliação formal de cursos de graduação. Desta forma entende-se que a democracia passa por esta participação social.

3 | A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

A teoria da ação comunicativa (TAC) desenvolvida por Jürgen Habermas tem como enfoque o paradigma da comunicação, da intersubjetividade, da ação comunicativa, contraposta à ação estratégica. Habermas (1987 apud PINTO, 1995) divide a sociedade em duas partes: 'Sistema' e 'Mundo da vida'. O sistema relaciona-se com a produção, com o sucesso individual; e o mundo da vida com os aspectos da comunicação, do consenso, da harmonia de interesses. Com o capitalismo moderno o *sistema* dominou o *mundo da vida*, e a democracia seria uma forma de equilibrar essa tensão.

Apresenta três propósitos: a diferenciação entre o conceito de racionalidade comunicativa e da racionalidade instrumental e cognitiva; apresenta a sociedade em dois paradigmas, o de mundo da vida e o de sistema; e esboça uma teoria da modernidade que explique os novos problemas sociais como decorrência da submissão da ação comunicativa

aos imperativos do sistema.

Ainda citando Habermas (1987 apud PINTO, 1995) investiga os paradoxos entre a racionalidade instrumental que visa intervir no mundo, visto como soma de tudo o que ocorre, e precisa ser controlado; e a racionalidade comunicativa que problematiza o mundo em função da necessidade de reconhecer as situações em sua objetividade, tendo em vista o entendimento entre sujeitos capazes de linguagem.

A TAC expõe um modelo fundamentado na confiança em que a construção argumentativa de consensos, atendidas exigências formais específicas, chega a proposições dotadas de conteúdo de verdade. Como o lugar em que ocorre esta forma de comunicação, Gutierrez e Almeida (2013) evocam que é mais amplo e importante que os subsistemas econômicos e políticos, a teoria abre espaço para uma leitura otimista e transformadora da realidade social.

Apesar da complexidade de Habermas, a teoria baseia-se em categorias bastante claras, o que facilita a sua utilização em pesquisas distintas, e até mesmo a apropriação de uma ou outra categoria fora do seu contexto original. As categorias habermasianas fundamentais são:

- a) O mundo da vida (MV), onde se dá a busca comunicativa de consensos através da ação comunicativa.
- b) Os subsistemas dirigidos pelo meio poder (conceito próximo à esfera da política ou o Estado) e pelo meio moeda (idem mercado), onde ocorrem as ações estratégicas enquanto a busca e um comportamento útil no ouvinte, por parte do sujeito falante.
- c) A especificidade das relações entre o MV e os subsistemas dirigidos pelos meios onde vamos encontrar a colonização e instrumentalização do primeiro por parte do segundo.

Em sua *Teoria da Ação Comunicativa*, parte do princípio que os homens são capazes de ação, e para tanto utilizam a linguagem para a comunicação com seus pares, buscando chegar a um entendimento. Conforma suas palavras:

Chamo *ação comunicativa* àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1987, p.418, grifo do autor)

A razão comunicacional se dá por meio de relações intersubjetivas na interação de sujeitos que buscam compreender um determinado fato. Das relações intersubjetivas é que se pode discernir a universalização dos interesses numa discussão. É neste ponto que o fundamento de uma ética da discussão exige a reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista. Desta forma, a racionalidade passa a ser vista como uma fonte inspiradora

nas ações humanas, com vistas à emancipação dos homens e a um maior entendimento do mundo. A linguagem torna-se, então, um diferencial em sua teoria. Podemos considerá-la como toda e qualquer forma de comunicação que pode modificar o comportamento. Na concepção habermasiana, a linguagem é concebida como o elo de interação entre os sujeitos, a fim de garantir a democracia das decisões coletivas por meio de argumentações. (SILVA; GASPARIN, 2006)

4 | ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para alcançar os objetivos propostos no estudo foram estabelecidas algumas etapas que se constituíram em pesquisa bibliográfica: foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas. Os principais autores e fontes pesquisadas Decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), Habermas. Também análise documental: referente aos documentos formais do MEC, destacam-se o Termo de Colaboração realizado entre o MEC e alguns Conselhos Profissionais. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, procurando descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade e as relações entre as variáveis (GIL, 2007), e posteriormente explicando-os junto as concepções teóricas da teoria da ação comunicativa de Habermas (TAC). Configura-se como uma pesquisa aplicada, tendo como motivação básica a solução de problemas concretos ou de aplicação prática. Foi aplicado no estudo a análise de conteúdo que segundo Bardin (1977, p. 42) define:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Além disso, com as características apresentadas entende-se que a pesquisa configura-se também em um estudo de caso, segundo Yin (2001, p.xi):

O estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas 'a olho nu'. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

Portanto é uma estratégia de pesquisa que se foca em compreender a dinâmica apresentada dentro de contextos específicos, compreendendo que cada caso serve como uma experiência distinta para replicação, contraste, eliminação de explicações alternativas e extensão da teoria.

5 | CONSELHOS PROFISSIONAIS: INGERÊNCIA SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL?

O pensamento do consultor jurídico Gustavo Fagundes (2017) da ABMES⁵ é expresso de forma a suspender quaisquer dúvidas sobre a participação democrática na educação superior:

“Não é nenhuma novidade a intenção de diversos conselhos profissionais desempenhar uma competência que extrapola os limites de sua atuação, buscando interferir de forma desabrida nos temas ligados à educação superior.”

Diz ainda que um exemplo histórico dessa busca por interferência é a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que vem buscando atribuir a si própria uma competência que em muito extrapola aquela que lhe é concedida em lei nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos jurídicos, conforme expressamente contido no inciso XV do artigo 54 da Lei nº. 8.906/1994 do Estatuto da Advocacia e da OAB “Art. 54. Compete ao Conselho Federal: XV – colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos [...]” (BRASIL, 1994)

É certo que, historicamente, assistimos à constante pressão da OAB sobre o MEC em relação à concessão de autorização de funcionamento e de reconhecimento dos cursos jurídicos existentes no país, esquecendo que é atribuição legal do MEC estabelecer os critérios aplicáveis para abertura de cursos superiores, assim como exercer as atividades de regulação, supervisão e avaliação dos mesmos.

Por meio da expressão de outro entendimento – o de que a formação superior deve aproximar-se da prática da futura atividade profissional, a fim de atender as reais necessidades produtivas do país (MORAES; WOLLINGER, 2012) –, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC iniciou a aplicação dessas possibilidades legais a partir de agosto de 2009, por intermédio da celebração de termos de colaboração entre o MEC e os conselhos federais de representação profissional.

6 | O TERMO DE COLABORAÇÃO

No âmbito do espaço democrático, as ações realizadas para articular o Estado e a sociedade são necessárias para tornar legítima a participação. Neste entendimento, no campo da educação superior ocorreu a celebração da assinatura dos *Termos de Colaboração* entre o MEC e os Conselhos Profissionais. A manifestação dos Conselhos foi prevista através da submissão de um Relatório de Manifestação Técnica que o Conselho Federal

⁵ A entidade que representa o ensino superior particular e atua junto ao governo e Congresso Nacional pelos interesses legítimos das instituições educacionais, mantendo seus associados sempre informados, em primeira mão, sobre as principais diretrizes e conquistas para o setor.

de Administração denominou de *Parecer*, elaborado por uma comissão de especialistas do MEC, conforme descrito na Cláusula Segunda do *Termo*:

b) O relatório de manifestação técnica terá formato eletrônico, definido pela SESu/MEC, e será parte integrante do processo regulatório de Autorização, Reconhecimento e de Renovação de Reconhecimento de cursos no âmbito do Sistema e-MEC;

c) O Conselho Federal de Administração definirá uma comissão de especialistas nas áreas de sua responsabilidade, composta por profissionais a ele vinculados, para elaborar as referidas manifestações técnicas bem como para estabelecer a interlocução com a SESu/MEC [...] (BRASIL. MEC; Conselho Federal de Administração, 2010)

A análise dos *Pareceres* contendo os dados empíricos, contemplam as categorias de análise sendo a **inserção profissional**, a **relevância social** e a **inovação** respectivamente denominados no texto como Dimensão Pertinência, Dimensão Relevância e Dimensão Inovação. Pretende-se que estas categorias sejam vinculadas à teoria da ação comunicativa de Habermas a fim de discutir o papel que a participação dos Conselhos Profissionais exercem no processo de avaliação da educação superior. Portanto, entende-se que tais categorias representam ponto fulcral no processo participativo democrático entre Estado e Sociedade.

6.1 As Dimensões: Pertinência, Relevância e Inovação

No Termo de Colaboração foi sugerido pelo MEC um modelo de manifestação (*Parecer*) que seria enviado pelos respectivos conselhos profissionais ao sistema e-MEC, privilegiando três dimensões avaliativas (*Dimensões*), assim definidas:

- *Pertinência*: buscava evidenciar a situação do curso quanto à oferta de vagas e empregabilidade. Apontava dois indicadores: “*Oferta Regional do Curso*” e “*Inserção Profissional do Egresso*”. Sugeriu-se que os Conselhos considerassem o total de profissionais em exercício na apreciação da necessidade da abertura de novos cursos;
- *Relevância*: buscava evidenciar os impactos sociais e econômicos que as atividades da IES causariam na região em que está inserida. Contava com três indicadores: “*Reconhecimento e Respeitabilidade da IES pela Comunidade*”, “*Perspectivas de Inserção Laboral*” e “*Demandas Sociais*”. É interessante observar que nesta dimensão a preocupação regulatória se deslocou do presente para o futuro, diagnosticando uma demanda profissional que estava por vir⁶;
- *Inovação*: dimensão com ênfase na estruturação do curso no que se refere às novidades na concepção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e que se opõem à estrutura tradicional de cursos já existentes. Seus indicadores foram:

6 Foram bastante citadas, em relatórios, à época, as obras referentes à realização das obras do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), *Minha Casa, Minha Vida*, *Pré-Sal*, Copa do Mundo, Olimpíadas no Brasil, implantação de nova indústria.

71 CONCLUSÃO

A teoria da ação comunicativa oferece sustentação adequada para a interpretação da sociedade contemporânea e contraditória, é uma teoria crítica e reflexiva, na qual teoria e prática se vinculam para desenvolver uma relação de liberdade entre os sujeitos, fornecendo subsídios para que os mesmos possam construir um conhecimento capaz de esclarecimento e emancipação no âmbito da educação formal. Aponta também para o papel fundamental desenvolvido por mecanismos como os conselhos populares, organizados enquanto espaços públicos autônomos, no sentido de servir de barreira à colonização do *mundo da vida* pelos imperativos sistêmicos. E é dentro desta perspectiva que podemos vincular a atuação dos Conselhos profissionais à educação superior.

Após o conhecimento das perspectivas da avaliação da educação superior no país, um dos problemas que se coloca é o enfrentamento pelo MEC - no tocante ao Termo de Colaboração- sobre a visão maniqueísta que opõe educação e trabalho. Prolifera-se um discurso predominantemente das instituições privadas que condena a aproximação das instituições superiores com o mundo profissional, sob o risco da instrumentalização da universidade pelo “mercado de trabalho”. Esse falso silogismo, que conecta diretamente a “profissão” ao “mercado”, ignora a capacidade crítica dos professores universitários, além de negar a especificidade do trabalho humano contemporâneo, essencialmente profissional. É preciso não perder a compreensão de que toda graduação enseja uma atividade profissional, no setor público ou privado, na esfera produtiva ou na esfera cultural-simbólica, atuando como profissional liberal ou como assalariado.

É preciso compreender também que as dificuldades não devem refutar a importância da experiência e da discussão. Antes disso, deve-se conservar o entendimento de que possíveis inconsistências processuais são inerentes a qualquer processo inovador e que a realização prática dessa ideia regulatória constitui-se como uma etapa necessária – ainda que incompleta – para a tão esperada aproximação entre a universidade e o mundo do trabalho. Se faz imperativo avançar nos modelos e reconhecer-se nas propostas, assim como o papel de cada instituição, seja MEC ou Conselhos Federais dentro da ação comunicativa relativa ao processo avaliativo.

Elaborar uma avaliação que estimule a participação de todos é um meio para que a Teoria da Ação Comunicativa se concretize na educação; Habermas defende a libertação dos sujeitos por meio de um processo permanente de interação com vistas a construir uma verdade coletivamente elaborada e socialmente aceita. A Teoria da Ação Comunicativa trata portanto das condições dadas por uma situação ideal de fala em que os sujeitos propõe resolver suas dificuldades ou questões através do discurso argumentativo, chegando ao entendimento consensual. Expõe o conceito de racionalidade baseada no

diálogo, simbolicamente mediada, que liberta os sujeitos e os capacita à emancipação. Habermas sugere ações coletivas e democráticas estimulando o pensamento crítico, reflexivo e comunicativo, tão significativo no campo da educação.

Portanto entende-se que a participação dos Conselhos profissionais na avaliação da educação superior pressupõe incentivo e consolidação o sobre a participação democrática da sociedade civil através dos Conselhos Profissionais. Também a reflexão sobre as atribuições dos Conselhos quanto à formação profissional e a inserção no mundo do trabalho, suas aproximações e seus limites e por fim o avanço sobre a qualidade esperada na educação superior, constituindo desenvolvimento na metodologia de avaliação.

Atualmente estas participações estão em segundo plano, no que diz respeito à vontade e iniciativa do MEC, porém com novas perspectivas de mudança política e social este quadro poderá novamente vir a ser contemplado como uma das formas legítimas de colaboração.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. **Lei n° 8.906, de 04 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/legislacaoob/estatuto.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

_____. **Lei n° 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

_____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2020

_____. **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 05 fev 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta da educação superior. 2004. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+\(Sinaes\)+bases+para+uma+nova+proposta+sta+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/04b7d252-20dc-44b3-a20c-d79b44ef54c7?version=1.0](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+(Sinaes)+bases+para+uma+nova+proposta+sta+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/04b7d252-20dc-44b3-a20c-d79b44ef54c7?version=1.0). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação superior 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14153-coletiva-censo-superior-2012&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação; CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Termo de colaboração. Brasília, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/CPNn4l> >. Acesso em: 30 ago. 2021.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: MEC, 2000.

FAGUNDES, Gustavo. Educação superior comentada. Os limites para a atuação dos conselhos profissionais. **ABMES**, Brasília, ano 5, n. 10, 26 abr. 2017. Disponível em: <http://abmes.org.br/colunas/detalhe/1698/educacao-superior-comentada-os-limites-para-a-atuacao-dos-conselhos-profissionais>. Acesso em: 03 maio 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 58 n. 1, p. 151-173, jan./abr. 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Trad. de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.v. I.

MORAES, Gustavo Henrique; WOLLINGER, Paulo Roberto. A fragmentação de carreiras como estratégia de expansão da educação superior. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 433-696, 2012. Disponível em: <http://ie.ufmt.br/revista/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, ago. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da; GASPARIN, João Luiz. **A Teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar**. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_Marcia%20CA%20Silva%20e%20%20Jo%20E3o%20L%20Gasparin1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

TANCREDI, Letícia. **Autorização e reconhecimento terão participação de conselho**. Brasília, 28 ago. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/14217-autorizacao-e-reconhecimento-terao-participacao-de-conselhos?Itemid=164>. Acesso em: Acesso em: 01 ago 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DIAGNÓSTICO DAS INTERAÇÕES DIGITAIS E AS POSSIBILIDADES DAS TDICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO DOS DISCENTES DO 3º ANO DO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – IFPB CAMPUS AVANÇADO CABEDELO CENTRO

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 17/08/2022

George de Paiva Farias

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
João Pessoa - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/8702746997549890>

Renata Gomes Cavalcanti

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
João Pessoa - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/2155061528810697>

Alexsandra Cristina Chaves

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
João Pessoa - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/8600241678607829>

Jailson Oliveira da Silva

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
João Pessoa - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/5117991416156358>

RESUMO: A evolução das Tecnologias Digitais, a expansão das conexões e as construções de redes hiper conectadas vêm possibilitando o surgimento de espaços de aprendizagem implicados com a colaboração e com a troca de experiências. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm permitido inúmeras possibilidades de integração entre o mundo

físico e o mundo digital. No campo educacional, este movimento crescente representa objeto de pesquisas, que de forma geral indicam para a necessidade de reorganização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse específico contexto das TDICs, há uma real necessidade de conhecer o perfil dos estudantes para avaliar a sua aplicabilidade, bem como para planejar situações de aprendizagem mais adequadas. Dessa forma, objetivou-se neste trabalho realizar um diagnóstico do perfil das interações digitais de estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos (Integrado) do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB para posterior aplicação das TDICs. A amostra da pesquisa foi constituída por 23 estudantes. A partir desta amostra aplicou-se um questionário que combina perguntas abertas e fechadas. Para a análise do conteúdo adotamos as fases elaboradas por Laurence Bardin. Verificou-se que esse diagnóstico a partir de questões conectadas e complementares sobre acessibilidade e dinâmica de uso de tecnologias digitais é um importante indicador para a aplicação das TDICs. Portanto, sugere-se a aplicação do presente questionário como passo inicial para professores durante a fase que antecede o planejamento das ações que visam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica do uso (tempo e formas e uso) possibilitam planejar o tipo de atividade e o tempo para tal. Conclui-se que os estudantes requerem um modelo de aula que apresenta uma perspectiva de contextualização e adota o diálogo e a problematização do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: TDICs; Espaços de

aprendizagem; Ensino-aprendizagem.

DIAGNOSIS OF DIGITAL INTERACTIONS AND THE POSSIBILITIES OF TDICs IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: A CASE STUDY OF THE STUDENTS OF THE 3RD YEAR OF THE TECHNICAL COURSE IN LEGAL SERVICES INTEGRATED TO HIGH SCHOOL - IFPB CAMPUS ADVANCED CABEDELÓ CENTRO

ABSTRACT: The evolution of Digital Technologies, the expansion of connections and the construction of hyper-connected networks have enabled the emergence of learning spaces involved with collaboration and the exchange of experiences. Digital information and communication technologies (TDICs) are allowed countless possibilities of integration between the physical world and the digital world. In the educational field, this growing movement represents the object of research, which generally indicates the need to reorganize teaching and learning processes. In this specific context of TDICs, there is a real need to know the profile of students to assess their applicability, as well as to plan more appropriate learning situations. Thus, the objective of this work was to perform a diagnosis of the profile of the digital interactions of students from 3rd to the Technical course in Legal Services (Integrated) of IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro - PB for later application of TDICs. The research sample consisted of 23 students. From this sample, a questionnaire was applied that combines open and closed questions. For content analysis, we adopted the phases elaborated by Laurence Bardin. It was verified that this diagnosis based on connected and complementary questions about accessibility and dynamics of use of digital technologies is an important indicator for the application of TDICs. Therefore, it is suggested the application of this questionnaire as an initial step for teachers during the phase that precedes the planning of actions aimed at improving the teaching and learning process. The dynamics of use (time and shapes and use) make it possible to plan the type of activity and the time to do so. It is believed that students require a class model that presents a perspective of contextualization and adopts dialogue and the problematization of knowledge.

KEYWORDS: TDICs; Learning spaces; Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

Diversos desafios são listados nas agendas do processo educacional brasileiro, tais como questões de estrutura física, capacitação de professores, acessibilidade à internet e novas estratégias de ensino. Esforços para minimizar essas questões possibilitará melhorias do aprendizado e da educação no País. A necessidade de parte dessas mudanças tem sido arguida principalmente pelas mudanças na sociedade, que segue em mudança e experimenta desafios mais complexos, ao passo que a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático e pouco atraente (MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. 2013, p.12). A busca por novas estratégias de ensino é uma das questões que pode ser atribuída aos professores. Neste contexto, insere-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que possibilitam novas metodologias e procedimentos a partir de um conjunto de recursos

tecnológicos.

As TDICs podem auxiliar a encontrar possibilidades de implementar estratégias de ensino diferentes daquelas adotadas pelo modelo de educação tradicional. Segundo Kenski (2012, p. 33)

Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação. Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens e sons etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos).

É levando em consideração as inúmeras possibilidades ofertadas pelas TDICs que pode ser desvinculada de processos educacionais rígidos, pautados pela transmissão e memorização dos conteúdos pensando em estratégias de ensino que permitam o educando assumir uma postura mais actante dentro das situações de aprendizagem propostas. Para Kenski (2012, p. 32) a tecnologia digital deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conteúdos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes.

O avanço das TDICs vem permitindo inúmeras possibilidades de integração entre o mundo físico e o mundo digital. O uso instrumental das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem tem sido reportado em diversas pesquisas, envolvendo diferentes níveis, disciplinas e temas, Pereira; Kuenzer; Teixeira (2019); Valente (2018); Moran; Masetto; Behrens. (2013); Oliveira (2019). Em consequência, há uma necessidade de reorganização tanto dos espaços de aprendizagem, como também, dos processos educativos, para acompanhar esse crescimento do uso das TDICs. Todavia, tal cenário ainda não é amplamente difundido na educação brasileira, dada as dificuldades diversas que atingem tanto professores quanto estudantes, como a falta de acessibilidade à internet, acesso a aparelhos eletrônicos e falta de conhecimento digital. Para Santos; Texeira (2021, p. 8).

Em geral, nota-se que há uma resistência dos professores em utilizar as tecnologias em suas aulas, visto que acabam utilizando, por exemplo, computadores, internet, e aplicativos em seu dia a dia, para questões pessoais e não pensam em inseri-los em suas práticas pedagógicas por vários fatores e, entre os mais citados, surge a falta de estrutura e de cursos de formação pedagógica para a utilização das tecnologias.

Nesse específico contexto das TDICs, há uma real necessidade de conhecer o perfil dos estudantes para avaliar a sua aplicabilidade, bem como para planejar situações de aprendizagem mais adequada. Esse conhecimento do perfil dos estudantes deve ser atribuído ao professor, que tem essa atividade como passo inicial antes de aplicações pedagógicas. Dessa forma, objetivou-se neste trabalho realizar um diagnóstico do perfil das interações digitais de estudantes do 3º ano do ensino técnico integrado ao médio para posterior aplicação das TDICs.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, que busca descrever a partir de um processo estruturado, características para melhor analisar o objeto de estudo.

A amostra da pesquisa foi constituída por 23 estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB. A partir desta amostra aplicou-se um questionário que combina perguntas abertas e fechadas. De acordo com Richardson (2017) nesta classificação os pesquisadores elaboram os questionários com ambos os tipos de perguntas – as perguntas fechadas, destinadas a obter informações sociodemográficas do entrevistado, e as perguntas abertas, destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistado. Para a análise do conteúdo adotamos as fases elaboradas por Laurence Bardin (1979) que organiza as fases da análise de conteúdo em: pré-análise; análise do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Os dados obtidos foram tabulados e analisados através de planilhas do programa Microsoft Excel Office 2019.

O questionário aplicado apresentava 09 perguntas, a seguir:

1 – Qual é a sua idade?

2 – Possui Smartphone, Tablet ou Computador? Caso possua mais de um equipamento, pode marcar mais de uma opção. (Smartphone, Tablet, Computador ou nenhum)

3 – Você dispõe de acesso à internet? (Em casa, na escola, no trabalho ou não dispõe)

4 – Você costuma utilizar a internet quantas horas por dia? (Até 1 hora, entre 1 e 4 horas, entre 4 e 8 horas ou acima de 8 horas)

5 – **Pergunta aberta** - Como você utiliza a internet no seu dia a dia? (conversar com os amigos, jogar, realizar pesquisas, complementar os estudos)

6 - **Pergunta aberta** – Quais os recursos pedagógicos que você utiliza para realizar seus estudos? (livro, artigos científicos, sites, vídeos etc.)

7 – Qual o modelo de aula que você prefere?

a- Modelo tradicional com predominância de exposição e transmissão de conteúdos por parte do professor.

b- Modelo que apresenta uma perspectiva de contextualização e adota o diálogo e a problematização do conhecimento.

c- Nenhuma das alternativas. (especifique:)

8 – Classifique utilizando uma escala de 1 a 5 quais os recursos que facilitam a sua aprendizagem (observação: 1 corresponde ao mínimo e o 5 corresponde ao

máximo). (realizar leituras, escrevendo a respeito do tema, assistindo vídeos, apenas ouvindo e praticando e experimentando)

9 – Em sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino aprendizagem?

- a- Transmissor de conteúdo.
- b- Mediatizador (i. e. o professor que interage com o estudante de forma a selecionar, mudar, ampliar ou interpretar os estímulos, utilizando estratégias interativas) do processo de construção do conhecimento.
- c- Outros. (especifique:)

Destacamos que a realização desta pesquisa obteve anuência da Reitoria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFPB (CEP), sob o parecer n. 5.123.666.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa quanto a idade

A faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa se apresenta da seguinte forma: cinco estudantes com 16 anos de idade, treze estudantes com 17 anos de idade, três com 18 anos e dois com 19 anos de idade (Gráfico 1). Esses resultados indicam que a maioria dos discentes envolvidos no estudo se encontram em idade sem atraso escolar conforme a legislação brasileira qual indica que a permanência no âmbito escolar se estende até os 17 anos do ensino médio. De acordo com a LDB 9.394/96, educação básica obrigatória e gratuita se inicia aos 4 (quatro) e se estende até 17 (dezessete) anos de idade. A proximidade da idade entre os estudantes, como aqui reportada, denotando uma geração, pode ser positiva para a aplicabilidade de TDICs. A aplicabilidade de TDICs no ensino médio pode ser diversa, dada as suas diferentes finalidades:

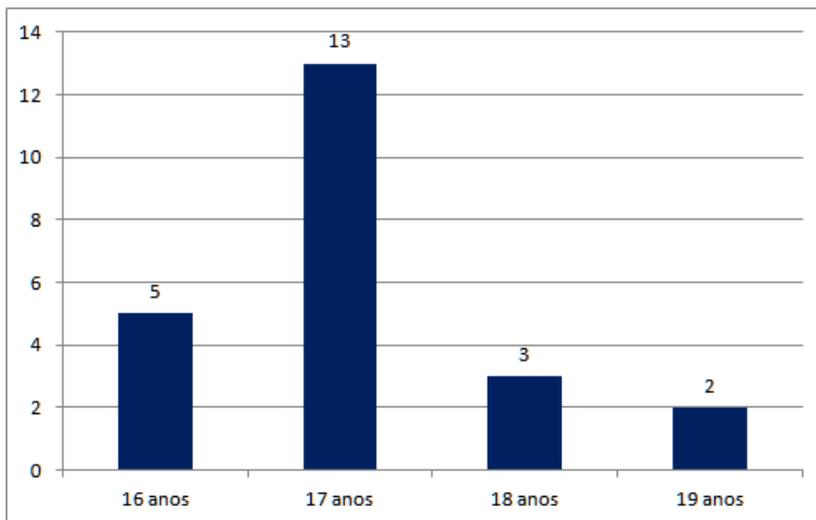


Gráfico 1- Perfil dos estudantes quanto a idade para 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
 II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
 III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (LEI N° 9.394).

3.2 Perfil dos estudantes quanto a disponibilidade de computador/smartphone/tablet

Buscando compreender o perfil dos estudantes quanto à disponibilidade de computador e / ou dispositivos móveis (e.g. smartphone e tablet), obteve-se os seguintes resultados: 18 estudantes declararam possuir smartphone, 13 afirmaram possuir computador em casa e 07 declararam disponibilizar de tablet (Gráfico 2). Apenas um estudante declarou não possuir nenhum tipo dos dispositivos. Esse resultado especificamente para a posse de computadores em percentual (56,5%) pode ser considerado acima da média brasileira, que é de aproximadamente 40% de domicílios com computador (TIC Domicílios 2021). A pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019, verificou que da população com 10 anos ou mais de idade, 81% tinham telefone móvel para uso pessoal, resultado similar ao reportado na presente pesquisa diagnóstica (78,3%).

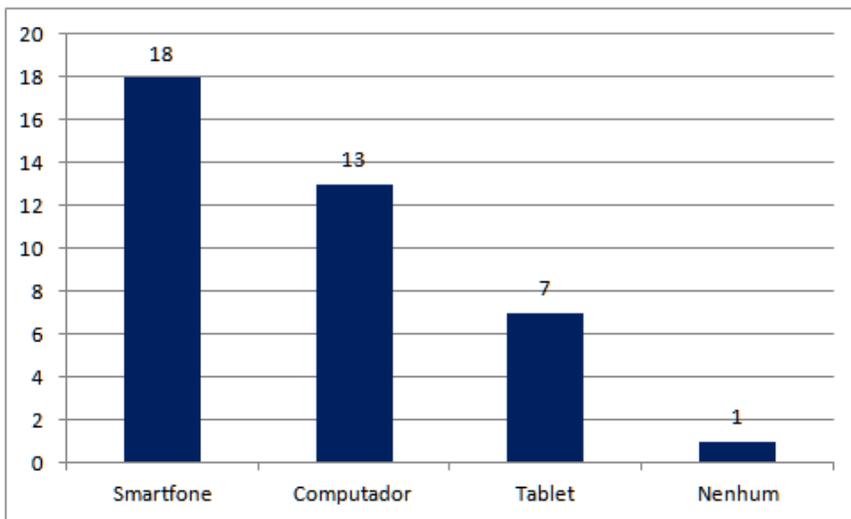


Gráfico 2 - Diagnóstico quanto a disponibilidade de computador/smartphone/tablet para estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Inegavelmente o uso do computador e de dispositivos móveis, vem possibilitando ao homem diferentes formas de interagir com as situações cotidianas. Para Junior (2012), o surgimento do computador foi sem dúvidas um divisor de águas, que revolucionou o mundo, trazendo muitas facilidades ao homem, bem como automatizando rotinas em todas as áreas do saber. Com o uso do computador, tudo ficou mais fácil, ágil e preciso. Com a evolução tecnológica, os dispositivos móveis passam a ser uma opção de realização de inúmeras atividades de forma instantânea. “Estes dispositivos móveis apresentam como características serem leves, ágeis, e com baixo custo e principalmente permitem a mobilidade das pessoas ao utilizar estes aparelhos” (JUNIOR, 2012, p. 3).

Equipamentos como o computador, o tablet e o smartphone vêm possibilitando novas configurações para os ambientes de aprendizagem, como as TDICs). As TDICs podem oferecer integração entre espaços presenciais e virtuais, fazendo com que a sala de aula tenha as suas paredes rompidas e ampliadas. Segundo Moran; Masetto; Behrens (2013, p. 14) há um diálogo crescente, novo e rico entre o mundo físico e o mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidade de integração entre ambos, estas situações permitem reorganizar as formas de ensinar e aprender ditas tradicionais. A constatação de que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa possuem computador em casa ou disponibiliza de algum tipo de dispositivo móvel (smartphone / tablet) possibilita a aplicação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Esse diagnóstico acerca da posse de computador, tablet e smartphone é importante para o planejamento das ações do professor quanto às

TDICs, especialmente na delimitação do espaço para realização da atividade, bem como do tempo a ser destinado para tal.

3.3 Perfil dos estudantes quanto a disponibilidade de acesso à internet

Foi possível verificar que 100% dos entrevistados declararam disponibilizar acesso à internet em suas residências (Gráfico 3). Esta realidade apresentada pelos estudantes participantes da pesquisa é um número considerado elevado quando comparado ao percentual de 82% dos domicílios do Brasil com acesso à internet (TIC Domicílios 2021). Essa homogeneidade da amostra quanto ao acesso à internet é crucial para a realização de atividades de aprendizagem, especialmente aquelas que requerem maior tempo e devem ser realizadas nos domicílios dos estudantes. Esse resultado permite, por exemplo, o planejamento de ações que buscam uma interlocução entre as TD e o método da Sala de Aula Invertida como possibilidade didática-metodológica para um processo significativo de ensino e aprendizagem. Nestas, os estudantes podem acessar os conteúdos propostos nos respectivos roteiros interativos a partir de objetos virtuais de aprendizagem, que será base para a aula posterior. De acordo com Bergmann; Sams (2021, p. 24).

Um dos grandes benefícios da inversão é o fortalecimento das interações em geral: professor-aluno e aluno-aluno. Como o papel do professor mudou de expositor de conteúdo para orientador da aprendizagem, passando grande parte do tempo conversando com os alunos. Respondemos a perguntas, trabalhamos com pequenos grupos e orientamos individualmente a aprendizagem de cada aluno.

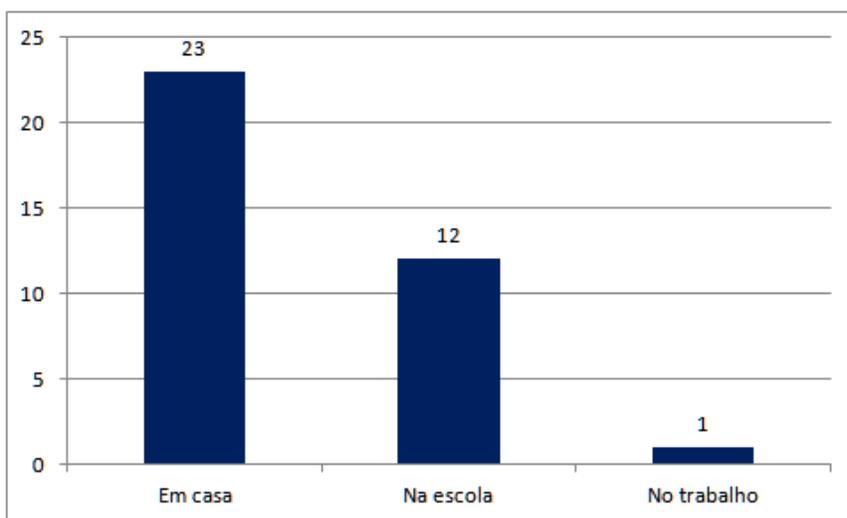


Gráfico 3 – Diagnóstico quanto a disponibilidade de acesso à internet para estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

3.4 Perfil dos estudantes quanto ao tempo de utilização da internet

Em relação ao tempo de uso da internet, 10 estudantes declararam utilizar a internet mais de 8 horas por dia, 10 afirmaram utilizar a internet diariamente por um intervalo entre 4 e 8 horas e 3 estudantes revelaram fazer uso diariamente da internet por um intervalo entre 1 e 4 horas (Gráfico 4). Essa questão é complementar ao conhecimento do acesso à internet e à posse de computadores, smartphones e tablets, uma vez que o estudante pode ter um tempo limitado de internet, mesmo possuindo condições de acessibilidade, devido à realização de outras tarefas ou compartilhamento de aparelhos. Os resultados de tempo de uso de internet permitem o professor planejar atividades adequadas quanto ao tempo, possibilitando condições iguais aos estudantes.

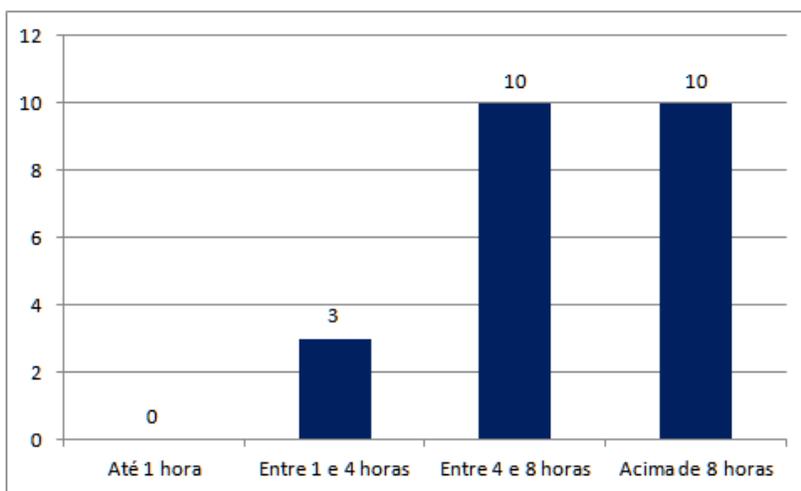


Gráfico 4 – Diagnóstico quanto ao tempo de utilização da internet para estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

3.5 Perfil dos estudantes sobre como ele tem utilizado a internet no seu dia a dia

Quando perguntados a respeito de como usam a internet no dia a dia, o destaque ficou para as atividades de conversas entre amigos, estudos e redes sociais, educação e redes sociais (Gráfico 5). Essa constatação se aproxima da realidade apontada pela TIC KIDS Online Brasil 2019, que indica as atividades multimídias, de comunicação, educação e busca por informações como as mais realizadas entre crianças e adolescentes, público investigado.

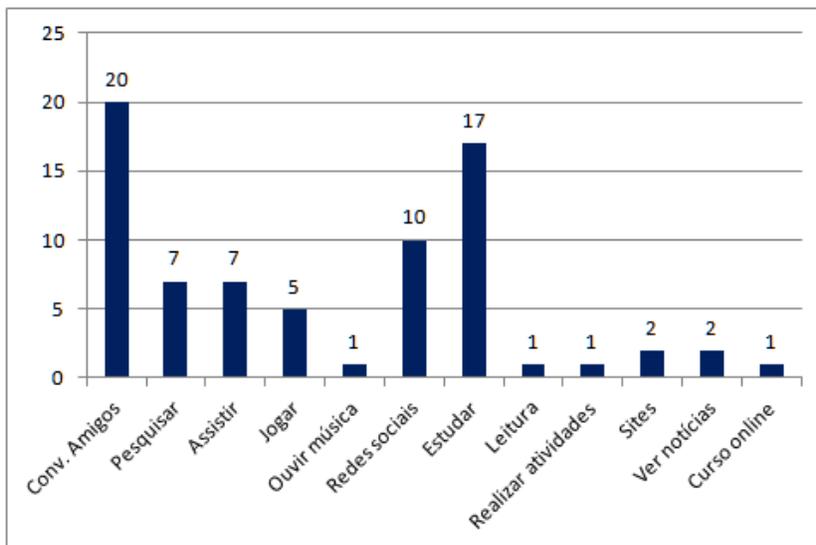


Gráfico 5 – Diagnóstico sobre como a internet é utilizada no dia a dia para estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

3.6 Perfil dos estudantes quanto aos recursos pedagógicos utilizados para realizar os estudos

Verificou-se que existe uma preferência por parte dos estudantes participantes da pesquisa pela utilização de vídeos e sites como recursos pedagógicos de estudos (Gráfico 6). Para Pazzini; Araújo (2013), o uso de vídeo como estratégia pedagógica é um instrumento enriquecedor, que desenvolve a linguagem, a criatividade, a imaginação e possibilita ao educando maior entusiasmo. Compreender que as pessoas adotam formas específicas para adquirir conhecimento e quais são os recursos mais utilizados para isto é um caminho importante para que o professor de posse dessas informações, conheça melhor os estudantes e a partir dessa constatação estabeleça estratégias que possam auxiliar melhor a construção da experiência pedagógica.

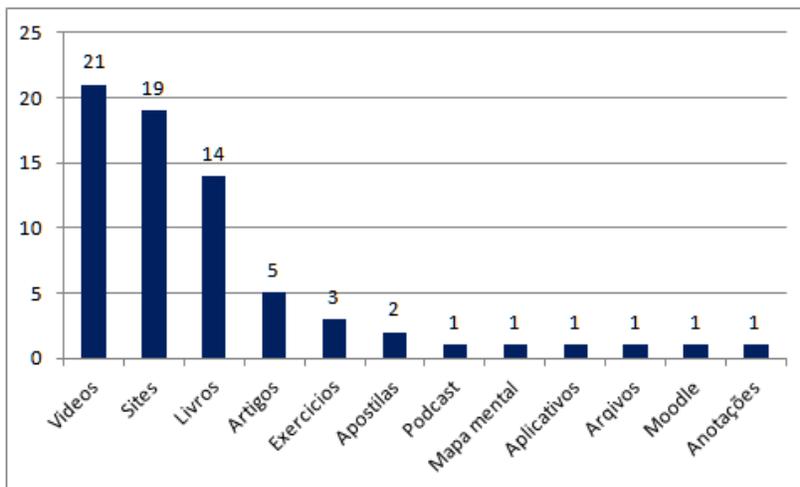


Gráfico 6 – Diagnóstico sobre os recursos pedagógicos utilizados para realizar os estudos para estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As tecnologias digitais vêm mostrando ao longo dos últimos anos mudanças consideráveis para a educação. Atualmente, são diversos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados com a finalidade de melhorar a aprendizagem. Segundo Kenski (2012, p.45), as novas tecnologias de comunicação, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. Os recursos tecnológicos podem melhorar o ensino-aprendizagem, com isso, o uso de computadores, tablets e smartphones passou a ganhar cada vez mais importância dentro dos processos educativos. Concomitantemente, há um crescente número de sites voltados a esta finalidade e que devem ser acessados pela amostra em questão. Sites e plataformas digitais podem contribuir nos processos de ensinar e aprender de estudantes e professores. O Escola educação, o Brasil escola, o Blog do ENEM, O Projeto Escola Brasil, o UOL Educação etc. São alguns exemplos.

3.7 Perfil dos estudantes quanto ao modelo de aula preferido

A maioria dos estudantes declararam que preferem modelos de aulas que apresentam uma perspectiva de contextualização e adota o diálogo e a problematização do conhecimento (Gráfico 7); entretanto, quatro estudantes declararam preferir o modelo de aula tradicional caracterizado pela predominância de exposição e transmissão de conteúdos por parte do professor e um aluno declarou não ter preferência por nenhum dos métodos apresentados (Gráfico 7). A respeito deste tema, Bacich; Moran (2018, p.2), constataram que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla

e profunda.

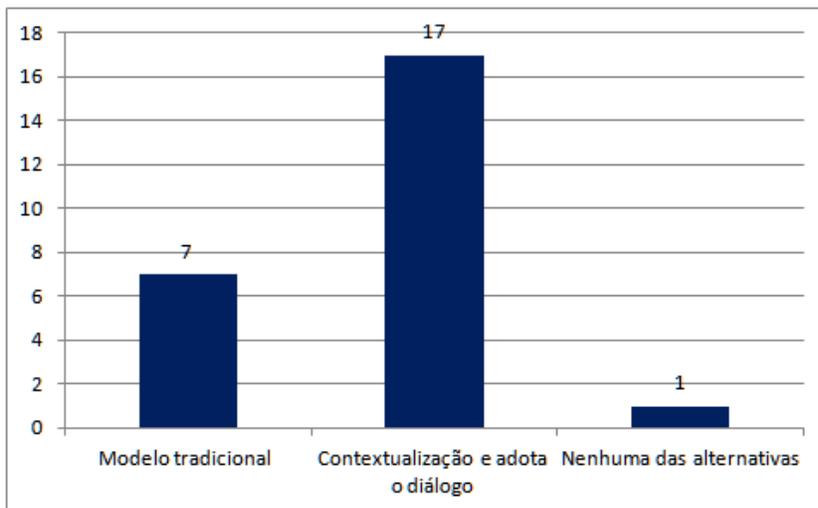


Gráfico 7 – Diagnóstico quanto ao modelo de aula preferido para estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

É possível encontrar modelos de aulas mais convencionais, que se destacam por existir centralidade no professor, memorização e passividade por parte dos estudantes. Como também, experimentar modelos mais inovadores, centrados no educando, que tomam como referência o estudante como autor do próprio aprendizado. Esse modelo se destaca por valorizar as experiências já consolidadas pela estrutura cognitiva do indivíduo, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio que a aprendizagem passa a ser contextualizada com as questões da realidade contemporânea. Para Moran (2014, p. 33), o modelo que implica em uma sala de aula tradicional está trazendo pressões insuportáveis para todos: crianças e jovens insatisfeitos, professores estressados e doentes, porque há questões mais profundas que exigem novos projetos pedagógicos.

3.8 Perfil dos estudantes quanto aos recursos que facilitam a aprendizagem

Em relação aos recursos que facilitam a aprendizagem, 63% dos estudantes declararam preferir escrever a respeito do tema como primeira opção (Gráfico 8); como segunda opção com 61% aparece a preferência pela realização leituras (Gráfico 8). Isso implica a construção de um ambiente de aprendizagem voltado para a descoberta e para as atividades de pesquisa. Com essas informações é possível configurar um ambiente facilitador da aprendizagem com características mais adequadas para o referido grupo ora focado em experiências, ora focado em situações reais, atividades colaborativas, pesquisa

etc.

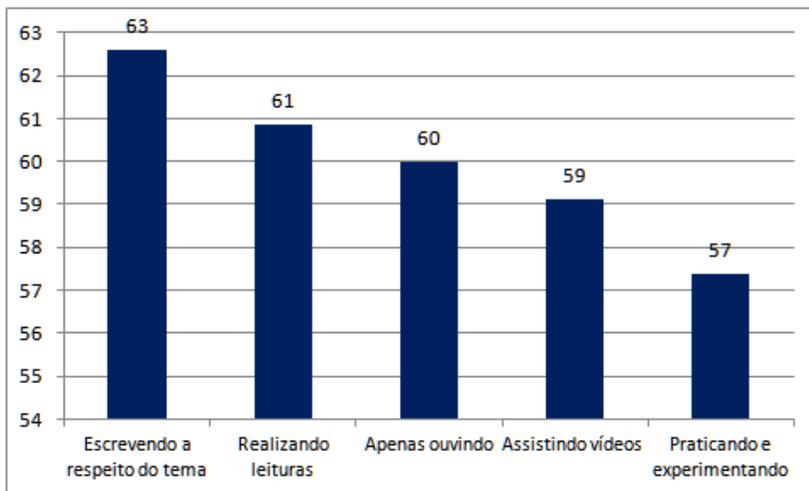


Gráfico 8 – Diagnóstico quanto aos recursos que facilitam a aprendizagem para estudantes do 3º ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Hoje em dia, são inúmeros os recursos que podem ser utilizados pelo estudante para que ele possa melhorar a sua forma de aprender. Realizar leituras, escrever a respeito do tema, assistir vídeos, apenas ouvir e experimentar são algumas possibilidades. A integração das tecnologias digitais ao processo de ensinar e aprender permite diferentes situações de interação entre os participantes do processo educativo. Conhecer e perceber essas possibilidades é primordial para que o professor não cometa o erro de defender um único recurso como caminho infalível para a aprendizagem. Para Moran; Masetto; Behrens (2013, p. 32), há uma exigência de maior planejamento pelo professor de atividades diferenciadas, focadas em experiências, pesquisa, colaboração, desafios, jogos, múltiplas linguagens, e um forte apoio de situações reais e simulações.

3.9 Perfil quanto a opinião dos estudantes sobre o papel do professor no processo de ensino aprendizagem

Quanto à opinião dos estudantes a respeito do papel do professor no processo de ensinar e aprender, foi possível verificar que a maioria dos estudantes declararam que o papel do professor deve ser o de mediatizador (Gráfico 9) (i.e. professor, que interage com o estudante de forma a selecionar, mudar, ampliar ou interpretar estímulos, utilizando estratégias interativas) do processo de construção do conhecimento. Ainda tivemos um estudante que declarou preferir outros, mas não especificou qual seria e apenas um estudante declarando que o professor precisa ser um transmissor de conteúdo (Gráfico 9).

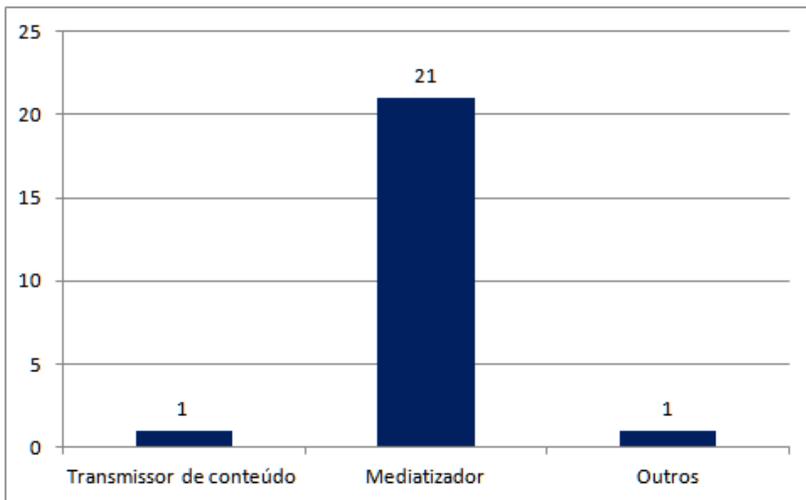


Gráfico 9 – Diagnóstico quanto Opinião do educando com relação ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, para estudantes do 3º Ano do curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio do IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro – PB.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O professor possui um papel fundamental no processo de ensinar e aprender, pois cabe a ele organizar o ambiente de aprendizagem estabelecendo estratégias que facilitem o aprendizado dos alunos. Segundo Moran; Masetto; Behrens (2013, p. 28)

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Incorporar situações de aprendizagem mais dinâmicas e interativas é fundamental para quebrar a rigidez do ensino convencional. Na educação, o professor deve ajudar a desenvolver o potencial que cada aluno tem, dentro de suas possibilidades e limitações. Para isso precisamos praticar a pedagogia da compreensão em vez da pedagogia da intolerância, da rigidez, do pensamento único etc. (MORAN; MASETTO; BEHRENS 2013, p. 19). Cabe ao professor entender o momento atual da sociedade e buscar pensar que um processo educacional bem-sucedido passa por elementos como a contextualização do conteúdo; a conexão entre o conhecimento existente, o novo conhecimento e sua relação com a prática.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese esta pesquisa realizou um diagnóstico das interações digitais de estudantes do 3º ano do IFPB Campus Avançado Cabedelo Centro e as possibilidades das TDICs no ensino. Verificou-se que esse diagnóstico a partir de questões conectadas

e complementares sobre acessibilidade e dinâmica de uso de tecnologias digitais é um importante indicador para a aplicação das TDICs. Portanto, sugere-se a aplicação do presente questionário como passo inicial para professores durante a fase que antecede o planejamento das ações que visam incrementar o ensino e aprendizagem. Quando os alunos dispõem de aparelhos, seja computador, tablet ou smartphone, combinado com acesso à internet, o professor atesta a condição necessária para incorporação de estratégias de ensino via recursos digitais. A dinâmica do uso (tempo e formas e uso) possibilitam planejar o tipo de atividade e o tempo para tal.

Conclui-se que os estudantes requerem um modelo de aula que apresenta uma perspectiva de contextualização e adota o diálogo e a problematização do conhecimento. Esse conhecimento possibilita configurar o ambiente de aprendizagem com foco nas experiências e nas situações reais. Finalmente, destaca-se que os estudantes consideram o professor como o mediador e esse papel deve ser cada vez mais incorporado ao ambiente de aprendizado, o que pode ocorrer mediante as TDICs.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edição 70, 1979/1996.

BERGMAN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

DOS SANTOS, Adriana; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Por um estado do conhecimento da formação de professores para o uso de tecnologias na educação. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, p. e35371-e35371, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/35371>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019. Rio de Janeiro 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. Do computador ao tablet: Vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista educaonline**, v. 6, n. 1, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PEREIRA, A. M. O.; KUENZER, A. Z.; TEIXEIRA, A. C. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**. Vol. 44.2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29807>.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Ver. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrix**, v. 7, p. 33-37, 2014. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2020). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2019.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2022). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios, ano 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2021/individuos>.

OLIVEIRA, C. O. **Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino Híbrido**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional PROFQUI) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. 2019. Disponível em: <http://btdt.ufm.edu.br/bitstream/tede/984/5/Dissert%20Claudinei%20O%20Oliveira.pdf>.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/729>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. ed. 4 - São Paulo: Atlas, 2017.

VALENTE, J. A. A Sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 14, 19, 20, 22, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 75, 77, 81, 82, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 188, 190, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238

Arte 95, 98, 127, 144, 145, 148, 152, 153, 159, 163

Atuação profissional 26, 30, 139, 141

(Auto)formação 86, 88, 89, 91, 92, 94, 95

Avaliação 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 62, 63, 64, 83, 98, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 116, 118, 135, 137, 138, 143, 169, 171, 172, 183, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221

B

Bibliotecários 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Bibliotecas 30, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Biomimetismo 187

C

Capacitação 71, 114, 133, 135, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 224

Colonialidade do saber 44, 48, 49, 50, 51

Concepções 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 34, 35, 50, 55, 56, 57, 64, 71, 85, 113, 138, 142, 143, 144, 198, 217

Construtivismo 107, 187, 189

Currículo 1, 2, 9, 11, 15, 24, 25, 34, 42, 43, 44, 46, 50, 51, 52, 54, 63, 64, 66, 67, 87, 96, 97, 102, 105, 106, 107, 108, 139, 169, 171, 187, 189

Curso de Pedagogia 1, 4, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 140

D

Democracia 14, 18, 19, 22, 163, 210, 215, 217

Desenho 82, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 95, 97, 99, 105, 106,

107, 108, 110, 111, 112, 114, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 178, 179, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 231, 233, 236, 237, 238, 239

Educação de jovens e adultos 26, 56, 57, 58, 65, 66, 67

Educação inclusiva 59, 164, 165, 172

Educação infantil 9, 14, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 75, 77, 79, 80, 84, 111, 150

Educação superior 3, 4, 23, 44, 105, 178, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222

Emancipação 44, 49, 58, 129, 217, 220, 221

Ensino 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 46, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 154, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239

Ensino-aprendizagem 31, 32, 34, 37, 64, 96, 99, 124, 127, 133, 134, 136, 139, 141, 143, 188, 223, 224, 233, 236, 238

Ensino de Biologia 187, 190

Ensino de Filosofia 44, 50

Ensino híbrido 115, 136, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 191

Ensino remoto 115, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 129, 134, 167, 191, 204, 207

Ensino superior 2, 6, 7, 8, 9, 11, 18, 22, 26, 27, 28, 30, 50, 80, 96, 98, 99, 104, 105, 106, 121, 165, 178, 211, 212, 213, 214, 218, 239

Escolas Municipais 56, 57

Escrita 26, 30, 41, 63, 70, 71, 72, 73, 80, 89, 90, 144, 150, 151, 152, 159, 202, 207

Estágio curricular supervisionado 109, 110, 111, 112, 113, 116, 121, 122, 123

Estudante 27, 37, 45, 71, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 119, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 135, 166, 168, 169, 171, 199, 203, 227, 228, 231, 234, 235

Eurocentrismo 44, 46, 49, 50, 53, 54

Experiência 12, 15, 36, 51, 62, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 129, 130, 132, 133, 135, 137, 147, 148, 150, 156, 160, 161, 170, 196, 207, 217, 220, 232, 238

F

Feedback 99, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209

Formação docente 16, 26, 28, 29, 61, 123, 164

Formação profissional 2, 110, 210, 213, 221

G

Gêneros discursivos 68, 69, 70, 71, 72, 73

Google Classroom 114, 115, 118, 120, 124, 125, 126, 132, 136

H

Heterobiografia 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

História da educação 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 59, 108, 139

Histórias de vida 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95

I

Intervenção docente 109, 111, 116, 117

L

Leitura 26, 27, 28, 29, 30, 58, 63, 68, 70, 73, 80, 101, 106, 111, 115, 144, 145, 148, 150, 152, 163, 183, 214, 216

M

Metodologias 26, 61, 64, 65, 96, 98, 99, 100, 119, 121, 124, 129, 139, 140, 142, 165, 172, 174, 185, 198, 224, 237, 238

Métodos 59, 63, 96, 99, 100, 104, 108, 121, 128, 129, 131, 134, 135, 188, 189, 191, 222, 233, 238

N

Narrativas 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 239

Natureza 32, 49, 68, 70, 71, 106, 121, 155, 158, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 217

P

Participação 34, 57, 58, 62, 64, 82, 99, 101, 103, 104, 105, 110, 116, 132, 169, 170, 171, 180, 182, 183, 184, 185, 190, 196, 204, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 218, 219, 220, 221, 222

Pedagogia histórico-crítica 81, 154, 155, 158, 159, 162, 163

Pergamum 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

Planejamento 32, 33, 40, 42, 61, 62, 83, 108, 111, 113, 114, 117, 120, 125, 135, 138, 139,

140, 141, 142, 143, 156, 168, 170, 198, 222, 223, 229, 230, 235, 237

Prática pedagógica 36, 41, 61, 64, 68, 70, 71, 117, 118, 127, 138, 139, 141, 142

Práticas de leitura 26, 27, 28, 30

Professor 1, 12, 15, 24, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 63, 68, 73, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 112, 113, 117, 119, 123, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 151, 152, 160, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 188, 189, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239

Projeto Político-Pedagógico 56, 61

Psicologia histórico-cultural 154, 155, 158, 159, 162, 163

S

Saúde 10, 11, 41, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 125, 130, 137, 178, 182, 204, 205, 207, 208

Sociais 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 28, 29, 33, 38, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 82, 83, 108, 125, 127, 133, 141, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 172, 189, 193, 196, 210, 211, 214, 215, 219, 231

Sustentabilidade 83, 187

T

Tecnologia computacional 109, 113

U

Universidade 1, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 44, 50, 51, 54, 56, 66, 67, 75, 80, 85, 86, 87, 92, 93, 95, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 123, 124, 136, 138, 163, 164, 174, 175, 176, 177, 179, 186, 187, 190, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 220, 238, 239

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

EDUCAÇÃO

ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Currículo, políticas e práticas



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 