

Construindo Conhecimento em Educação

Carlinda Leite & Preciosa Fernandes
(Coords.)



EDIÇÕES CIE

Construindo Conhecimento em Educação

Livro de Atas do IV Seminário Internacional CAFTe/XIV EIFORPECS 2023

COORDENAÇÃO

Carlinda Leite & Preciosa Fernandes

ORGANIZAÇÃO

Angélica Monteiro (CIIE/FPCEUP), Filipa César (CIIE/FPCEUP), Liliane Campos Machado (UnB), Mânia Maristane Neves Silveira Maia (Unimontes), Marta Sampaio (CIIE/FPCEUP) & Paulo Marinho (CIIE/FPCEUP)

EDIÇÃO

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Do Porto (FPCEUP)

ISBN

978-989-8471-66-6

DATA DE EDIÇÃO

2024

© Autores/as e CIIE

CORRESPONDÊNCIA

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen s/n, 4200-135 Porto, Portugal



Todo o conteúdo desta publicação está licenciado com uma Licença [Creative Commons – Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



(UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020)

Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.



Índice

Nota introdutória.....	1
Eixo 1. Currículo e educação; currículo e estágio curricular supervisionado e prática de formação.....	2
A resignificação curricular a partir do uso de atividades adaptadas em escola pública do Distrito Federal.....	8
Estágio supervisionado no sistema prisional: Reflexões de estudantes de pedagogia – Brasil	18
O currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa no Brasil: reflexões a partir do “estado do conhecimento” (2017 - 2022)	26
Processos narrativos como atravessamento no Currículo Mínimo do Curso Normal do Rio de Janeiro	41
A educação básica no contexto das contrarreformas neoliberais	50
O ensino de história e a base nacional comum curricular: reflexões sobre a cultura local e o currículo escolar	59
Equipe multidisciplinar de apoio à inclusão de alunos com NEE: Políticas e medidas para a sua implementação no ensino primário em Angola	68
O estágio supervisionado nos discursos da base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica	81
O estado do conhecimento sobre permanência escolar e comunidade de aprendizagens: um mapeamento em tessitura no contexto brasileiro	91
Relatórios internacionais na PNA: articulações em torno de uma ‘verdade científica’ para a alfabetização	97
Artistando a hospitalidade (im)possível para pensar o currículo na educação infantil: composições pelas mãos das crianças cartógrafas e suas professoras	108
Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas	116
Educação e migração na Região Centro-Oeste: Análise dos currículos estaduais.....	129
O estágio curricular supervisionado obrigatório durante a pandemia de Covid-19: relatos de experiências de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.....	140
Entre desafios, oportunidades e exigências nos currículos de engenharia: percepções dos <i>alumni</i> dos cursos de engenharia Mecânica e de engenharia Biomédica	149
A mediação do professor no currículo escolar: intervenções pedagógicas em classe de alfabetização no Brasil.....	152
Transposição didática: a importância de conjugar formação e prática.....	163
Desafios e possibilidades da prática pedagógica na Educação Especial	173
O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário.....	183
Investigando o conceito de relação pedagógica	191
Ensino profissional em Portugal: motivações e desafios da concepção à atualidade	200

O estágio pedagógico na formação do professor no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo: experiências, dificuldades e perspectivas.....	211
O <i>ethos</i> da universidade católica: o core curriculum	229
Eixo 2. Avaliação em educação; avaliação no estágio curricular supervisionado e na prática de formação	8
Avaliação da aprendizagem na Casa Familiar Rural do município de Breves – Marajó.....	233
O currículo escolar: investigando a influência das tradições religiosas na sociedade	235
Atividade de Ciências na perspectiva do Ensino Investigativo	240
Avaliação formativa na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática: análise de uma experiência de formação continuada em ambiente de aprendizagem híbrido	250
A qualidade dos objetivos definidos no programa educativo individual de alunos com medidas adicionais de suporte.....	261
Avaliação formativa: as implicações do feedback escrito na aprendizagem da matemática.....	272
Eixo 3. Formação e educação; formação no estágio curricular supervisionado e prática de formação....	238
Escola de FormAÇÃO de Professores Monitores no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz: uma análise com foco no Ensino por Investigação.....	276
O ensino por investigação no contexto da formação inicial na Amazônia Paraense.....	287
Memorial de formação: narrativas reflexivas de estudantes de pedagogia do instituto de formação de professores – Brasil.....	296
Pesquisa e prática pedagógica no Instituto De Educação Superior Presidente Kennedy – Brasil: reflexões de estudantes de pedagogia	305
Aprendizagens coletivas no ensino superior e a pesquisa como princípio pedagógico.....	313
O estágio supervisionado em gestão escolar: as dimensões da gestão escolar e a formação do pedagogo.....	326
Formação docente, currículo e educação geográfica: reconstruindo o sentido do ensino e da aprendizagem.....	330
Desafios e perspectivas na formação continuada de professores: reflexões sobre a prática pedagógica	341
A formação continuada para a educação inclusiva: ações do lalupe.....	350
Narrativas autobiográficas em cartas de intenção do PIBID-UEFS: percepções iniciais sobre experiências e seus impactos na formação inicial docente	361
Conexões poéticas do inacabado: o papel do professor na construção, desconstrução e reconstrução de saberes	371
A formação de professores no Brasil: políticas públicas educacionais entre Planos Nacionais de Educação	381
Práticas pedagógicas em contextos de formação inicial de professores primários em Moçambique: um estudo de caso centrado em dois institutos de formação de professores primários	391
Contribuições do Estágio Supervisionado para a constituição da subjetividade docente.....	401

Formação docente: um olhar a partir do estágio	412
Estágio curricular na educação: experiências em tempos de educação híbrida	423
Letramento a partir da teoria dos gêneros textuais: uma experiência de estágio durante a pandemia	434
O Pedagogo – Orientador Educacional e a formação inicial e continuada em serviço: a práxis na rede pública de ensino do Distrito Federal	448
A contribuição do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAAA) na formação dos professores.....	458
Políticas institucionais e estruturas de apoio à formação docente no ensino superior	467
Em defesa da reflexão epistemológica para a ação pedagógica, currículo e Paradigma da Comunicação	472
Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um olhar sobre o uso da tecnologia em atenção à diversidade na formação musical.....	478
Formação de professores alfabetizadores no Brasil: desafios e possibilidades	490
Formação profissional, saberes e práticas da ação docente.....	498
Estágio curricular supervisionado na educação especial: expectativas x realidade em uma escola inclusiva.....	509
Concepções teóricas sobre a formação com multiletramentos na literacia histórica: algumas implicações na prática docente.....	518
A formação inicial de professores do ensino primário e do ensino secundário em Angola segundo a percepção dos atores.....	530
Elaboração de objetos de aprendizagem por meio de aplicativos educacionais: uma experiência da Residência Pedagógica.....	545
Percepção de professores sobre pesquisa colaborativa e educação inclusiva na educação básica	555
Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da articulação entre o trabalho do coordenador pedagógico e do professor	565
Concepções sobre a formação de professores da educação de jovens e adultos: análise das produções científicas	582
O ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para lecionar na educação básica.....	591
Eixo 4. Tecnologias digitais em educação; tecnologias digitais no estágio curricular supervisionado e na prática de formação.....	282
Formação de professores a partir do PRP Geografia (UNIMONTES): o uso dos jogos digitais e cartografia na educação básica	604
Uma revisão sistemática acerca das tecnologias digitais educacionais em uma perspectiva piagetiana	610
A plataforma Matific: uma revisão sistemática sobre a gamificação no ensino e aprendizagem de matemática	621

A presença das tecnologias digitais nos currículos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná-Brasil	632
Utilização de tecnologias digitais durante o período de pandemia na prática de formação de graduandos/as em pedagogia no Marajó – Pará.....	644
A Educação 4.0 no contexto da Pandemia do Covid 19.....	655
Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior na Universidade de Brasília	663
Educação a distância e feminização da migração no Brasil: trajetórias educacionais e narrativas migrantes	674
A cognição situada na construção dos saberes docente e as tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC no ES em licenciatura: um estudo em cursos da área de Ciências da Natureza	680
O uso das plataformas Whatsapp, Canva e Liveworksheets nos processos de formação.....	690
A avatarização de si: questões de sexualidade, género e tecnologia na condução de avatares	707
Metodologias ativas na educação básica.....	716
O <i>Instagram</i> como ferramenta complementar ao ensino de História: dois casos práticos em contexto escolar	725
Laboratórios virtuais como estratégia de aprendizagem no ensino de Química	731
Avaliar os efeitos da implementação do projeto coopera, numa escola secundária, pela perspetiva dos professores.....	738
Análise da aplicação de uma atividade de aprendizagem baseada em problemas por meio do <i>Minecraft for Education</i>®	748
As tecnologias educacionais digitais na formação do pedagogo para o ensino de matemática	755
Tecnologias digitais, formação continuada e suas possibilidades pedagógicas na alfabetização em escolas públicas do Distrito Federal.....	763
Migração e Educação: os currículos educacionais e o migrante da região Sudeste.....	774
Criar adesão à atividade física através de desafios na aula e extracurriculares: um estudo com alunos do ensino secundário.....	787

Nota introdutória

O *e-book* que aqui se apresenta, referente ao Seminário Internacional IV CAFTe/XIVEIFORPECS, contém um conjunto de artigos que mostram como o conhecimento em educação está a ser construído em distintos países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Resultado de um encontro organizado pelas comunidades de investigação CAFTe/CIIE-UPorto e EIFORPECS/Brasil, nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2023, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, este *e-book* constitui um apoio académico para o aprofundamento da reflexão sobre temáticas relevantes no campo educacional. Questões sobre o Currículo, a Avaliação, a Formação, as Tecnologias digitais em educação e o Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores estiveram em foco em estudos realizados por investigadores que, coletivamente, neste Seminário Internacional partilharam o conhecimento produzido.

O Seminário organizou-se em função dos seguintes objetivos:

- Partilhar conhecimento produzido sobre educação, currículo, avaliação, formação e tecnologias digitais em educação, na educação básica, secundária e superior;
- Consolidar um espaço de reflexão e socialização e de projetos científicos inovadores, no âmbito destas temáticas de investigação e de redes e grupos de pesquisa;
- Proporcionar o encontro de elementos de comunidades académicas, de distintos países que têm desenvolvido estudos e intervenções neste campo de investigação;
- Ampliar o debate científico no campo educacional, suscetível de produzir recomendações para tomadas de decisão e de melhoria.

Tendo por referência as temáticas atrás referidas, os artigos que constituem este *e-book* refletem o estado atual da investigação e das práticas educacionais, curriculares e de formação de professores, dos ensino básico, secundário e superior.

Recorrendo a abordagens teóricas e metodológicas muito distintas, bem como a uma diversidade de perspetivas, os artigos refletem, não apenas a relevância dos focos de estudos e dos interesses dos autores, mas também as preocupações e desafios que a educação enfrenta em Portugal, no Brasil, em Angola, em Moçambique e em São Tomé e Príncipe.

Esperamos que a leitura deste *e-book* possa contribuir significativamente, quer para a disseminação e partilha de conhecimento científico no campo educacional, quer para o aprofundamento de um diálogo académico dinâmico e colaborativo, que alimente a evolução constante do conhecimento e de redes de investigação internacionais.

Eixo 1. Currículo e educação; currículo e estágio curricular supervisionado e prática de formação

A resignificação curricular a partir do uso de atividades adaptadas em escola pública do Distrito Federal

Ozenilde Santos do Nascimento

Universidade de Brasília (UnB), Brasil; ozenilde.sc@gmail.com

Fernando Bomfim Mariana

Universidade de Brasília (UnB), Brasil; fbmariana2009@gmail.com

Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília (UnB), Brasil; cmpedagogia@gmail.com

Resumo: O presente artigo aborda questões relacionadas às defasagens de aprendizagem encontradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo analisar a resignificação do currículo, a partir das atividades adaptadas. Trata-se aqui não de uma análise sobre os déficits, mas de uma reflexão sobre metodologias pedagógicas que possam auxiliar na superação da defasagem de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, que precisam vivenciar a inclusão escolar e social. Este trabalho se ampara na abordagem qualitativa da pesquisa, e a metodologia utilizada foi a pesquisa participante e a observação, se configurando a partir da interação entre pesquisadora e a comunidade envolvida no processo e visando encontrar problemas reais para serem debatidos e estudados. A pesquisa buscou identificar quais as contribuições e os desafios que as atividades adaptadas podem oferecer aos estudantes com defasagem de aprendizagem. O texto parte das concepções e conceituações de Sacristán (2000; 2013) na temática do currículo, de Saviani (2012), abordando a pedagogia histórico-crítica, de Silva, F. (2018; 2021), de Silva, T. (1999), na concepção de currículo crítico, e de Yacovenco (2011), na contextualização das defasagens de aprendizagem e de Nascimento (2022), abordando as atividades adaptadas e também articulando a concepção da autora, originada dos contextos educacionais por ela vivenciados, sob os fundamentos do currículo e da teoria crítica. Entre os achados da pesquisa, apontamos a necessidade de repensar o planejamento e a execução de atividades escolares, começando com as políticas curriculares estabelecidas, passando pela formação de professores, até chegarem nas metodologias pedagógicas, especificamente na elaboração de atividades adaptadas. Elencamos, também, a necessidade de promover formação de professores nas unidades escolares para atuar com atividades adaptadas, repensando as escolhas metodológicas que agreguem valor ao aprendizado dos estudantes, além da resignificação do currículo que subverta as desigualdades agravadas pela defasagem de aprendizagem.

Palavras-chave: educação; defasagem de aprendizagem; atividade adaptadas; currículo; teoria crítica.

Abstract: This article entitled the curricular (re)signification from the use of adapted activities in a public school in the Federal District, addresses learning issues related to the learning gaps found in the early years of Elementary School. It aims to analyze the (re)signification of the curriculum from the adapted activities, this is not an analysis of the “deficits”, but a reflection on pedagogical methodologies that can help overcome the learning gap presented by the students, who need to experience school and social inclusion. This work is based on a qualitative research approach, and the methodology used was participant research and observation, taking shape from the interaction between researchers and the community involved in the process, aiming to find real problems to be debated and studied. The research sought to identify: what are the contributions and challenges that adapted activities can offer to students with learning delays? The text departs from the conceptions and conceptualizations of Sacristán (2000; 2013) in the theme of the curriculum, Saviani (2012) approaching the historical-critical pedagogy, Silva, F. (2018; 2021), Silva, T. (1999) in the conception of critical curriculum, and Yacovenco (2011) in the context of learning gaps and Nascimento

(2022) addressing the adapted activities, but also articulates the author's conception, originated from the educational contexts she experienced, under the foundations of curriculum and critical theory. Curriculum (re)signification based on the use of adapted activities was a source of research because it is a relevant topic in this unit of the federation. Among the findings of the research, we point out the need to rethink the planning and execution of school activities, starting with the established curriculum policies, passing through teacher training, until arriving at pedagogical methodologies, specifically in the elaboration of adapted activities. We also point out the need to promote teacher training in school units to work with adapted activities, rethinking the methodological choices that add value to student learning, in addition to (re)signification of the curriculum that subverts the inequalities aggravated by the learning gap.

Keywords: Education; Learning Disability; Adapted activity; Curriculum; Critical theory.

Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) - Lei 9.304/96 (Ministério de Educação e Cultura, 1996), nos referidos artigos 12 e 13, cabe à instituição escolar, de forma coletiva (direção, professores, estudantes e comunidade), elaborar sua proposta pedagógica. Essa proposta deve estar em concordância com os anseios e desejos do seu público para atender aos interesses da comunidade na qual a escola encontra-se inserida, abrindo espaço para refletir e interagir em sua dinâmica.

Durante a organização da proposta pedagógica, compete aos professores pensar e discutir o currículo e modelá-lo de acordo com as necessidades vivenciadas pela escola. Modelar o currículo significa determinar que conteúdos serão abordados, organizar os tempos e espaços, determinar a metodologias de ensino e a forma de avaliação. "O currículo age como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes" (Sacristán, 2013, p. 18).

Segundo Sacristán (2000, p. 16), "o currículo reagrupa em torno de si uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica". E para o sucesso dessa prática, segundo o autor, é necessário levar em conta algumas questões envolvendo a organização curricular, sejam elas: o objetivo almejado; o que ensinar; a quem se remeter os objetivos; quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento; que processos mediam as decisões até que se chegue à prática; como se transmite a cultura escolar; como inter-relacionar os conteúdos; quais os recursos/materiais metodológicos; como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço; como identificar o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação¹ dominante, pensando nas possibilidades de modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Ademais, o currículo é a expressão do projeto cultural e educacional desenvolvido pela escola com e para os estudantes, considerando aquilo que é adequado. O currículo estabelece um diálogo "entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam e outros" (Sacristán, 2000, pp. 15-16). E, para atender as demandas da defasagem de aprendizagem presente nas salas de aulas,

¹ A avaliação na escola pode ser uma forma de incluir ou excluir o estudante ou os estudos dependendo dos procedimentos que são utilizados, pois pode beneficiar uns e prejudicar outros. É preciso, portanto, que a avaliação seja formativa com princípio pautados em aprender/conhecer e ensinar, ao mesmo tempo vise as ações com foco no estudante vislumbrando promover o desenvolvimento da escola e da aprendizagem de todos envolvidos no processo de ensino (Villas Boas, 2011, p. 32).

percebe-se a necessidade de ressignificar a prática pedagógica utilizando de estratégias que venham minimizar o atraso de aprendizagens presentes na escola em relação ao currículo escolar estabelecido na rede de ensino. Dessa forma, a defasagem escolar é compreendida como a distância entre os conhecimentos escolares que o estudante já domina e o que ele deveria saber em seu atual ano letivo.

Acredita-se que as principais causas da defasagem escolar são: a falta de exposição necessária do estudante ao conhecimento, ao fato do estudante receber conteúdos insuficientes de um assunto ou disciplina, e/ou aplicação inadequada de metodologias pedagógicas, gerando, assim, uma aprendizagem deficitária. Então, quando esse sujeito é exposto a novos objetivos de aprendizagem mais avançados dessa disciplina, não consegue compreendê-los, pois falta-lhe uma base de conhecimento dos conteúdos de níveis inferiores. Essa defasagem aqui supracitada tem como referência o Currículo em Movimento do Distrito Federal, documento que legitima o ensino das escolas públicas no DF.

Contudo, a ressignificação das práticas educativas por meio de atividades adaptadas se configura como um caminho propício ao desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem que não foram consolidados no momento certo. Dentre os aspectos que podem ser benéficos, se consolida a elaboração e a aplicação de atividades adaptadas como um suporte nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que permite a inclusão do estudante no contexto da sala de aula, a interação entre professores, estudantes e seus pares (Nascimento, 2022).

Logo, pensar em ressignificação das práticas pedagógicas implica em repensar o currículo, visto que a concepção do mesmo comunga à concepção metodológica e de a aprendizagem que se quer fomentar, mas também ao tempo histórico vivenciado, conforme aponta Sacristán (2013, p. 18), pois, para o autor, o currículo “determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, e outros elementos do processo ensino-aprendizagem”.

Assim, as possíveis contribuições das atividades adaptadas vislumbram o enriquecimento das aulas por meio de situações de leitura e de escrita que favorecem a ampliação do protagonismo do estudante. Mas é importante ressaltar que o planejamento e a avaliação são elementos primordiais nesse contexto, corroborando para a aprendizagem dos envolvidos, e ainda cabe ao professor articular os conteúdos com o nível de aprendizagem do estudante em cada planejamento.

O caminho escolhido para desenvolver este trabalho foi a metodologia de natureza qualitativa, em uma pesquisa participante, realizada em três etapas. A pesquisa bibliográfica, como resumo do assunto, constitui o primeiro passo de qualquer pesquisa. A realização da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de mobilização de uma base teórica e de dados empíricos, cujas inferências possibilitaram resultados aproximativos das questões investigativas do trabalho realizado.

Para endossar o trabalho desenvolvido, buscou-se realizar uma pesquisa participante, onde os próprios professores e estudantes foram sujeitos importantes no desenvolvimento do trabalho proposto. Segundo Demo (2008, p. 17), “a Pesquisa Participante sempre reivindicou a imersão prática: as comunidades não precisam apenas de estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los”.

Sendo assim, na segunda etapa, buscou-se o envolvimento dos professores na análise de sua própria realidade. Para tanto, foram entregues questionários aos professores participantes da pesquisa para entender o que eles pensavam sobre a defasagem de aprendizagem dos estudantes, que estratégias utilizam para sanar esse déficit, se conheciam e realizavam elaboração e aplicação das atividades adaptadas de leitura e escrita na escola.

Na terceira etapa, após identificar que nenhuma estratégia específica era realizada para sanar as defasagens de aprendizagem dos estudantes, foi realizada uma oficina com os professores, coordenada pela pesquisadora, com o objetivo de auxiliar os docentes, trazendo teoria, prática e critérios para elaboração das atividades adaptadas, para serem utilizadas pelos professores em sala de aula, tendo como base o currículo da Educação Básica.

Após a análise dos questionários e a realização da oficina, e de vivenciar a aplicação das atividades adaptadas para os estudantes, as observações foram descritas em relatórios que apontaram os benefícios e as dificuldades encontradas durante a elaboração e aplicação dessas atividades. Os pontos levantados são tópicos de discussão para futuros encontros e para aprimoramento da prática educativa.

Diante disso, este artigo pretende discutir a resignificação do currículo a partir das atividades adaptadas, guiado pela seguinte inquietação: quais as contribuições e os desafios que as atividades adaptadas podem oferecer aos estudantes com defasagem de aprendizagem?

Procurando delinear caminhos reflexivos para a questão aqui supracitada, organizamos o artigo em duas partes, a saber: a primeira aborda a teoria crítica de currículo e educação: (re)ssignificar para avançar e a segunda debate (re)ssignificando o currículo com o uso das atividades adaptadas na defasagem de aprendizagem.

Currículo e educação: resignificar para avançar

A educação, enquanto prática social, constitui-se como direito do estudante, não só pela garantia de escola, mas de um ensino que atenda, qualitativamente, os estudantes em idade escolar. A escola, por objetivo principal, deve promover o acesso dos estudantes aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Saviani, 2012).

Todavia, não se pode ignorar que o contexto educacional é permeado por situações complexas que envolvem muitos processos, desde o planejamento sistematizado até a aprendizagem do estudante. Na busca por superação dessas dificuldades que os estudantes encontram durante seu percurso escolar, as práticas de recuperação das aprendizagens devem ser constantes, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e o currículo é instrumento fundamental neste processo.

O currículo é um dos principais instrumentos da educação, por meio dele, se define o que será ensinado e como será ensinado nas instituições escolares pelos professores. No entanto, a concepção de currículo não permanece neutra porque reflete posições sociais, culturais e políticas da sociedade em que está inserida. Assim, a teoria crítica comunga da análise crítica do currículo, quando questiona o papel reprodutor das desigualdades sociais que a escola ajuda a propagar (Silva, 2021).

Dentro desse contexto, observa-se a gestão de processos educativos e as políticas curriculares como caminhos possíveis para atingir os objetivos previstos, ou seja, não se pode pensar em alcançar os objetivos elencados sem refletir sobre as ferramentas disponíveis para atingi-los. Dessa forma, o currículo e as metodologias aplicadas devem dialogar no mesmo sentido para efetivar os propósitos pedagógicos. Conforme afirma Sacristán (2013, p. 99), “o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”.

Assim, a organização do trabalho pedagógico, elaboração e desenvolvimento de projetos, avaliação e as experiências se efetivam pelo currículo. Atualmente, não cabe mais pensar em uma prescrição curricular distante da realidade concreta em que o estudante está inserido uma vez que, diante das defasagens de aprendizagens, ressignificar o currículo tem sido uma prática cada vez mais necessária.

Segundo Sacristán (2013, p. 18), “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar”, ordenando também outros elementos do processo ensino-aprendizagem. Mediante ao exposto, o currículo deve dialogar em um determinado espaço-tempo, visto que sua ideologia se remete a um momento histórico específico.

Diante desse cenário, emergem inúmeros desdobramentos no contexto escolar. O currículo vem sendo um dos pilares de consolidação das finalidades da escola, por apresentar um caráter histórico, político, social e organizacional, porém, cabe ao professor e demais envolvidos, no processo de elaboração das diretrizes educacionais, gerir meios para implementá-lo, como recurso na tentativa de superação das desigualdades e na promoção da democratização do ensino. Para Apple (2006), o currículo não deve ser resumido a um conjunto de conteúdos escolares estanques, mas, sim, a um processo de seleção cultural que determina quais conhecimentos devem ser considerados importantes e válidos para serem transmitidos aos estudantes.

Contudo, deve-se considerar que o currículo, na perspectiva da teoria crítica, considera que as práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais, pois é na escola que as relações de poder se estabelecem e estão sendo concretizadas e as desigualdades também. Dessa forma, é preciso manter a postura de resistência frente às diferenças provenientes do sistema, em prol da promoção e da transformação. Como afirma Silva (1999):

As teorias tradicionais se concentram, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. (...) As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. (p. 30)

Nesse sentido, a teoria crítica do currículo visa uma educação mais crítica e emancipatória, que não se limite à reprodução dos anseios da cultura dominante, mas que promova espaço de reflexão sobre as desigualdades e luta pelas transformações sociais. Para isso, o professor pode ressignificar o currículo de

maneira a selecionar metodologias que estimulem o raciocínio e a criticidade dos estudantes e revelem a autonomia deles em seus processos de aprendizagem.

Com efeito, toda escolha curricular também representa uma escolha política, voltada para um jogo de interesse e poder constante, evidenciando uma predominância hegemônica de quem se interessa em dominar o que a escola produz e promove, pois, segundo Apple (2006), na escola pode ser produzido tanto conhecimento quanto desigualdade. Assim, promover transformação social num contexto de desigualdade implica na (re)significação de um currículo previamente posto, mas que pode ser transformado por meio de atividades adaptadas que irão atender as particularidades desses estudantes no contexto em que está inserido.

Em suma, a teoria crítica do currículo levanta os faróis para pensarmos sobre as estruturas de poder presentes na escola e na sociedade, oportunizando uma educação que seja crítica, reflexiva e transformadora.

A seguir, será abordado de que forma ressignificar o currículo na perspectiva da teoria crítica pode favorecer e acolher os estudantes que se encontram em defasagem de aprendizagem em relação ao conteúdos propostos pelo currículo da rede, permitindo que eles sejam sujeitos do processo de aprendizagem numa sociedade que vislumbre direitos para todos.

Ressignificando o currículo com o uso das atividades adaptadas na defasagem de aprendizagem

O debate a respeito da defasagem na aprendizagem dos estudantes já é pauta de discussão no contexto escolar há muito tempo. A utilização do termo “defasagem” tornou-se comum, especialmente quando se trata da discrepância entre a idade do estudante e o ano escolar ideal. Essa defasagem sempre esteve relacionada ao longo do período em que o ensino esteve organizado no modelo “seriado”, aos altos índices de reprovação que causam um “desalinhamento no ritmo do fluxo escolar contínuo” (Yacovenco, 2011).

Diante desse contexto, a abordagem centrada no estudante tem sido importante na ressignificação das práticas pedagógicas. Hoje, as escolas procuram desempenhar a inclusão onde todas as pessoas, com ou sem necessidades educacionais especiais, ou defasagem de aprendizagem, têm direito à escolarização, por meio de um currículo que estimule a criticidade e a criatividade, e que fique o mais próximo possível do ensino proposto no currículo de educação básica.

Esse currículo, portanto, deve ser considerado, numa perspectiva prática, valorizando as experiências dos estudantes e a sua formação cultural, durante a constituição do sujeito social formado por ele. Sobre esse tema, Sacristán (2013) define que, para além do currículo prescrito, considerado oficial, tem-se o currículo real, que é experienciado, vivido pelos estudantes diariamente na prática pedagógica, que se estabelece no cotidiano e nas relações que se formam entre professor e estudante e entre os pares.

Dessa forma, na atual conjuntura educacional, em que é significativo o número de estudantes com defasagem escolar, pode-se considerar que as atividades adaptadas farão parte do conhecimento que será construído nos diversos espaços e tempos.

Quando se pensa em ressignificar o currículo na perspectiva da teoria crítica, deve-se procurar acolher todos os estudantes que estejam em defasagem de aprendizagem, permitindo que de fato se vivencie uma sociedade de direitos para todos. Afinal, estes são alguns dos objetivos da educação previstos na Constituição dos quais se fazem jus. Nesse sentido, as atividades adaptadas podem ser um instrumento validador desse direito se aplicadas de forma interdisciplinar, contextualizada e articulada com o tema da aula.

Diante do exposto, percebe-se que as atividades adaptadas exigem um trabalho individual e inclusivo, porque, somente conhecendo e identificando as particularidades de cada estudante, o professor será capaz de atuar de forma significativa durante o planejamento trazendo uma outra perspectiva na vida escolar desses indivíduos. Sobre esse tema inclusão, o Currículo em Movimento afirma que

a sala de aula do ensino regular representa o espaço real de inclusão no contexto escolar, uma vez que as diferenças se apresentam como fator que contribui para a convivência com a heterogeneidade, em um ambiente inclusivo e de enriquecimento. (Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, 2018, p. 11)

Sob esse ponto de vista, e considerando as colocações da didática, da pedagogia histórico-crítica, das Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar², dos eixos integradores, transversais e pensando na promoção da educação de fato inclusiva, as atividades adaptadas são elementos primordiais na promoção da aprendizagem dos estudantes em defasagem. De acordo com Nascimento (2022),

as atividades adaptadas para o ensino da leitura e da escrita constituem-se em um conjunto de práticas educacionais, pensadas e articuladas com os conteúdos da série/ano da turma e o nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram. Elas visam atender aqueles estudantes, que apresentam dificuldade de aprendizagem temporária ou não, e permitir que os mesmos se reportam ao contexto em que estão inseridos de forma a facilitar a aprendizagem, pautada em valores essenciais para a vida do ser humano. Dando a estes estudantes uma nova concepção de mundo sem excluí-lo das temáticas e demais atividades ofertadas ao restante da turma em que se encontram matriculados. (p. 16)

Diante do grande número de estudantes em defasagem de aprendizagem, que segundo demonstra o Resumo Técnico do Distrito Federal: Censo Escolar da Educação Básica (2022), são 8.9% dos estudantes matriculados na rede, as atividades adaptadas se tornaram ainda mais indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Dessa forma, os professores precisam ressignificar o currículo de maneira a identificar os objetivos de aprendizagem de maior relevância para serem trabalhados em sala de aula, e que instiguem a criticidade e autonomia dos estudantes na sua trajetória de aprendizagem. As atividades adaptadas surgem a partir da própria atividade da turma, mas trazendo os conteúdos a nível de alfabetização, permitindo que o estudante que ainda não saiba ler ou escrever com segurança continue se apropriando dos objetivos de aprendizagem para o ano que cursa.

Conforme demonstram os dados fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, no ano de 2021, são grandes os desafios para melhorar o sistema educacional e diminuir a defasagem de

² <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-diretrizes/>

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

aprendizagem dos estudantes, para isso, cada escola, cada professor torna-se peça indispensável no processo de recomposição das aprendizagens de acordo com as expectativas para o ano em que o estudante se encontra. As atividades adaptadas podem, ainda, atuar no favorecimento da mediação pelo professor entre o currículo prescrito e a aprendizagem dos estudantes.

As observações realizadas para averiguação das contribuições e dos desafios que as atividades adaptadas podem oferecer aos estudantes com defasagem de aprendizagem foram pontos de discussão para aprimoramento da prática educativa. Durante a pesquisa, foram aplicados questionários estruturados aos professores de uma escola pública de anos iniciais, no Distrito Federal, para ser possível a coleta de dados em relação à elaboração e execução das atividades adaptadas para estudantes em defasagem de aprendizagem.

A pesquisa pautou-se nas concepções críticas e de currículo, principalmente, nos autores Saviani (2012), Sacristán (2000; 2011), Silva, F. (2018; 2021) e Silva, T (1999). O Currículo de referência foi o Currículo em Movimento da Educação Básica⁴ (Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, 2018), que traz embasamento nas teorias críticas e pós-críticas, o que configura avanços na educação, visto que, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (T. Silva, 1999, p. 30).

Feita a análise dos questionários respondidos e relatórios da observação, sobre o papel das atividades adaptadas, percebe-se que, nas narrativas dos docentes, ficou explícita a necessidade de retomada das aprendizagens que não foram consolidadas pelos estudantes na idade certa, mas nenhum dos entrevistados relatou planejar e aplicar atividades adaptadas em suas aulas buscando atingir esse objetivo. O conteúdo ministrado e as atividades oferecidas pelos professores eram as mesmas para todos da turma, independente dos estudantes conseguirem realizá-las ou não. O que caracteriza que os estudantes que apresentam alguma defasagem de aprendizagem ficam à margem do processo.

Quando questionados por não preparem atividades diferenciadas para os estudantes, adaptando-as de acordo com o nível de aprendizagem, os docentes alegaram não ter recebido formação para esse processo de adaptação. Sendo assim, as atividades adaptadas possibilitam fomentar uma perspectiva crítica e reflexiva na organização do trabalho pedagógico e nos processos de ensino e aprendizagem, consolidando a dicotomia de responsabilização entre professores e estudantes, pois exige um envolvimento efetivo de ambos na ampliação de todas as possibilidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que, após a intervenção da pesquisadora e da coordenação da escola junto aos professores, estes começaram a elaborar e aplicar as atividades adaptadas, o que viabilizou momentos de observação junto aos discentes. Os estudantes recebiam uma atividade que partia do mesmo conteúdo da turma, mas estava escrita no nível em que eles podiam realizar expressava satisfação, alegria e entusiasmo participando ativamente da aula. Portanto, é necessário pensar sobre a necessidade de reconfigurar o uso

⁴ <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

das metodologias pedagógicas, visando atender as necessidades educacionais dos estudantes em defasagem de aprendizagem, e um dos caminhos perpassa pela formação do docente.

Mediante ao exposto, cabe, ainda, ao professor orientar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, conhecendo e avaliando a evolução deles durante o percurso acadêmico, elaborar e executar um planejamento que envereda na direção das atividades adaptadas, que crie possibilidades de maior autonomia do estudante, primando pelo engajamento do mesmo em diversas situações, visto que, a mera transmissão de conteúdo, não é mais um caminho eficiente.

Considerações finais

O trabalho com atividades adaptadas defende que os estudantes aprendem de forma e em tempos diferentes, e isso deve ser respeitado durante o planejamento do professor. Embora não se encontrem em processo de aquisição da leitura e a escrita, os estudantes que têm suas atividades adaptadas, a partir da atividade da turma, sentem-se incluídos e participantes da aula. Eles discutem e agregam conhecimento ao manifestar seus pensamentos oralmente, apropriando-se da sua função social, fazendo uso desse processo para acessar informações e interagir com o mundo. Aos poucos, com confiança, esses estudantes vão avançando na aprendizagem e ganhando segurança para desenvolver o senso crítico diante das diversidades socioculturais que fazem parte do cotidiano - muitas vezes excludentes.

E dessa forma, os desdobramentos que derivam do cenário escolar implicam na necessidade de repensar todo o planejamento e execução de atividades escolares, começando com as políticas curriculares estabelecidas, passando pela formação de professores, até chegarem nas metodologias pedagógicas, especificamente na elaboração de atividades adaptadas. Por conseguinte, faz-se necessário promover formação de professores para atuar frente a esse desafio, repensando as escolhas metodológicas que agreguem valor à aprendizagem dos estudantes, além da ressignificação do currículo que subverta as desigualdades agravadas pela defasagem de aprendizagem.

Portanto, conforme citado anteriormente, as atividades adaptadas apresentam uma estratégia contundente diante da defasagem de aprendizagem, pois provocam inclusão, respeito ao desenvolvimento social de cada estudante, e, para além disso, devem ser pensadas como um meio de ressignificar a educação desses sujeitos, levando em consideração as especificidades de cada um no contexto social, político e histórico em que estão inseridos. E que o ensino esteja voltado à função das aprendizagens para contribuir com a formação de sujeitos críticos e investido de autonomia em relação à sua aprendizagem e, conseqüentemente, em gerir seu processo pedagógico.

Vale ressaltar que é necessária uma reflexão sobre os dispositivos escolares padronizadores que dificultam a ressignificação das atividades, esses dispositivos podem ser considerados desde a formação dos professores como as ferramentas técnicas que são organizadas no espaço e no tempo, de acordo com as metas de aprendizagem.

Isso deve-se ao fato de que, nem sempre esse profissional encontra os materiais pedagógicos necessários e nem tempo para planejar e elaborar as atividades adaptadas, e a escola não oferece espaços

coletivos de escuta e troca de experiência sobre esse tema que se apresenta como um desafio presente no processo de escolarização.

Em outras situações percebe-se que a elaboração das atividades adaptadas não acontece devido à falta de formação continuada adequada, que seja oferecida a esses profissionais. A melhoria na formação continuada e a aquisição de materiais pedagógicos se fazem necessárias, bem como a atualização para que, na prática pedagógica, esse profissional mantenha uma atitude responsável e consciente de sua atuação profissional.

Referências Bibliográficas

- Apple, Michael Whitman (2006). *Ideologia e currículo*. Artmed.
- Demo, Pedro (2008). *Pesquisa participante: Saber pensar e intervir juntos*. Liber Livro.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Consulta ao índice de desenvolvimento da educação básica*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Resumo técnico do Distrito Federal: Censo escolar da educação básica*. Inep.
- Ministério de Educação e Cultura. (1996). *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. MEC.
- Nascimento, Ozenilde S. (2022). Atividades adaptadas para o ensino da leitura e escrita. In *Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos (CIESD) e VII Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento (SENAL)* (pp. 12-23). Dos Autores.
- Sacristán, J. Gimeno (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Sacristan, J. Gimeno (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.
- Saviani, Demerval (2012). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. (2018). *Currículo em movimento da educação básica*. MEC.
- Silva, Francisco T., & Borges, Lívia F. (2018). Currículo e ensino de História: Um estado do conhecimento no Brasil. *Educação & Realidade*, 43(4). <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/76735>
- Silva, Francisco T., & Caminha, Viviane M. (2012). *Currículo e teoria crítica: Resgatando o diálogo*. Kiron.
- Silva, Tomaz Tadeu (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Villas Boas, Benigna F. (2011). *Avaliação formativa: Práticas inovadoras*. Papirus.
- Yacovenco, Maria Angélica S. (2011). *Recuperação escolar: Um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental* [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista]. Repositório institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/101556>

Estágio supervisionado no sistema prisional: Reflexões de estudantes de pedagogia – Brasil

Supervised internship in the prison system: Reflections from pedagogy students – Brazil

Rozicleide Bezerra de Carvalho

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP); rozi@ifesp.edu.br

Paulo Roberto Lima de Souza

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP); paulo@ifesp.edu.br; rozi@ifesp.edu.br

Eduardo Antonio Gurgel Cavalcanti

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP); eduardo@ifesp.edu.br

Resumo: A Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) preveem o direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional privado de liberdade. Para eles, efetivar tal garantia, as unidades socioeducativas de internação costumam acolher, em suas respectivas estruturas institucionais, escolas públicas, nas quais os socioeducandos têm acesso à escolarização formal. Nesse sentido o **objetivo geral** deste estudo consistiu-se em enunciar as reflexões de estudantes do curso de Pedagogia que realizaram o Estágio Curricular no Sistema Prisional feminino em Natal/RN. Em relação aos **objetivos específicos**, buscamos: a) conhecer as reflexões de estudantes de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, acerca da realização do Estágio Curricular no Sistema Prisional feminino; b) descrever as atividades desenvolvidas pelas estagiárias com as adolescentes em privação de liberdade. Como **referencial teórico** destacamos os trabalhos de Cunha, Dazzani (2016) e a legislação brasileira que trata da temática, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); e Castro (2016); Cabral (2004) em seus escritos sobre a escola e o adolescente em Liberdade Assistida. A **metodologia** adotada para a realização da pesquisa, foi a descritiva e documental tendo como percurso metodológico três etapas: Pré-análise: definição dos objetivos específicos; organização do material (Relatório do Estágio); estabelecimento das categorias; elaboração de uma ficha documental; transferência das informações e Tratamento dos dados (interpretações e inferências). Para análise do relatório foi elaborado um plano de investigação, cujas categorias foram selecionadas previamente e no momento da leitura. Utilizamos na metodologia autores como Leite (2008) e Ludke e André (1986). Os **resultados** evidenciam uma urgente necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude em situação de risco à violência, bem como a ampliação dos debates que circundam o direito desses jovens à educação e que esta consiga preparar profissionais para atuarem juntos aos sistemas prisionais.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Sistema Prisional.

Abstract: The Brazilian Federal Constitution (1988) and the Child and Adolescent Statute – ECA (BRASIL, 1990) provide for the right to school education for adolescents who commit an infraction deprived of their freedom. For them, to implement this guarantee, socio-educational inpatient units usually host, in their respective institutional structures, public schools, in which socio-educational students have access to formal schooling. In this sense, the general objective of this study consisted of enunciating the reflections of students from the Pedagogy course who carried out the Curricular Internship in the Women’s Prison System in Natal/RN. In relation to the specific objectives, we seek to: a) understand the reflections of Pedagogy students at the Presidente Kennedy Institute of Higher Education, regarding the completion of the Curricular Internship in the Female Prison System; b) describe the activities carried out by the interns with the adolescents deprived of their liberty. As a theoretical reference, we highlight the works of Cunha, Dazzani (2016) and Brazilian

legislation that deals with the topic, especially the Child and Adolescent Statute (1990); and Castro (2016); Cabral (2004) in his writings about school and adolescents in Assisted Freedom. The methodology adopted to carry out the research was descriptive and documentary, with three stages as a methodological path: Pre-analysis: definition of specific objectives; organization of material (Internship Report); establishment of categories; preparation of a document sheet; transfer of information and processing of data (interpretations and inferences). To analyze the report, an investigation plan was drawn up, the categories of which were selected previously and at the time of reading. We used authors such as Leite (2008) and Ludke and André (1986) in the methodology. The results highlight an urgent need for public policies aimed at youth at risk of violence, as well as the expansion of debates surrounding these young people's right to education and that this can prepare professionals to work alongside prison systems.

Keywords: Supervised Internship; Teacher Training; Prison System.

I – Introdução

Com o passar dos anos e as recorrentes mudanças no que tange a formação de pedagogos no Brasil, é possível observar uma maior preocupação com as experiências práticas alinhadas com os estudos teóricos no percorrer de todo o processo formativo.

Atualmente, o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP tem em sua oferta, seguindo o que estabelece a legislação nacional, em especial Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, organiza o estágio curricular em quatro momentos, cada um com 100 (cem) horas.

Os estágios I e II voltados para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente; o estágio III em gestão pedagógica em espaços escolares e o estágio IV voltado para os espaços de educação não formais.

Isso posto, nesta pesquisa buscamos dialogar sobre a formação do pedagogo, suas contribuições em espaços de educação não formais e em especial analisaremos a atuação de um grupo de estudantes no Sistema Prisional do RN em ocasião da realização do estágio IV.

Neste sentido, o **objetivo geral** do estudo consistiu em enunciar as reflexões de estudantes do curso de Pedagogia que estagiaram em um Sistema Prisional feminino na cidade do Natal no Rio Grande do Norte.

Em relação aos **objetivos específicos**, buscamos: a) conhecer as reflexões de estudantes de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, acerca da realização do Estágio Supervisionado em um Sistema Prisional feminino; b) explicitar as atividades desenvolvidas por essas estudantes com as adolescentes privadas de liberdade.

II – Fundamentação Teórica

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (1019), o curso de Pedagogia - Licenciatura, o Estágio Supervisionado (I, II, III e IV) é parte do processo de formação do estudante integrada ao currículo, como componente curricular obrigatório, no qual favorece a interlocução entre a formação acadêmica e o mundo profissional, por meio de uma (re) aproximação contínua da Academia com a realidade social, cultural

e educacional. O estágio I diz respeito à Educação Infantil, o II, aos anos finais do Ensino Fundamental, o III, à gestão pedagógica, e o IV aos espaços não formais.

“O Estágio Supervisionado obrigatório do curso constituirá, portanto, um espaço de aprofundamento teórico e prático de diferentes aspectos da Educação Básica e gestão pedagógica em espaços institucionais e espaços não escolares.” (Rio Grande do Norte, IFESP, 2019, p. 39).

Em suas práticas, os estudantes são oportunizados de assegurar experiências de exercício profissional, em espaços formais (escolares) e não formais (não escolares), ampliando e fortalecendo atitudes éticas, de conhecimento e de competência.

Conforme esse documento, O Estágio Supervisionado é instância privilegiada que permite a articulação entre os estudos teórico-práticos e apresenta como propósito a inserção do futuro profissional, egresso do curso de Pedagogia, no mundo do trabalho. Neste sentido, se apresentam como finalidades básicas, as seguintes proposições:

- a. Complementar e ampliar o processo ensino-aprendizagem a partir da inserção *na* e *com* a realidade das escolas e demais instituições - campos de estágio;
- b. Inserir o futuro educador à realidade educacional brasileira;
- c. Avaliar a prática pedagógica como educador em construção;
- d. Possibilitar a compreensão da relação teoria e prática.

O Estágio Supervisionado é um componente permanente e obrigatório do currículo do curso de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP/RN, ele não se configura como uma única atividade ou componente curricular. Por meio dele, os estudantes deverão ser inseridos nos ambientes de ensino-aprendizagem para a produção dos conhecimentos internalizados durante o processo formativo, o que lhes permite a formação da identidade docente.

Pimenta (1997) fez um estudo sobre a formação da identidade do professor, como ele acaba adquirindo ao decorrer da sua carreira profissional, as dificuldades e sua reflexão sobre a prática de ensino. Ele passa a reconhecer suas aprendizagens e necessidades formativas.

As estudantes revelaram que ao escrever o relatório, puderam refletir sobre suas aprendizagens e reconhecer sua necessidades formativas, portanto, de imprescindível necessidade para sua formação, que a carga horária oferecida pela instituições ainda é insuficiente para se sentirem seguras, reconhecendo que é condição *si ne qua nom* a consciência da necessidade da autoformação.

Pimenta e Lima (2004) revelam que o relatório de estágio vem fortalecer a reflexão e a relação entre a teoria e a prática existente na educação, com o objetivo de relatar as atividades desenvolvidas durante a prática, ou seja, levando para a realidade das escolas o que foi aprenderam na universidade.

Para as autoras, o estágio se constitui como um campo de pesquisa, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de pesquisa, segundo as autoras, o estágio se produz na interlocução dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

As autoras (2004) revelam que para fundamentar essa concepção, se faz necessária uma análise dos diferentes enfoques que o estágio tem historicamente recebido nos cursos de formação de professores: “Até há um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar.” (Pimenta & Lima, 2004, p. 20).

A atividade do estágio é um elemento formador de maior importância, provendo a formação dos docentes de uma prática crítico-reflexiva. Trata-se de construir caminhos que permitam a comunicação e o diálogo entre a teoria e a prática, ou seja, a formação de profissionais para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O estágio em um espaço não formal o estudante consolida os conhecimentos teóricos internalizados ao longo do curso, forma e desenvolve habilidades profissionais em diferentes espaços não formais, como por exemplo, em ONGs, Movimentos Sociais, Hospitais, Abrigos de Idosos, Empresas, Sistema Prisional, editoras, brinquedotecas participando do planejamento e execução de ações/atividades práticas pedagógicas supervisionadas nos diferentes contextos.

Assim, não basta que se conheça e se interprete a realidade, busca-se um estilo dinâmico com trabalho articulado criando a possibilidade de leitura da realidade, consciente do compromisso político do professor e da necessidade de competência técnica, gerando uma população crítica que propicia uma nova geração de pedagogos capazes de atuar sobre os problemas da escola e da sociedade em busca de transformação.

As atividades realizadas pelas estudantes no espaço não formal, faz parte do currículo do Estágio Supervisionado IV, fazendo-se cumprir os requisitos legais previstos na Lei de Estágio nº 11.788 (Brasil, 2008).

De acordo com o capítulo 1 desta Lei (da definição, classificação e relações de estágio), Art. 1º, o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que tem por objetivo a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, além dos espaços não escolares.

A Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) preveem o direito à educação escolar do adolescente autor de ato infracional privado de liberdade. Para eles, materializar tal garantia, as unidades socioeducativas de internação são comuns acolher, em suas respectivas estruturas institucionais, escolas públicas, nas quais os socioeducandos têm acesso à escolarização formal. Não obstante, explicam os autores, muitas dúvidas ainda persistem em relação às condições de implementação dessa política pública em um contexto tão peculiar.

Assim, revelam Cunha e Dazzani (2018):

A escolarização de adolescentes autores de ato infracional privados de liberdade configura um capítulo inusitado do panorama educacional brasileiro. Ao longo da história recente do país, a frequência à escola e a participação em atividades pedagógicas e formativas têm sido reiteradamente prescritas pelas leis que versam sobre a atenção

a jovens infratores como ferramentas cruciais para a recondução desses sujeitos aos caminhos da legalidade. (p. 34)

A histórica centralidade do binômio escolarização/profissionalização, segundo os autores, nas políticas de atenção a adolescentes infratores, em solo brasileiro, é correlata à centralidade da busca por dinheiro no leque de razões para o ingresso de jovens na criminalidade, em uma tentativa de formá-los profissionalmente, para alcançarem, de forma legal, o que buscam obter ilegalmente. As atuais disposições aplicáveis a tais sujeitos (adolescentes entre 12 e 18 anos que cometeram ato infracional), revelam os pesquisadores, que as medidas socioeducativas avançaram nessa direção. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA determina seis medidas:

- I) advertência;
- II) obrigação de reparar o dano;
- III) prestação de serviços à comunidade;
- IV) liberdade assistida;
- V) emiliberdade;
- VI) internação (Brasil, 1990).

É importante ressaltar que a família, a sociedade e o Estado assumem uma responsabilidade imprescindível para que o menor se conscientize no sentido de evitar a prática ou a reincidência de ações infracionais pelos adolescentes. A falta de apoio de qualquer destas três instituições promove a inclusão do menor no mundo da criminalidade, e nas situações daqueles que já estão envolvidos na prática de ações infracionais, a consequência é maior; nestes casos, há o perigo da reincidência gerando no menor, já infrator, o desejo implacável de praticar mais delinquências, passando a ser um criminoso em potencial.

De acordo com Albergaria (1991), os pressupostos da proteção integral e do atendimento prioritário, dos quais se extrai também a superioridade do melhor interesse da criança e do adolescente, são mais do que exclusivamente princípios, pois, segundo a melhor orientação, traduzem verdadeiras regras jurídicas de cumprimento e observância obrigatórios.

III – Metodologia

A pesquisa é qualitativa quanto à abordagem, pois, segundo Ramires e Pessôa (2013), ela tem como identidade o reconhecimento da existência de uma interação dinâmica entre a realidade e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas.

Demo (1998) destaca que a introdução dos métodos qualitativos no âmbito das ciências humanas e sociais se apresentou como uma reação à “ditadura do método” preconizada pelas ciências naturais.

Para ele, nada é melhor para a prática do que uma boa teoria, será o caso perceber que nenhuma prática da qualidade é qualitativa se não souber definir-se conceitualmente, reiteram Ramires e Pessôa (2013). “Os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados,

tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados, e grande destaque é dado à interpretação do significado das ações sociais.” (Ramires & Pessôa, 2013, p. 25).

Minayo (1994) define pesquisas qualitativas como aquelas que são capazes de incluir o significado e a intencionalidade como inerentes as ações dos sujeitos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto em seu advento quanto em sua transformação como elaborações humanas significativas.

Em relação aos objetivos é um estudo exploratório e descritivo, visto que no que tange ao primeiro, como destaca Freitas (2008) olharemos para o objeto de estudo de outras formas, numa perspectiva de analisar as informações obtidas nos instrumentos de pesquisa; em relação ao segundo, nos embasando em Leite (2008), descrevemos as informações que dizem respeito às atividades desenvolvidas na pesquisa. E como destaca Cellard (2008) é descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência para o estudo realizado.

No que se refere aos procedimentos é uma pesquisa documental, uma vez que Lüdke e André (1986) destacam que esse tipo de procedimento de pesquisa pode ser compreendido como um conjunto de operações, que objetiva estudar e analisar um, ou vários documentos, buscando identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

As autoras argumentam que essa análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise

Portanto, descrevemos experiências e vivências de duas estudantes do curso de Pedagogia do IFESP/RN relatadas em seu relatório, instrumento de avaliação do componente curricular, em um espaço não formal, realizado em um sistema prisional de menores infratoras,

O percurso metodológico envolveu três etapas, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Percurso metodológico da pesquisa

Etapas	Atividades
Primeira Etapa	Pré-análise: definição dos objetivos específicos.
Segunda Etapa	Organização do material (Relatório do Estágio); estabelecimento das categorias; elaboração de uma ficha documental; transferência das informações.
Terceira Etapa	Tratamento dos dados (interpretações e inferências).

Fonte: os autores (2023).

Para análise do relatório foi elaborado um plano de investigação, cujas categorias foram selecionadas previamente. O quadro 2 expressa este plano.

Quadro 2. Plano de investigação

Objetivos específicos	Categorias de análise
Conhecer as reflexões de estudantes de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, acerca da realização do Estágio Supervisionado em um Sistema Prisional feminino.	Reflexões das estudantes de Pedagogia.

Objetivos específicos	Categorias de análise
Descrever as atividades desenvolvidas por essas estudantes com as adolescentes privadas de liberdade.	Atividades desenvolvidas pelas estudantes de Pedagogia com as adolescentes privadas de liberdade. Objetivos delineados pelas estudantes de Pedagogia.

Fonte: os autores (2023).

IV – Resultado e Discussão

O quadro 3 apresenta os resultados encontrados na pesquisa.

Quadro 3. Resultados encontrados em relação aos objetivos

Objetivos específicos	Resultado (relatos das estudantes)
Conhecer as reflexões de estudantes de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, acerca da realização do Estágio Supervisionado em um Sistema Prisional feminino.	Há a necessidade de o poder público municipal e estadual empreender mais esforços com vistas ao enfrentamento da delinquência juvenil por meio da ampliação de políticas públicas voltadas para a juventude em situação de risco à violência. Esse espaço nos permitiu refletir sobre a responsabilidade nossa como professoras formadoras que podem contribuir com a formação dessas menores. A formação no curso de Pedagogia deve incluir em seu currículo o espaço prisional como ambiente de formação, de modo a contribuir com a formação desses sujeitos.
Descrever as atividades desenvolvidas por essas estudantes com as adolescentes privadas de liberdade.	Práticas de leitura e da escrita com as adolescentes (estudantes).

Fonte: os autores (2023).

No passado a formação do pedagogo era voltada para atuar na educação formal, mas hoje o pedagogo é um profissional com formação para trabalhar em espaços como o sistema prisional, de modo a suprir suas necessidades formativas, se dedicar, e contribuir com a inclusão de diferentes sujeitos na sociedade.

Nesse estudo realizado pelas estudantes de Pedagogia, observou-se em seus relatos que conhecer e observar o espaço prisional lhes proporcionou olhar para essa realidade acreditando que é possível transformá-la mediante à educação.

Para elas, realizar esta atividade no espaço selecionado para estagiar, lhes permitiram observar a organização entre teoria e prática em um ambiente peculiar, registraram que as vivências dos diferentes momentos no *locus* do estádio, contemplar saberes que realmente as prepararam para a formação profissional do pedagogo na perspectiva de que o estudante é, ao mesmo tempo, sujeito e agente na produção de saberes e conhecimentos, como é respaldado pelo Projeto Pedagógico do curso (2019).

Em suas reflexões, as estudantes do curso e da instituição citados, registraram que há a necessidade de o poder público municipal e estadual empreender mais esforços com vistas ao enfrentamento da

delinquência juvenil por meio da ampliação de políticas públicas voltadas para a juventude em situação de risco à violência. A formação no curso de Pedagogia deve incluir em seu currículo o espaço prisional como ambiente de formação, de modo a contribuir com a formação desses sujeitos.

Referências Bibliográficas

- Albergaria, Jason (1991). *Direito do menor*. Aide.
- Brasil. (1990). Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.
- Brasil. (2006). Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura.
- Cabral, S. H., & Sousa, S. M. (2004). O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. *Psicologia em Revista*, 10(15).
- Castro, D. (2016). A escola e o adolescente em Liberdade Assistida [Tese de doutorado, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. TEDE PUC Goiás. <https://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3526>
- Cunha, E., & Dazzani, M. (2016). Escola e o adolescente em conflito com a lei: Desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, 32(1), 235-259.
- Demo, Pedro (1988). Pesquisa qualitativa: Em busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 6(2), 89-104.
- Leite, Francisco T. (2008). *Metodologia científica: Métodos e técnicas de pesquisa: Monografia, dissertações, teses e livros*. Ideias & Letras.
- Lüdke, Menga, & André, Maria Elza (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Minayo, Maria Cecília (1994). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (3.ª ed.). Hucitec.
- Pimenta, Selma G. (1996). Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade Educação*, 22(2), 72-89.
- Pimenta, Selma G., & Lima, Maria Socorro L. (2004). *Estágio e docência*. Cortez.
- Ramires, Julio Cesar, & Pessôa, Vera Lúcia (2013). Pesquisas qualitativas: Referências para pesquisa em geografia. In G. J. Marafon, J. C. Ramires, M. A. Ribeiro, & V. L. Pessôa (Eds.), *Pesquisa qualitativa em geografia: Reflexões teórico-conceituais e aplicadas* (pp. 22-35). EDUERJ. <https://doi.org/10.7476/9788575114438.0003>
- Rio Grande do Norte. (2019). *Projeto do curso de Pedagogia*. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP.

O currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa no Brasil: reflexões a partir do “estado do conhecimento” (2017 - 2022)

Suhelem Brasil Santos

Universidade de Brasília, Brasil; suhelemb@gmail.com

Francisco Thiago Silva

Universidade de Brasília, Brasil; francisco.thiago@unb.br

Resumo: As medidas socioeducativas, aplicadas ao adolescente a quem se atribui a autoria de ato infracional, são executadas a partir do princípio da incompletude institucional, segundo o qual é necessária a interlocução das políticas setoriais para que os objetivos socioeducativos sejam alcançados. Sobre a política de educação, a escolarização é garantida por meio das escolas que funcionam dentro das instituições socioeducativas e que atendem exclusivamente os adolescentes internados. Nesse sentido, espera-se que o currículo, em suas múltiplas formas de objetivação, dessas escolas considere os objetivos da educação em um contexto de privação de liberdade e as especificidades da complexa realidade socioeducativa, bem como os sujeitos que compõem a comunidade e suas necessidades. Esta pesquisa propôs-se a responder como as investigações acadêmicas têm abordado a problemática do currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa. Por meio de uma abordagem qualitativa, o estudo adotou o “estado do conhecimento” como metodologia para mapear as pesquisas científicas sobre o currículo da escolarização em unidades de internação de adolescentes. Serviram como aporte teórico Silva e Moreira (1995), Apple (2006), Silva (2003), Saviani (2000, 2004, 2008), Sacristán (2017) e Young (2007). Para a consecução do objetivo, durante o mês de julho de 2023, foram realizadas buscas de dissertações, teses e artigos científicos publicados no Brasil no período de 2017 a 2022, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de dissertações e teses, portal das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Identificamos como principal lacuna a carência de estudos ampliados e aprofundados sobre o currículo e as políticas curriculares para a escolarização nas unidades de internação de adolescentes, bem como as relações epistemológicas, políticas e pedagógicas dos componentes dessas políticas na Socioeducação e sua relação com as especificidades do contexto de internação de adolescentes. A carência de pesquisas científicas sobre a temática demonstra que a problemática do currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa ainda não foi suficientemente explorada, abrindo caminho para futuras pesquisas nessa área, principalmente considerando a relevância de estudos que tratem da escolarização de adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Palavras-chave: currículo; escolarização; unidade de internação socioeducativa; estado do conhecimento.

Abstract: Socio-educational measures, applied to adolescents who are accused of committing an infraction, are carried out based on the principle of institutional incompleteness, according to which it is necessary for sectoral policies to work together in order to achieve the socio-educational objectives. With regard to education policy, schooling is guaranteed through the schools that operate within the socio-educational institutions and which cater exclusively for adolescents in detention. In this sense, it is hoped that the curriculum, in its multiple forms of objectification, of these schools takes into account the objectives of education in a context of deprivation of liberty and the specificities of the complex socio-educational reality, as well as the subjects that make up the community and their needs. This research set out to answer the question of how academic research has approached the problem of the schooling curriculum in socio-educational detention centers. Using a qualitative approach, the study adopted the “state of knowledge” methodology to map scientific research on the schooling curriculum in adolescent detention centers. Silva and Moreira (1995), Apple (2006), Silva (2003), Saviani (2000,

2004, 2008), Sacristán (2017) and Young (2007) served as theoretical contributions. In order to achieve the objective, during the month of July 2023, searches were carried out for dissertations, theses and scientific articles published in Brazil from 2017 to 2022, on the portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) for dissertations and theses, the portal of the Digital Libraries of Theses and Dissertations (BDTD) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). The main gap we identified was the lack of broad and in-depth studies on the curriculum and curricular policies for schooling in adolescent detention centers, as well as the epistemological, political and pedagogical relationships between the components of these policies in socio-education and their relationship with the specificities of the adolescent detention context. The lack of scientific research on the subject shows that the problem of the schooling curriculum in socio-educational detention centers has not yet been sufficiently explored, opening the way for future research in this area, especially considering the relevance of studies dealing with the schooling of adolescents serving socio-educational measures.

Keywords: curriculum; schooling; socio-educational detention center; state of knowledge.

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; BRASIL, 1990) e o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE; BRASIL, 2012) definem e regulamentam a execução das medidas socioeducativas, aplicadas ao adolescente a quem se atribui a autoria de ato infracional, conduta descrita como crime ou contravenção penal.

As medidas socioeducativas são executadas a partir do princípio da incompletude institucional, segundo o qual a instituição executora da medida socioeducativa não é a única responsável por atender as demandas oriundas do atendimento socioeducativo. É necessária a interlocução das políticas setoriais por meio de ações intersetoriais para que os objetivos das medidas socioeducativas sejam alcançados: a proteção e a responsabilização do adolescente.

Diferentemente das medidas socioeducativas em meio aberto e da semiliberdade, onde os adolescentes frequentam as escolas da comunidade, nas unidades de internação, a escola funciona dentro da instituição socioeducativa. Ou seja, a escolarização ocorre no espaço físico da unidade de internação e atende exclusivamente os adolescentes internados. Além disso, em algumas localidades, os professores que atuam nessas escolas são submetidos a um processo seletivo especial, isto é, participam de prova de títulos e/ou de entrevista para atuarem nas unidades socioeducativas.

Partimos do pressuposto de que todos os adolescentes têm o direito fundamental à educação, incluindo aqueles que cometeram atos infracionais. A educação é um dos principais instrumentos do processo socioeducativo, funcionando até mesmo como um fator protetor para a saúde mental dos adolescentes (Gonzalez, 2006; Santana & Shuvartz, 2016; Saraiva, 2006; Sella & Motta, 2018).

Nas unidades socioeducativas, os adolescentes têm o direito à educação como uma possível mudança de uma trajetória pessoal e social muitas vezes marcadas pelo estigma e vulnerabilidade. A escola é, pois, um “espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão” para esses adolescentes (Saraiva, 2006, p. 55).

Por isso a importância de pesquisas científicas que avaliem os programas educacionais dentro das unidades socioeducativas, identificando quais abordagens pedagógicas e currículos são mais eficazes em

promover a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e a redução da possibilidade de cometimento de outros atos infracionais. Desse modo, ajuda-se a garantir que o direito à educação seja respeitado e que a escolarização oferecida nas unidades socioeducativas seja de qualidade e adequada às necessidades dos adolescentes.

Ademais, muitos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa enfrentam desigualdades socioeconômicas e educacionais. Estudar a escolarização nessas circunstâncias ajuda a identificar lacunas e desafios, permitindo que sejam tomadas medidas para reduzir as desigualdades e promover oportunidades aos adolescentes. Os estudos científicos podem, portanto, fornecer informações valiosas para a formulação de políticas públicas que concretizem os direitos e as garantias previstas no ECA e no SINASE.

Em suma, as pesquisas científicas sobre a escolarização de adolescentes que cumprem medida socioeducativa são essenciais para o avanço do conhecimento científico sobre questões relacionadas à justiça juvenil, educação e ressocialização, levando a novas descobertas, teorias e práticas que beneficiem os adolescentes em internação, bem como outras áreas de estudo.

A educação é um direito inalienável de todo adolescente, por isso, planejar a educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é uma das formas de garantir que os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, permitindo o acesso a oportunidades de desenvolvimento e crescimento pessoal. Nesse sentido, a importância dos estudos curriculares para a educação em contextos de privação de liberdade é inegável.

O currículo é, ao lado da didática e da avaliação, um dos eixos que estruturam a organização do trabalho pedagógico, pois atua como instrumento que revela a intencionalidade das ações pedagógicas (Freitas, 1995).

Ao definir o que será ensinado, como será ensinado e quais objetivos devem ser alcançados pela educação, o currículo representa o conjunto das experiências que os estudantes vivenciam em sua jornada educacional. Nesse contexto, o currículo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

O currículo fornece uma estrutura para o processo de ensino e aprendizagem, orientando os educadores sobre o que ensinar para garantir um progresso educativo contínuo e coerente, de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, é elaborado com base em objetivos educacionais específicos, que refletem concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, propósitos e valores da instituição de ensino e do sistema educacional. O currículo possibilita que os estudantes adquiram os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, contribuindo para a emancipação e transformação social.

Nesse caminho, trazemos à baila as contribuições de Silva e Moreira (1995), fundamentais para o entendimento da relação entre currículo e escolarização na escola pública. De acordo com os autores, o currículo é um espaço de poder e de disputas que reflete as ideologias, valores e interesses presentes na sociedade. Defendem que o currículo não é neutro, mas sim uma construção social e cultural que reproduz

relações de poder e hierarquias sociais, ou seja, a relação entre currículo e escolarização é marcada por tensões e contradições.

Silva e Moreira (1995) criticam ainda a tendência de um currículo padronizado e homogeneizado que ignora as diversidades culturais e as realidades dos estudantes. Enfatizam a importância de um currículo que seja contextualizado e relevante, levando em conta as experiências, identidades e necessidades dos estudantes.

Silva (2003), aduz à concepção de currículo como documento de identidade. Nas suas palavras,

no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida” podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (pp. 15-16)

Ao abordar a relação entre currículo e identidade, o autor destaca que o currículo reflete a identidade de uma sociedade e uma educação determinadas que, por sua vez, indicam caminhos para a construção da identidade dos estudantes, ao estabelecer quais conhecimentos são valorizados e quais são marginalizados. O autor considera o currículo um documento de identidade política e ideológica, assim como para Apple (2006), que destaca a importância de compreender a relação entre currículo e escolarização como um fenômeno político e ideológico.

Para Apple (2006), o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos neutros e objetivos, mas sim um espaço onde ideologias, valores e relações de poder são refletidos e reproduzidos. Argumenta que o currículo não é isento de interesses e que reflete as crenças e valores dominantes da sociedade, muitas vezes reforçando desigualdades e opressões e que, na escola pública, a relação entre currículo e escolarização é marcada por processos de dominação e controle. Critica, pois, a tendência de se ensinar uma única perspectiva da história, cultura e conhecimento, perpetuando assim uma visão hegemônica que silencia e marginaliza outras perspectivas culturais e experiências.

Na mesma direção, Saviani (2000, 2004, 2008) considera o currículo componente essencial da escolarização, sendo um dos principais instrumentos que guiam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. Argumenta que a escolarização é um processo social e pedagógico que visa proporcionar aos estudantes uma formação emancipatória e que o currículo é o meio pelo qual essa formação é concretizada.

Para Saviani (2008, p. 16), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ou seja, refere-se às atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade.

Nesse sentido, a seleção dos conhecimentos a serem incorporados ao currículo não deve ser aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade

apresenta, sendo que a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino “deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos” (Saviani, 2000, p. 32).

Assim, a problematização da realidade pelo professor é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir o que é principal do que é que secundário, a partir das condições existenciais concretas em que vivem os homens (Saviani, 2004). Posto que o conhecimento é sempre construído em um contexto histórico e social específico e o currículo deve refletir essa realidade.

Sacristán (2017, p. 15) declara que “o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”. Ou seja, o currículo descreve a concretização das funções próprias da escola e a forma particular de abordá-la em um contexto histórico e social determinado. Trata-se, pois, “de um complexo processo social com múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições” (p. 21).

Para o autor, “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (Sacristán, 2017, p. 20). Por essa razão, um currículo para a escolarização de adolescentes que se encontram em cumprimento de uma medida socioeducativa de internação deve dirigir-se a esses estudantes, aos professores e à comunidade socioeducativa onde se concretiza.

Além disso, Sacristán (2017) enfatiza que o currículo é implementado e vivenciado ao longo de um sistema educativo de forma diferente, da prescrição à ação nas escolas e salas de aula, o que ele chama de “currículo na ação” (p. 201). Isso significa que o currículo pode ser reinterpretado e adaptado pelos professores, levando em conta as características dos estudantes e o contexto em que a escola está inserida. Essa implementação pode gerar variações significativas no que é efetivamente aprendido pelos estudantes.

Assim, considerado um dos instrumentos imprescindíveis para a compreensão da prática pedagógica e onde se expressa a função socializadora da escola, o currículo está relacionado não apenas à profissionalização dos docentes, mas ao cruzamento de componentes pedagógicos, políticos, administrativos, de produção de materiais, de controle sobre o sistema escolar e de inovação pedagógica. O currículo “é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (Sacristán, 2017, p. 32).

O teórico destaca ainda a importância de considerar o currículo como um processo dinâmico, sujeito a mudanças e transformações ao longo do tempo. O currículo não é estático, mas sim um campo de disputas e negociações, influenciado pelas mudanças sociais, culturais e políticas. Desse modo,

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (Sacristán, 2017, p. 21)

Nesse sentido, por ser um campo situado de disputas e negociações, impõem-se aos professores que atuam em unidades socioeducativas questionamentos sobre como o currículo se estrutura na Socioeducação. Quais são os conhecimentos “escolhidos” para compor esse currículo? Quais e como são reinterpretados ou diluídos esses conhecimentos? O currículo da escolarização dos adolescentes em internação coaduna com os princípios de emancipação e transformação social ou reforça a tradição seletiva prescrita pelo poder econômico e político? A quem serve a educação tal qual acontece nas unidades de internação socioeducativa? É preciso questionar o antes inquestionável (Apple, 2006).

Questionar sobre que educação tem sido ofertada aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é “pensar sobre o conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos etários e grupos com diferentes poderes” (Apple, 2006, p. 49).

Por isso, Apple (2006) critica a visão tradicional do currículo como uma lista fixa e hierarquizada de conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes e defende uma abordagem mais flexível e aberta, que valorize a diversidade de conhecimentos e perspectivas culturais presentes na sociedade. Isso implica reconhecer e valorizar os saberes populares e as experiências dos estudantes, tornando o currículo mais relevante e significativo para eles, posto que as escolas

“produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). Na verdade, para essa tradição mais crítica, as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda. (p. 68)

As escolas são, na verdade, projetadas para ensinar essas coisas por meio do “currículo oculto”, abordado anteriormente. Segundo Apple (2006, p. 82), “o currículo oculto, o ensino tácito de normas e expectativas sociais e econômicas aos alunos não é tão oculto ou ‘ingênuo’ como muitos educadores pensam”. Assim, é preciso atentar-se para a relação entre os conhecimentos escolares e os fenômenos extraescolares por meio do desvelamento das normas sociais, das instituições e das regras ideológicas do currículo em suas interações diárias pelos educadores em suas práticas.

Do mesmo modo que Sacristán realça o papel ativo do professor na modelagem e no currículo na ação, Apple destaca o papel hegemônico do professor enquanto intelectual. Ao afirmar que, por meio das atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no cotidiano da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na geração e na preservação de desigualdades de poder na sociedade, o autor salienta a competência dos professores em reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detêm o poder e a cultura, para assim fazer com que as instituições respondam às comunidades de uma maneira diferente.

É por meio do “conhecimento poderoso” (Young, 2007, p. 1294) que as classes trabalhadoras podem ascender ao poder. Para Young, o currículo desempenha um papel fundamental na escolarização, pois é responsável por determinar o que é ensinado e aprendido nas escolas. Ele argumenta que o currículo não é

neutro, mas sim uma construção social que reflete e reproduz valores, crenças e interesses sociais específicos.

A abordagem do “conhecimento poderoso” trata da importância de um currículo que ofereça aos alunos um conhecimento amplo e significativo, capaz de capacitá-los a entender e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Esse conhecimento não se limita apenas aos fatos e informações, mas também inclui habilidades, competências e compreensão dos processos e princípios subjacentes à estruturação social. Trata-se de saber se os estudantes estão tendo acesso a um conhecimento que pode ser de grande valor para eles, por isso,

as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (Young, 2007, p. 1297 apud Galian & Louzano, 2014, p. 1112)

Dessa forma, o conhecimento do campo dos estudos curriculares deve compor a formação inicial e continuada dos professores, pois possibilita a compreensão dos princípios e teorias que norteiam o planejamento curricular, permitindo o desenvolvimento de currículos mais relevantes, significativos e alinhados com as necessidades e características dos estudantes e da sociedade.

Além disso, apropriar-se do campo do currículo incentiva os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, possibilitando uma análise crítica sobre a eficácia dos métodos de ensino e a seleção dos conhecimentos a integrarem o currículo. Ao conhecerem o campo dos estudos curriculares, os professores são incentivados a se tornarem pesquisadores de sua própria prática, proporcionando o alcance da inovação escolar e a autonomia profissional crítica em relação às políticas educacionais e diretrizes curriculares impostas. Ou seja, os professores estarão mais preparados para debater sobre as políticas educacionais e contribuir para a melhoria e atualização dos currículos em suas escolas e sistemas de ensino.

Em síntese, o conhecimento do campo dos estudos curriculares é essencial para que os professores possam planejar, implementar e avaliar currículos e práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras, em prol de uma sociedade justa e igualitária. Essa compreensão permite que os professores desempenhem um papel mais ativo na construção do currículo e no desenvolvimento de uma educação de qualidade, significativa para os estudantes, em especial aqueles vinculados às unidades socioeducativas.

Diante do quadro teórico sobre o campo curricular e da importância dos estudos curriculares para a educação que vise a transformação social, destacamos que a falta de pesquisas acadêmicas sobre o currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa sugere um desafio. A educação dentro dessas instituições é fundamental para ajudar os adolescentes e jovens no processo de desenvolvimento pessoal e inserção social. Por isso, a realização de pesquisas nesse campo pode propiciar reflexões valiosas e necessárias para melhorar a qualidade da educação nessas unidades e, conseqüentemente, o processo socioeducativo de adolescentes.

Nesse sentido e a partir da nossa experiência na Socioeducação, esperamos que o currículo dessas escolas considere os objetivos da educação em um contexto de privação de liberdade, as especificidades da complexa realidade socioeducativa e os indivíduos que compõem a comunidade socioeducativa, bem como o perfil e as necessidades do público a que atende.

A partir dessa realidade, propusemo-nos a responder como as investigações acadêmicas têm abordado a problemática do currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa. Por meio de uma abordagem qualitativa, adotamos o “estado do conhecimento” como metodologia para mapear as pesquisas científicas sobre o currículo da escolarização em unidades de internação de adolescentes.

Esperamos identificar as lacunas teóricas e práticas das pesquisas acadêmicas sobre o currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa e apontar os avanços encontrados nesse campo do conhecimento.

Metodologia

Para responder a como as investigações acadêmicas têm abordado a problemática do currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa, em uma abordagem qualitativa, adotamos neste estudo o estado do conhecimento como metodologia para mapear as pesquisas científicas sobre a temática (Morosini et al., 2021; Silva & Borges, 2018).

Para a consecução dos objetivos, elegemos um recorte temporal de forma a equilibrar a precisão e a relevância dos resultados de busca, tendo em vista que um período muito curto pode resultar em resultados incompletos, enquanto um período muito longo pode incluir resultados irrelevantes ou obsoletos (Morosini et al., 2021; Nonato et al., 2023). Assim, foi utilizado o recorte temporal de cinco anos, ou seja, pesquisas publicadas entre os anos de 2017 e 2022.

Durante o mês de julho de 2023, realizamos buscas por dissertações, teses e artigos científicos publicados no Brasil no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de dissertações e teses, no portal das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

O portal da CAPES é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito obrigatório de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação. O portal BDTD é um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia. Reúne teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior. E a SciELO é uma biblioteca virtual que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A rede é a aplicação de um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Packer, 1998).

Pesquisamos no título, resumo e palavras-chave, os termos indutores e os operadores booleanos: currículo *and* escola *and* Socioeducação *or* internação de adolescentes, a fim de que as publicações

identificadas pudessem revelar a métrica e o teor das pesquisas acadêmicas sobre a temática em questão. Os resultados das buscas aos referidos bancos de dados são apresentados a seguir.

Resultados

No portal CAPES e na rede SciELO nenhum resultado foi apresentado com as especificações de nosso recorte, mesmo após a realização de novas e diferentes combinações entre os termos indutores e operadores booleanos. Já as buscas no portal BDTD reportaram 8 pesquisas, as quais foram catalogadas no Quadro 1 e descritas em seguida.

Quadro 1. Resultados das buscas

Nº	Tipo	Autor	Título
1	Dissertação	Barbosa, Visleine Reis (2020)	Contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE (Unidade de Internação do Recanto das Emas)
2	Dissertação	Braz, Lidiane da Silva (2021)	Socioeducação e inclusão: a produção de sujeitos no centro atendimento socioeducativo de Santa Maria/RS
3	Dissertação	Carvalho, Wesley Ferreira de (2017)	Terra-mar: litorais entre a Socioeducação e a educação especial
4	Tese	Honorato, Rafael Ferreira de Souza (2022)	A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas
5	Tese	Monteiro, Tamires Alves (2020)	As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos profissionais da socioeducação
6	Dissertação	Müller, Karine de Almeida (2019)	“O meu pouco, é muito aqui”! A Educação Física escolar na Socioeducação
7	Tese	Santana, Aline Neves Vieira de (2020)	Denúncias e anúncios: possibilidades escolares no contexto da Socioeducação
8	Dissertação	Silva, Aline dos Santos (2019)	Os sentidos da Educação em uma Cadeia Pública feminina no Estado do Rio de Janeiro: perspectivas docentes

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Em sua pesquisa de mestrado, Barbosa (2020) propôs-se a observar e refletir acerca da utilização de práticas pedagógicas do Teatro do Oprimido com jovens estudantes da escola da Unidade de Internação do Recanto das Emas, no Distrito Federal, e suas contribuições para uma pedagogia humanista apoiada no conceito de cultura de paz.

Em diálogo com Augusto Boal, Michael Foucault e Paulo Freire, a experiência didática/metodológica, em termos de impactos educativos, apontou possíveis caminhos do teatro como experiência do planejamento curricular em abordagem interventiva no contexto escolar da Socioeducação.

Braz (2021) objetivou problematizar a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria (Rio Grande do Sul), bem como seus efeitos e os modos de subjetivação que se dão na aliança com a escola inserida na unidade.

Em suas análises, a autora identificou que a educação escolarizada, obrigatória na Socioeducação, opera práticas que buscam ajustar os sujeitos às necessidades sociais a partir dos preceitos cristãos de renúncia de si mesmo e de subjeição a essa ordem moral. Contudo, a autora observou também que essas mesmas

práticas, a depender de como são mediadas, possibilitam um exercício ético dos sujeitos sobre si, em contraposição ao modo de vida neoliberal. Defende a autora a escola como um espaço potente, quando são suspensos os usos utilitaristas e ela se abre para além do currículo, dando espaço para as práticas que ocorrem em oficinas e que potencializam um exercício crítico reflexivo nos alunos.

Em um estudo realizado na escola do Centro de Atendimento Socioeducativo Padre Cacique, em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Carvalho (2017) investigou a escolarização de adolescentes acautelados nessa unidade socioeducativa. A partir de uma reflexão aprofundada sobre a escolarização dos adolescentes com deficiência, objetivou inscrever uma interface entre os campos da educação especial, da Socioeducação e da pesquisa acadêmica.

Seus resultados apontaram que as formas organizativas do trabalho pedagógico (a organização curricular, os tempos e os espaços escolares) procuram singularizar o fazer docente, a despeito do vínculo infracional dos estudantes; e que, apesar do postulado nos documentos legais, não foi encontrada, de maneira formal, a presença de adolescentes com deficiência que cumprem medida de internação. Conclui o autor que o ato infracional se sobressai diante da condição de uma possível deficiência, apagando o direito aos recursos previstos para a promoção da aprendizagem.

Honorato (2022), em seu doutoramento, analisou a política curricular Programa de Educação Cidadã Integral “Janela para o futuro”, instituída por meio de decreto estadual, para atendimento aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no estado da Paraíba.

Concluiu o autor que o currículo do programa Janela para o Futuro, como construção discursiva, está marcado pela tentativa de projeção de um currículo concebido para a realidade dos jovens que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade, em que a Educação Integral tem se instituído como resposta de uma subjetivação político-curricular àquilo desconhecido que se busca deter, compreender e sanar. Como resposta possível às dinâmicas das unidades socioeducativas, força a ideia de uma homogeneização curricular que é tensionada pela heterogeneidade das especificidades do contexto socioeducativo.

O objetivo da tese de doutoramento de Monteiro (2020) foi analisar, sob a ótica da psicologia moral, os conteúdos curriculares dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação, buscando estabelecer uma relação com a percepção dos ex-alunos a respeito das contribuições desses cursos. Por se tratar de pesquisa sobre a formação dos profissionais da Socioeducação, o estudo não foi considerado nesta análise.

Os resultados demonstraram que os cursos da Escola Nacional de Socioeducação trouxeram contribuições significativas aos alunos, todavia, estas foram mais quanto ao nível de informação do que em termos de uma mudança de postura frente ao trabalho socioeducativo. Além disso, os resultados permitiram observar que os cursos analisados não apresentam conceitos e discussões como fruto dos estudos da psicologia moral que, segundo a autora, podem contribuir para a Socioeducação com relação ao processo de tomada de consciência sobre a prática socioeducativa, auxiliando os profissionais a refletirem sobre seus valores morais, representações e práticas pedagógicas.

Müller (2019) buscou compreender como a Educação Física escolar está posicionada, política e pedagogicamente, no contexto da Socioeducação, em duas escolas localizadas na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul.

Os resultados da pesquisa de mestrado apontaram para uma posição de marginalidade da Educação Física escolar na Socioeducação, que se constitui por situações sociais que oprimem e dominam os corpos no contexto socioeducativo e por meio de estruturas físicas e pedagógicas que estão longe de serem humanizadoras.

Santana (2020) tentou identificar como se estrutura a escola no Centro de Atendimento Socioeducativo de Goiânia (Goiás). A autora identificou elementos que obstaculizam a organização escolar, como: a trajetória de vida difícil dos adolescentes; a falta de formação específica e de ambientação dos profissionais; os direitos cerceados na unidade; o limite das políticas públicas e da legislação; o desempenho insatisfatório das equipes que atuam na unidade; a rotina familiar antes da internação; o baixo nível de escolaridade da família; a falta de interesse pela escola; a precariedade na realização da aula; e a resignificação da escola e da docência.

Dentre elementos caracterizados como transformadores, a autora elencou: a crença na mudança de vida do adolescente; o compromisso do profissional com o adolescente; a compreensão da importância da escola; as particularidades locais; os sonhos que o adolescente possui após o cumprimento da medida socioeducativa e o futuro que o adolescente deseja para a família.

A pesquisa de Silva (2019) buscou analisar os sentidos e significados atribuídos à educação prisional pelos docentes que atuam na unidade escolar em uma Cadeia Pública feminina localizada no Rio de Janeiro. Por ter tido como foco a escolarização de mulheres adultas no sistema prisional, o estudo não foi considerado nesta análise.

Das pesquisas reportadas, apenas o trabalho de Honorato (2022) abordou especificamente a questão do currículo da escolarização dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. Sua pesquisa analisou o Programa de Educação Cidadã Integral “Janela para o futuro”, política curricular voltada tão somente para adolescentes internados.

O programa foi instituído por meio de decreto estadual, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Humano e a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida”, órgão executor da medida socioeducativa. Com o anúncio de um desenho curricular diferenciado e com metodologias específicas, a política previa a oferta de educação em tempo integral, a educação profissional, o acompanhamento pedagógico e psicopedagógico dos jovens com deficiência e a participação da família nos processos de gestão democrática das unidades escolares. Propagava que, além das disciplinas obrigatórias, os estudantes poderiam escolher matérias como música, teatro, esporte, empreendedorismo, profissionalização, aulas de informática e laboratoriais. Educação socioemocional, direitos humanos e práticas restaurativas seriam conteúdos interdisciplinares obrigatórios aplicados por todos os professores, no exercício dos componentes curriculares.

Em sua tese, Honorato (2022) defendeu que a política curricular do Programa Janela para o Futuro foi uma tentativa de evidenciar uma proposta educativa como projeção de um currículo concebido para a realidade dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em privação de liberdade. O mote do Programa era a instituição da Educação Integral como solução para o cotidiano das unidades de internação que, segundo os entrevistados, sofria com a falta de atividades pedagógicas. Forçava-se, assim, a ideia de uma homogeneização curricular tensionada pela heterogeneidade das especificidades do contexto socioeducativo.

Ressaltou o autor que a organização e implementação do programa foi marcada por uma série de conflitos que buscavam significar a política a partir de suas singularidades e da relação que tinham com a política de educação e socioeducação. Os participantes entrevistados na pesquisa indicaram, inclusive, divergências entre a Secretaria de Educação e os demais membros da comissão que elaborou a proposta.

O resultado foi o fracasso do Programa um ano após a sua inauguração diante, principalmente, do deslocamento de sentidos da política em meio às situações de violência ocorridas no período de implementação.

As pesquisas de Barbosa (2020), Braz (2021), Carvalho (2017), Müller (2019) e Santana (2020) trouxeram os resultados da análise das práticas educativas no contexto escolar das unidades de internação, integrando assim o currículo da escolarização dos adolescentes. Desde as possibilidades de contribuição do teatro à formação escolar dos estudantes, quanto o lugar de marginalidade ocupado pela Educação Física na Socioeducação nos levam à reflexão de qual o objetivo de determinadas práticas pedagógicas e dos componentes disciplinares no currículo da escolarização de adolescentes internados, em que contextos são organizados e como contribuem para a formação desses jovens.

Em que pese apenas uma pesquisa discutir de forma particular o currículo da escolarização dos adolescentes em internação, os demais achados indicaram elementos que, embora isolados, configuram uma discussão sobre práticas curriculares no espaço escolar da Socioeducação. Contudo, identificamos como principal lacuna a carência de estudos ampliados e aprofundados sobre o currículo e as políticas curriculares para a escolarização nas unidades de internação de adolescentes, bem como as relações epistemológicas, políticas e pedagógicas dos componentes dessas políticas na Socioeducação e sua relação com as especificidades do contexto de internação de adolescentes.

Destacamos que o estado do conhecimento é um tipo de estudo acadêmico que consiste em coletar, analisar e sintetizar informações disponíveis na literatura científica sobre um determinado tema. O objetivo é mapear e avaliar os principais estudos e conhecimentos existentes, identificar lacunas de pesquisa e destacar as descobertas relevantes.

Quando o estado do conhecimento apresenta escassez ou um baixo índice de resultados, isso pode indicar que o tema é relativamente novo ou pouco explorado, o que leva a uma falta de estudos publicados disponíveis. A ausência ou um baixo número de resultados, contudo, não invalida o estudo ou significa que a seleção das fontes ou a metodologia tenham sido inadequadas. Ao contrário, demonstra que a problemática do currículo da escolarização em unidades de internação socioeducativa ainda não foi suficientemente explorada, abrindo

caminho para futuras pesquisas nessa área, principalmente considerando a relevância de estudos que tratem da escolarização de adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Considerações finais

Neste artigo nos propusemos a mapear as pesquisas científicas sobre o currículo da escolarização em unidades de internação de adolescentes, por meio da metodologia do “estado do conhecimento”.

Durante o mês de julho de 2023, realizamos buscas de dissertações, teses e artigos científicos publicados no Brasil no período de 2017 a 2022, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de dissertações e teses, portal das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

No portal CAPES e na rede SciELO nenhum resultado foi apresentado com as especificações de nosso recorte, mesmo após a realização de novas e diferentes combinações entre os termos indutores e operadores booleanos. Já as buscas no portal BDTD reportaram 8 pesquisas, sendo que: duas foram excluídas pela não vinculação com a temática; apenas uma discutiu especificamente a questão do currículo da escolarização de adolescentes em internação; e as demais revelaram elementos que, embora isolados, refletem sobre práticas curriculares no espaço escolar da Socioeducação.

Identificamos como principal lacuna, portanto, a carência de estudos ampliados e aprofundados sobre o currículo e as políticas curriculares para a escolarização nas unidades de internação de adolescentes, bem como as relações epistemológicas, políticas e pedagógicas dos componentes dessas políticas na Socioeducação e sua relação com as especificidades do contexto de internação de adolescentes.

Historicamente, as classes populares têm enfrentado desafios no acesso à educação, perpetuando um quadro de desigualdades sociais e econômicas. Não obstante a garantia do acesso a esse direito no contexto socioeducativo, são inúmeros os desafios enfrentados para alcançar a escolarização dos adolescentes internados. O currículo desempenha um papel fundamental na educação e pode ser uma ferramenta poderosa para combater esse quadro de disparidades e promover uma educação acessível, de qualidade e emancipatória à juventude em conflito com a lei.

Uma das principais formas pelas quais o currículo atua a favor da classe trabalhadora é por meio da oferta do “conhecimento poderoso” que amplia o repertório cultural dos estudantes, assegurando o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pelos homens.

Pelo currículo fundado na transmissão do “conhecimento poderoso”, são abordados conhecimentos relevantes como desigualdade, pobreza, acesso às políticas públicas, racismo e encarceramento da juventude negra e periférica, entre outros temas pertinentes ao contexto de privação de liberdade. Ao discutir essas questões em sala de aula, estudantes e professores têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo em que vivem e sua capacidade de promover transformações sociais.

Além disso, o currículo pode ser um instrumento para ampliar o repertório cultural dos estudantes das classes populares. Ao incluir conteúdos e referências culturais diversas, o currículo pode valorizar as

diferentes manifestações culturais presentes em nossa sociedade, contribuindo para o respeito e a valorização da diversidade.

Assim, reforçamos o compromisso político que a comunidade escolar assume diante da construção de um currículo voltado à escolarização de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. Posto que o currículo não é uma realidade abstrata, mas um instrumento dinâmico e ativo que se constrói para a formação dos indivíduos sob determinado tempo e sociedade.

Realçamos o caráter político e ideológico do currículo na formação de identidades e na transformação social. Por isso a necessidade do debate científico sobre a escolarização em contextos de privação de liberdade, que se reforça com os resultados apontados por esse estudo. A carência de investigações científicas não indica que não existam currículos voltados para a escolarização de adolescentes em cumprimento internação; os currículos existem, ainda que não estejam escritos, formalizados ou explícitos.

Por fim, esta pesquisa abre caminhos para futuras pesquisas sobre o currículo da escolarização em unidades de internação de adolescentes, principalmente considerando a relevância de investigações que tratem dessa temática.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael W. (2006). *Ideologia e currículo*. Artes Médicas.
- Barbosa, Visleine R. (2020). *Contribuições do teatro do oprimido na construção de uma cultura de paz na escola da UNIRE (Unidade de internação do Recanto das Emas)* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40276>
- Braz, Lidiane S. (2021). *Socioeducação e inclusão: A produção de sujeitos no centro atendimento socioeducativo de Santa Maria/RS* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22900>
- Carvalho, Wesley F. (2017). *Terra-mar: Litorais entre a Socioeducação e a educação especial*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME. <http://hdl.handle.net/10183/168980>
- Freitas, Luiz C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Papirus.
- Galian, Cláudia V. A., & Louzano, Paula B. J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: Da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1109–1124. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>
- Gonzalez, Alberto B. (2006). Experiências socioeducativas bem-sucedidas: Subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE). In Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente, Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, & Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude. (Orgs.), *Justiça, adolescente e ato infracional*. ILANUD.
- Honorato, Rafael F. (2022). *A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas* [Tese de doutorado Universidade Federal da Paraíba]. Repositório UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23501>
- Monteiro, Tamires A. (2020). *As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos profissionais da Socioeducação* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2020.tde-28052020-191553>
- Morosini, Marília, Kohls-Santos, Pricila, & Bittencourt, Zoraia (2021). *Estado do conhecimento: Teoria e prática*. CRV.
- Müller, Karine A. (2019). *“O meu pouco, é muito aqui”! A Educação Física escolar na Socioeducação* [Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME. <http://hdl.handle.net/10183/205198>
- Nonato, Rafael S., Aganette, Elisangela C., & Leal, Heloisa R. (2023). Gestão da informação: Uma revisão sistemática da literatura sobre teorias, modelos e metodologias. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, 17, e023015. <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2023.v17.e023015>

- Packer, Abel L. *et al.* (1998). SciELO: Uma metodologia para publicação eletrônica. *Ciência da Informação*, 27(2), 109–121. <https://www.scielo.br/j/ci/a/XhRCDr87m5VTswK5WtNdYzL/?lang=pt>
- Sacristán, José G. (2017). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Penso.
- Santana, Aline N. (2020) *Denúncias e anúncios: Possibilidades escolares no contexto da Socioeducação* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10904>
- Santana, Aline N., & Shuartz, Marilda (2016, outubro 20-21). *A educação de adolescentes em conflito com a lei em situação de privação e restrição de liberdade: Limites e possibilidades*. [Comunicação]. VI Seminário Internacional Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje. Rio de Janeiro, Brasil.
- Saraiva, Liliane G. (2006). *Medidas socioeducativas e a escola: Uma experiência de inclusão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul]. Portal UFGD. <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp012941.pdf>
- Saviani, Dermeval (2000). Ciência e educação na sociedade contemporânea: Desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Faz Ciência*, 12(16), 13. <https://doi.org/10.48075/rfc.v12i16.7434>
- Saviani, Dermeval (2004). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (2008). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (10.ª ed.). Autores Associados.
- Sella, Thiene N., & Motta, Ivan D. (2018). O direito à educação aos adolescentes em conflito com a lei e sua aplicabilidade nos centros socioeducativos. *Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife*, 89(2), 232-246. <https://doi.org/10.51359/2448-2307.2017.231138>
- Silva, Aline S. (2019). Os sentidos da educação em uma cadeia pública feminina no Estado do Rio de Janeiro: Perspectivas docentes [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. TEDE UFRRJ. <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5330>
- Silva, Francisco T., & Borges, Lívia F. (2018). Currículo e ensino de História: Um estado do conhecimento no Brasil. *Revista Educação e Realidade*, 43, 1-31. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V6sCTbt5wYVSwZtJnRB6xd/?lang=pt>
- Silva, Tomaz T. (2003). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (2.ª ed.). Autêntica.
- Silva, Tomaz T., & Moreira, Antonio F. (Orgs.). (1995). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Vozes.
- Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287–1302. <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>

Processos narrativos como atravessamento no Currículo Mínimo do Curso Normal do Rio de Janeiro

Waleska Rodrigues Costa

UERJ; waleskacosta76@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre as limitações do Currículo Mínimo (2013) da formação inicial de professores e professoras na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a partir da experiência enquanto professora da disciplina de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa (PIIP), na qual se organizam os estágios necessários à formação docente. Há claramente, no discurso normativo, a despeito de toda produção acadêmica brasileira em relação aos currículos, a perspectiva da formação docente enquanto lócus de um impossível antagonismo entre dois vieses que, por sua natureza, estão imbricados: teoria e prática. É importante perceber que o “mínimo” se trata do elenco de conhecimentos convocados a estabelecer uma educação inspirada nos acessos neoliberais do contexto político em que foi elaborada. Cabe refletir sobre atravessamentos necessários neste currículo, no sentido de podermos elaborar alternativas para superar o que o normativo propõe como mínimo-resultado, enviando a escuta de narrativas, como possibilidade de operar um currículo *insaisissable* (Certeau, 2016). O argumento é de que o Currículo Mínimo reproduz a expressão das políticas públicas de educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro, ainda mais perversa do que as políticas curriculares anteriores, porque não disfarça a sua visão parcializada da formação docente de educação ranqueada. A proposta seria o deslocamento do entendimento do trabalho de formação pedagógica para além da dicotomia teoria/prática, a partir da narrativa como dispositivo metodológico das disciplinas empíricas, identificadas como laboratórios e estágios, no Curso Normal, na perspectiva da produção de currículo como espaço de enunciação de culturas. Neste contexto, alguns autores vão influenciar no arcabouço teórico deste trabalho, como Daniel Hugo Suárez (2023), que contribui com a reflexão de alternativas metodológicas para a escuta-ação das narrativas de professores e professoras, com a pressuposição do processo narrativo como formativo e performativo; e a autora Íris Verena Oliveira (2020), com trabalho com grupos de experiência; além dos enlaces conceituais pós-estruturalistas, como a metáfora vespa-orquídea (Deleuze & Guattari, 2007; 2007a).

Palavras-chave: Narrativa; Formação docente; Currículo; Cultura.

Contexto do texto: por quê mínimo?

Não pode haver ausência de boca nas palavras:
nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.
(...) Não gosto de palavra acostumada.
(Poema *O livro sobre nada*. Manoel de Barros, 2023)

Qual a importância da palavra narrada na formação docente? Essa questão central moveu as inquietações deste trabalho, que resultou no projeto aprovado para o Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no qual, no momento, me encontro estudando para fazer os devidos ajustes teóricos e metodológicos para esta pesquisa. Neste sentido, emergiu o desejo de refletir sobre os atravessamentos curriculares construídos a partir das experiências como professora de disciplinas pedagógicas do Curso Normal no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e no Colégio Estadual Graham Bell, na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, onde trabalhei com a disciplina de Práticas Pedagógicas e Iniciação à pesquisa (PIIP), na qual se organizam os estágios necessários à formação.

Considero que existem muitas limitações em um texto escrito. Há palavras que não alcançam de forma completa os desejos docentes. Toda palavra, ao significar, captura um sentido, uma significação que dá conta, provisoriamente, do que se propõe. Neste sentido, a leitura de um documento curricular sempre será um movimento de propor problematizações, movimento esse que não se contenta com os sentidos superficiais e ingênuos dados às palavras.

Neste seguimento, ao ser convocada para assumir o cargo de professora de disciplinas pedagógicas em 2016, pesquisando o documento curricular das disciplinas de laboratórios, que assim como as disciplinas de Práticas de Pedagógicas são interligadas e compreendem a carga horária necessária para o cumprimento dos estágios supervisionados, com a finalidade de elaborar o plano de curso anual desses componentes curriculares, a primeira inquietação que senti foi com o nome “Currículo Mínimo”. Já que as discussões em âmbito federal falavam em parâmetros, diretrizes e base, por que o discurso normativo da formação docente no âmbito da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro intitulava como “mínimo” o corpo de conhecimentos?

Ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, sempre se criticou a enorme valorização que a teoria (conteúdo) exerce sobre a prática (realidade). Nos cursos de formação docente, esta constatação aparece nas pesquisas que tratam sobre as dificuldades daqueles que, pela primeira vez, assumem o desafio de uma sala de aula real. O Estágio realizado durante o processo de formação é sempre supervisionado e acompanhado pelo professor titular. No entanto, após a formatura, as observações feitas, as aulas assistidas, os relatórios e as atividades discentes servem de subsídio teórico (igualmente importante e necessário no processo de formação) que acabam por não responder, satisfatoriamente, às questões do cotidiano escolar. (Currículo Mínimo, 2013b)

Ao prosseguir a leitura do documento, mais inquietações surgiram no sentido de compreender que existe uma tradição em classificar o Curso Normal, instituído como lócus de primeira formação docente, enquanto um espaço de formação de enfoque empírico, como se o trabalho pedagógico pudesse prescindir da teoria.

Há, claramente, no discurso normativo, a despeito de toda produção acadêmica brasileira em relação aos currículos, a perspectiva de que escola normal ainda está organizada em um impossível antagonismo entre dois vieses que, por sua natureza, estão imbricados: teoria versus prática.

Outrossim, o argumento é de que o Currículo Mínimo é uma expressão das políticas públicas de educação no âmbito do estado do Rio de Janeiro ainda mais perversa do que as políticas curriculares anteriores, pois não disfarça a sua visão parcializada e dicotômica da formação docente de educação ranqueada. Surge a partir do momento em que o Curso Normal é invisibilizado como possibilidade de formação docente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, até porque a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n.º 9.394/96, instituiu a década da educação, e ao final dela só seriam admitidos professores com formação em nível superior. As políticas públicas subseqüentes não deram continuidade ao fim dessa modalidade de formação docente, mas a valorização necessária não veio.

Trata-se de um cenário deveras incômodo para os atores de chão da escola, em que esses profissionais que se veem sem diretriz dialógica, desmerecidos em sua caminhada profissional. Nessa lógica, faz-se

necessária a produção de um outro currículo que questione o escrito, o normativo, que dialogue com suas premissas identitárias, provocando deslocamentos, permitindo a expressão de singularidades outras. É importante perceber que o “mínimo” se trata de elenco de conhecimentos convocados a produzir uma educação inspirada nos acessos neoliberais da política daquele momento, em que o governo do partido de direita MDB (Movimento Democrático Brasileiro) esteve à frente na liderança, de 2007 a 2018. Neste caminho, para problematizar essa construção curricular coisificada, trago o pensamento de Macedo e Pereira (2017, p. 17):

Ao tratar o problema pelo viés da inclusão de conteúdos, desponta uma compreensão de currículo como listagem de conteúdos pensada por uns e executada por outros, na contramão das discussões sobre práticas curriculares referenciadas ao longo desse texto (Macedo, 2018). Além disso, chama à atenção a perspectiva de currículo como repertório, numa ideia de cultura como coisa.

Não obstante, se faz necessário tensionar as tentativas liberais de reduzir ao mero embate a relação teoria e prática na elaboração do currículo da formação docente, a partir de uma perspectiva fetichista de mercado, em documentos baseados nos desejos dos organismos internacionais de avaliação, nos quais o resultado é mais importante que o processo, fomentando, ainda que uma autonomia relativa é uma escolha de formar para as necessidades do mercado, desconsiderando singularidades e idiosincrasias, pois, de acordo com Laval (2004, p. 15):

A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação.

Assim, cabe refletir sobre atravessamentos necessários neste currículo, no sentido de podermos elaborar alternativas para superar o que o normativo propõe como mínimo-resultado, enviesando a escuta de narrativas como possibilidade de operar um currículo enquanto elemento “*insaisissable*” (Certeau, 2016).

Trabalho com narrativas como dispositivo metodológico: escutas necessárias para romper com o mínimo

A organização de disciplinas do Currículo Mínimo do Curso Normal da rede estadual de ensino divide-se em duas vertentes: 1. Disciplinas do Ensino Médio; e 2. Disciplinas pedagógicas. As disciplinas pedagógicas estão decompostas em: a) Fundamentos da educação; b) Conhecimentos didáticos metodológicos; c) Laboratórios pedagógicos; e d) PPIP. Destarte, esses dois últimos blocos estão inseridos na organização dos estágios supervisionados. Neste sentido, mais do que cuidar da parte burocrática necessária à disciplina, assistir às aulas práticas e realizar a leitura de relatórios de observação, era preciso cuidar, em especial, dos momentos de escuta das observações realizadas por professorandas e professorandos no decorrer dos estágios. Não obstante, é importante observar no Currículo Mínimo um certo prejuízo em relação à dinamização de disciplinas teóricas e práticas. Há certa sugestão no enfoque na valorização da prática pedagógica, como se esta não estivesse prenhe de teoria.

Além disso, é possível observar um enfoque no sentido de forjar o cidadão, futuro docente, a partir de uma visão de mundo em que há a predominância da hegemonia neoliberal, o ser humano ideal que é possível projetar e que é unísono, por mais que o documento normatize numa compreensão de que o futuro professor e a futura professora sejam autônomos. No entanto, a partir de um elenco de conhecimentos a partir dos quais será produzido o currículo instrumentalizador, ou seja, a única fonte de construção almejada da identidade docente, limita-se qualquer debate sobre possibilidades criadoras e autorais do futuro docente.

Ressalta-se a inclusão de espaços efetivos visando a preparar os futuros docentes para a promoção de uma educação inclusiva e para a construção do conhecimento, numa abordagem que permitisse diálogos entre os componentes curriculares, a realidade da sala de aula e o **perfil de profissional da escola que desejamos projetar**. (...) O objetivo da disciplina não é se constituir em uma “receita” a ser aplicada pelo(a) professor(a) de forma mecânica e sim instrumentalizar os(as) futuros(as) professores(as) para se tornarem autônomos na importante tarefa que é lidar com a infância. (Currículo Mínimo, 2013b, pp. 2-4, grifos nossos)

No documento em questão, há uma escrita crítica, apresentando indicações de que no currículo anterior existia a valorização superestimada da teoria, relegando à prática um papel secundário ou inferior. Contudo, uma análise mais criteriosa do escrito atual permite problematizações interessantes para se entender o que se propõe nas entrelinhas do documento, pois “espera-se aproximar a prática à dimensão teórica, para conhecer e refletir melhor sobre o fazer docente” (Currículo Mínimo, 2013b, p. 3). Ainda que se perceba a intenção de ligar teoria e prática, de não oposição, segue constituindo-se em uma percepção divisória, apartada, que busca aproximar e não entrelaçar, que procura avizinhar as noções ou dimensões, impondo um limite, um afastamento. Acompanhando essa ideia, a inspiração vem do trabalho com narrativas de professores quilombolas na Bahia, da professora Íris Verena Oliveira (2020, p. 12): “a educação foi pensada como leitura de mundo a partir de um horizonte duplo de referências composto por signos, que a universidade não domina e por outros que não compõe o repertório da comunidade”. Assim como a universidade precisa se emprenhar do repertório da comunidade, não sendo percebidos como apartados, as dimensões empíricas e teóricas não existem de modo arredado.

Neste sentido, a questão inicial que se coloca é a organização do trabalho pedagógico do professor formador como uma terceira via à escuta das narrativas de docentes e futuros docentes. A proposta seria o deslocamento do entendimento do trabalho de formação pedagógica para além da dicotomia teoria/prática, a partir da narrativa como dispositivo metodológico das disciplinas empíricas. Estas são identificadas como laboratórios e estágios, no Curso Normal, vistas como produção do que Frangella (2009, p. 2) propõe, inspirada em Bhabha: o currículo como enunciação da cultura “possibilidade de outros tempos de significado cultural e outros espaços narrativos”. Nesta perspectiva, procura-se mobilizar a problematização das práticas curriculares sugeridas no Currículo Mínimo, utilizando os espaços narrativos como produção criativa das professorandas e dos professorandos, reconhecendo esses espaços como currículo não-mínimo, como currículo plural. A experiência de Suarez (2023) ajuda a compreender que:

Los docentes dan cuenta del “currículum vivido”, nos hablan de ámbitos de creación, re-creación y resignificación que configuran una trama, donde lo emergente cobra un lugar fundamental. El currículum es pensado, transitado

y narrado como experiencia, como lo que nos afecta y acontece con aquello que sucede y está planeado, con lo imprevisto y con lo que nos deja huella. (...) A su vez, el dispositivo habilitó para los docentes una posición distinta de la habitual: la de actores centrales de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias. (p. 12)

Os professores dão conta do “currículo vivido”, falam-nos de áreas de criação, recriação e ressignificação que compõem uma trama, onde o emergente assume um lugar fundamental. O currículo é pensado, percorrido e narrado como experiência, como aquilo que nos afeta e acontece com o que acontece e é planejado, com o imprevisto e com o que nos marca. (...) Ao mesmo tempo, o dispositivo possibilitou aos professores uma posição diferente da habitual: a de atores centrais na produção pedagógica e de autores protagonistas na tarefa de contar suas experiências. (p. 12)

Suarez (2023), a partir da sua experiência, mostra a importância do trabalho com narrativas na formação continuada de professores e professoras na Argentina. No âmbito das políticas públicas, enquanto estava como *Coordinador del Programa de Desarrollo Curricular*, no *Ministerio de Educación de la Nación*, percebeu o quanto a reconstrução em primeira pessoa das lembranças dos fazeres e saberes operados em sala de aula, na escuta coletiva, pode ser condutora e multiplicadora de saberes pedagógicos compartilhados. Por conseguinte, desmistifica-se a noção de que a prática se constitui de forma autônoma da teoria, ao falar sobre suas referências empíricas e do cometimento delas que só se permitem a partir de visões teóricas que engendramos, mesmo que instintivamente.

Neste sentido, a partir de uma perspectiva de deslocamento, propõe-se a superação da visão colonizadora de instrumentalidade na formação docente por uma outra elaboração das disciplinas empíricas e teóricas, de entrelace, superando a dicotomia. Suárez (2023) contribui para refletir alternativas de metodologias de encontro à escuta-ação das narrativas de professores e professoras. Por extensão, penso na importância desses dispositivos na formação inicial, assim como na continuada.

O que propus, enquanto professora de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, era que o momento de escrita fosse também momento de escuta. Ao trabalhar os relatórios de observação de estágio das professorandas e professorandos, era oportunizado um momento para ouvir os tópicos dos relatórios, com a permissão para que quem quisesse, gravasse para ouvir depois, com o objetivo de uma reescrita mais fluida e mais pujante. Percebe-se que a fala é sempre mais rica do que a escrita, que a escrita limita o que a oralidade decifra através de opiniões ou de percepções que o papel, por vezes, inibia. A operação do professor-formador é arranjar a organização de espaços e momentos, dentro do tempo disponibilizado na matriz curricular para estas disciplinas, para propiciar a ação-formação docente. Para Suarez (2023), esse processo é formativo, autobiográfico e autoformativo, nessa esteira, também performativo, na medida em que pode produzir formas de se constituir docente em seu contexto histórico.

Como se produz o mecanismo de “lavar a mãos” nos documentos curriculares, na ocorrência de publicação de uma lei para garantir a inclusão de determinadas culturas não hegemônicas, apenas a publicação de uma lei não garante que “no chão da escola” a implementação do desejo legal aconteça. No entanto, o que foi produzido ainda é currículo, mesmo com apagamentos, com culturas deslegitimadas e apagadas, refletindo outras culturas. Um exemplo disso são as comemorações do “Dia do índio” nas escolas

públicas, com as crianças indo para casa, fantasiadas numa alusão equivocada aos povos originários, uma visão ainda muito presente nas escolas de viés simplista e reducionista acerca das culturas espoliadas; como também a Semana da Consciência Negra, que promove comemorações no mês de novembro. Trata-se, portanto, de reflexos superficiais do que as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 devem garantir em relação à importância da contribuição dos povos africanos e originários à nossa cultura enquanto nação.

Neste sentido, é interessante o trabalho realizado pela pesquisadora Íris Oliveira (2020) na formação de professores quilombolas na Bahia, podendo, inclusive, inspirar novas perspectivas de organização das disciplinas do currículo de formação de professores, que aproveitem a escuta desses sujeitos. Com o dispositivo metodológico grupos de experiências se oportuniza a fala de educadores', para compreensão e reflexão do currículo que se constitui nessas comunidades.

Narrativas-ficção como desvãos “insassissable” dos documentos curriculares

As narrativas não serão fidedignas ao vivido, tampouco serão detalhadas. Neste sentido, não devem ser interpretadas como simulacro da realidade. Na verdade, não existe essa pretensão em nossa proposta de escuta. Não é interessante traduzir literalmente as possibilidades de experiências curriculares, mas, certamente, as narrativas traduzem indícios do tempo, do espaço e do contexto vivido.

A partir dessa ideia, problematizo a tradução de ficção em Certeau (2016, p. 45), dos “quatro funcionamentos possíveis da ficção no discurso do historiador”, que ao escrutinar esse conceito em relação à história, à realidade, à ciência e, finalmente, ao que mais aqui interessa, ao “*propre*”, que para a língua portuguesa foi traduzido como “limpo”, realiza uma reflexão da cientificidade da ficção e sua utilidade para interpretações em pesquisas científicas em que as narrativas são o mote.

4. La fiction et le « propre ». La fiction est enfin accusée de ne pas être un discours univoque, autrement dit de manquer de « propreté » scientifique. Elle joue en effet sur une stratification de sens, elle raconte une chose pour en dire une autre, elle se trace dans un langage dont elle tire, indéfiniment, des effets de sens qui ne peuvent être ni circonscrits ni contrôlés. (p. 45)

4. A ficção e o “limpo”. A ficção, por último, acusada de não ser um discurso unívoco ou, dito por outras palavras, de carecer de “limpeza” (propreté) científica. Com efeito, ela lida com uma estratificação de sentido, relata uma coisa para exprimir outra, configura-se em uma linguagem da qual extrai, indefinidamente, efeitos de sentido que não podem ser circunscritos, nem controlados. (pp. 47-48)

A outra possibilidade de tradução de “*propre*” seria “próprio”, remetendo ao sentido de “*propreté scientifique*”: propriedade científica. Desta maneira, entende-se a “limpeza” como capacidade da análise da narrativa possuir compromisso de ser científica sem ser fixada, de ser instrumento de análise da palavra, do contexto do ocorrido e, também, do contexto em que é lido. Ela rompe com a perspectiva moderna de busca da verdade única. A impossibilidade de controlar a verdade, como ilusão moderna, no conteúdo narrado, permite perceber a ficção como parte constitutiva da narrativa.

Nesses termos, a ficção permite, em parte, apreender das falas os contextos históricos em que os narradores viveram, sem compromisso com a realidade ou veracidade do fato narrado. A ficção deseja apresentar o conteúdo ficcional produzido – que também diz muito sobre a caminhada formativa de professores e professoras – como elemento “*insaisissable*” do currículo, inacessível a determinações apriorísticas. A indeterminabilidade da produção ficcional é o viés de onde se percebe as narrativas enquanto instâncias que podem trazer nos discursos as imaterialidades impossíveis de serem determinadas de antemão nos documentos curriculares:

Elle se meut, insaisissable, dans le champ de l’autre. Le savoir ne s’y trouve pas en lieu sûr, et son effort consiste à l’analyser de manière à la réduire ou traduire en éléments stables et combinables. De ce point de vue, la fiction lèse une règle de scientificité. C’est la sorcière que le savoir travaille à fixer et classer, en l’exorcisant dans ses laboratoires (Certeau, 2016, p. 45).

Movimenta-se, imperceptível, no campo do outro. Nessas circunstâncias, o saber não encontra lugar seguro e seu esforço consiste em analisá-la de maneira a reduzi-la ou traduzi-la em elementos estáveis e combináveis. Desse ponto de vista, a ficção lesa uma regra da cientificidade: é a feiticeira que o saber se empenha em fixar e classificar, ao exorcizá-la em seus laboratórios (Certeau, 2012, p. 48).

Perceba que o tradutor utiliza, para o termo “*insaisissable*”, a palavra “imperceptível”, para a qual existe uma palavra equivalente no francês imperceptible. De fato, “*insaisissable*” também tem sido traduzido como inacessível (“*inaccessible*”), intocável (“*intouchable*”), e não é função deste texto propor outra palavra, mas entender o quão interessante é a performatividade dos significados que contêm um único signo linguístico.

Um estudo um pouco mais aprofundado da palavra contribui melhor para o que significa a ficção num contexto de pesquisa. No caso das narrativas, a compreensão de falsas expectativas de fidedignidade no ato de ouvir e traduzir o currículo plural surge dessas mesmas, em tese, interpretando essas subjetividades.

Não obstante, “*insaisissable*” é um termo que surge do século 18 e deriva da palavra “*saisir*” (agarrar), verbo transitivo e nominal, do século XI, que tem origem do antigo alto alemão “*sazjan*”: atribuir a alguém (Dictionnaire de L’académie Française, 2023). Entre os sentidos que procedem de “*saisir*”, dois interessam bastante:

3. Pegue alguém ou algo para que você possa carregá-lo, erguê-lo, segurá-lo, etc. Segure uma caçarola pelas alças para removê-la do calor. Para realizar essa figura, o skatista agarra a parceira pela cintura. Os dois judocas se agarraram pelas mangas do quimono.

- Especialmente. Marinha. Segure, fixar algo por uma corda, encordoamento. Inserir material, um recipiente.

4. Apreender, distinguir pelos sentidos. A partir daqui, compreendemos toda a paisagem com um olhar. Só consegui pegar trechos da conversa deles.

- Fig. Projete com clareza, entenda. Uma *nuance* difícil de entender. Ela entendeu perfeitamente a minha intenção. Não compreender o significado de uma pergunta. O pintor entendeu a semelhança entre os dois irmãos (Dictionnaire de L’académie Française, 2023a).

A palavra “*saisir*” indica algo palpável, agarrável, no sentido físico de “pegar com as mãos”, como também algo que perpassa pelos sentidos intocáveis, como ouvir, ver, entender. Essa separação dos sentidos

sugere a multiplicidade de significados que emergem para nossa compreensão de um currículo plural. À vista disso, depreende-se que este é “*insaisissable*”, na medida em que é inagarrável *a priori* e é inapreensível quando narrado. Neste sentido, é da ordem da impossibilidade a definição, não há garantias de efetivação do prescrito e da fidedignidade do narrado. É sempre devir:

2. Que não pode ser apreendido, apreendido, que escapa constantemente. Um ladrão esquivo. O inimigo era esquivo. Os furtivos permaneciam foragidos.
3. Fig. O que não pode ser claramente percebido pelos sentidos ou pelo entendimento. A nuance entre esses dois termos é quase indescritível. Fam. Dito de uma pessoa cujo caráter é esquivo, cuja conduta parece incompreensível (Dictionnaire de L’Académie Française, 2023).

Nesta perspectiva, as definições de “dizendo e o dito”, em Lévinas (Haddleston, 2021, p. 35), mobilizam reflexões sobre os espaços narrativos, onde o narrar se constrói ao visitar o momento falado, com suas peculiaridades. Ouvir o dito é habitar o outro temporariamente, fixar provisoriamente significados. A escuta de narrativas é um movimento de preocupar-se mais com o dizendo, na medida mesma em que este é o agenciamento da ficção, tornando-se dito:

O dizendo designa aquilo que na linguagem transborda dos limites do ser e os sinais da proximidade simultânea (...). O dizendo é o excesso da linguagem, sua abertura e resistência a um único e restrito conjunto de significados. O dito, por sua vez, é a expressão de uma essência, um tema ou conteúdo; ele nomeia o movimento da linguagem em direção à identificação e à contenção de seu referente (p. 35).

Esse movimento de rompimento com a cientificidade tradicional mobiliza o agenciamento de outras perspectivas epistemológicas, como também outros olhares ontológicos e éticos em relação ao estar no mundo, ao estar na sala de aula, ao produzir currículo. Não obstante, aprecia-se a metáfora vespa-orquídea, de Deleuze e Guattari (2007a, p. 87), “devir não é ser”, que os autores utilizam para interagir com os conceitos de aliança e filiação: “há um bloco de devir que toma a vespa e a orquídea, mas do qual nenhuma vespa-orquídea pode descender” (p. 19). Nessa esteira, compreende-se que essa relação não produz por descendência, mas é uma interação, agenciamento da palavra por aliança. Então, argumenta-se que as narrativas das práticas curriculares, como elemento “*insaisissable*” do currículo, não se produzirão de modo fixo. Não são, de modo algum, possíveis de serem acordaçadas; são imperceptíveis e inapreensíveis. Por isso, são ciência, são interações que não ambicionam medição, estratificação ou delimitação. Até porque não podem ser fidedignas, mas precisam ser compreendidas através do que devem. São blocos de devir, engendram alianças. Entender como esse movimento produz o currículo como enunciação da cultura é tarefa dos professores formadores.

Para compreender essa relação é preciso romper com a cientificidade moderna, estrutural. Depreende disso que “se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir” (Deleuze & Guattari, 2007, p. 19), os artifices do currículo também o são. É preciso reconhecer que a ciência moderna não dá conta de outras ontologias, e que a ficção “é a feiticeira que o saber se empenha em fixar e classificar, ao exorcizá-la em seus laboratórios” (Certeau, 2012, p. 48), mas, ainda é saber, é currículo que nunca deveria ter como epíteto, como diria Manoel de Barros (2023) a “palavra acostumada”: mínimo.

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
Uma palavra abriu o roupão pra mim.
Ela deseja que eu a seja.
(Poema *O livro sobre nada*; Manoel de Barros, 2023)

Referências bibliográficas

- Barros, Manoel de (2023). *O livro das ignoranças*. Record. <https://prosaempoema.com/2010/12/13/poesia-o-delirio-do-verbo/>
- Brasil. (2003). *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Brasil. (2008). *Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Certeau, Michel (2012). *História e psicanálise: Entre ciência e ficção* (2.ª ed.). Autêntica.
- Certeau, Michel (2016). *Histoire et psychanalyse entre science et fiction* (3.ª ed.). Éditions Gallimard.
- Currículo Mínimo. (2013). *Caderno de conhecimentos didáticos metodológicos*. Rio de Janeiro.
- Currículo Mínimo. (2013a). *Caderno de fundamentos da educação*. Rio de Janeiro.
- Currículo Mínimo. (2013b). *Caderno de laboratórios pedagógicos*. Rio de Janeiro.
- Currículo Mínimo. (2013c). *Caderno de práticas pedagógicas e iniciação à pesquisa*. Rio de Janeiro.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix (2007). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4). Coordenação de tradução: Ana Lúcia de Oliveira. Editora 34.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix (2007a). *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. & Alberto Alonso Muñoz (2.ª ed.). Editora 34.
- Dictionnaire de L'Académie Française. (2023). *Insaisissable*. <http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9I1416>
- Dictionnaire de L'Académie Française. (2023a). *Saisir*. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S0189>
- Frangella, Rita (2009). Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: *32ª Reunião da Anped*.
- Frangella, Rita (2020). “Muitos como um”: Políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*, 36, e75647.
- Haddleston, Jane (2021). *Pós-colonialismo*. Vozes.
- Laval, Christian (2004). *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mª Luiza Silva. Planta.
- Lopes, Alice Casimiro, & Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Macedo, E., & Pereira, M. Z. (2017). O currículo no portão da escola. In Elizabeth Macedo & Thiago Ranniery (Orgs.), *Currículo, sexualidade e ação docente* (p. 17-44). De Petrus et Alii.
- Oliveira, Íris Verena (2020). História para ninar gente grande: Currículo e formação de professores quilombolas. *Revista Exitus*, 10, e020017.
- Suárez, Daniel Hugo (2023). El giro pedagógico en el Currículum, la formación y el oficio de enseñar: Experiencias, principios e inspiraciones con investigaciones narrativas en educación. *Revista e-Curriculum*, 21, 1-24.

A educação básica no contexto das contrarreformas neoliberais

Cleide Carvalho de Matos

Universidade Federal do Pará, Brasil; cleidematos@ufpa.br

Natamias Lopes de Lima

Universidade Federal do Pará, Brasil; natamias@ufpa.br

Manuelle Espíndola dos Reis

Universidade Federal do Pará, Brasil; manuellespindola@hotmail.com

Resumo: As reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990 provocaram mudanças no currículo da educação básica e superior. Essas reformas estão atreladas às transformações ocorridas no mercado do trabalho, que exigem uma nova perspectiva de formação para a classe trabalhadora cuja finalidade é atender as exigências da globalização da economia e do processo de reestruturação produtiva do capital. Tal política tem como foco a redefinição do currículo por meio do processo de parametrização da educação e por extensão a redefinição dos cursos de formação de professores. Com base nesse entendimento, propõe-se analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos cursos de licenciaturas. Trata-se de um estudo crítico de caráter exploratório e documental. Os documentos analisados foram: Resolução CNE/CP n.º 2/2017 e a Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019. Compreende-se, que embora a BNCC tenha sido pensada para a educação básica, os reflexos nos cursos de licenciaturas são diretos. A partir da BNCC os referidos cursos terão que ser redefinidos para adequar-se à nova concepção de organização curricular. De modo geral, os documentos balizadores da reforma curricular da educação básica são compostos por uma listagem de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores em seu processo de formação inicial conforme prevê a Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019. A partir das competências, os conhecimentos deixam de ter sua importância enquanto construção histórica da humanidade e passam a ser subordinados as necessidades do capital, que requer uma formação técnica, desvinculada do contexto social, econômico e político.

Palavras-chave: Política Educacional; BNCC; Licenciaturas; Competências.

Abstract: Educational reforms initiated in the 1990s led to changes in the basic and higher education curriculum. These reforms are linked to the transformations taking place in the labor market, which require a new perspective of training for the working class whose purpose is to meet the demands of the globalization of the economy and the process of productive restructuring of capital. This policy focuses on redefining the curriculum through the education parameterization process and, by extension, redefining teacher training courses. Based on this understanding, it is proposed to analyze the implications of the National Common Curricular Base (BNCC) on undergraduate courses. This is a critical study of an exploratory and documentary nature. The documents analyzed were: Resolution CNE/CP no. 2/2017 and Resolution CNE/CP no. 2/2019. It is understood that although the BNCC was designed for basic education, the effects on undergraduate courses are direct. From the BNCC onwards, these courses will have to be redefined to adapt to the new concept of curricular organization. In general, the documents guiding the basic education curricular reform are composed of a list of skills that must be developed by teachers in their initial training process as provided for in Resolution CNE/CP No. 2/2019. Based on the skills, knowledge no longer has its importance as a historical construction of humanity and becomes subordinated to the needs of capital, which requires technical training, disconnected from the social, economic and political context.

Keywords: Educational Policy; BNCC; Degrees; Skills.

Introdução

As reformas curriculares em vigência no Brasil se desenvolvem no interior de complexas relações e interesses articulados às exigências de organismos internacionais e às novas configurações econômicas do mundo globalizado (Severino, 2010). No âmbito da educação básica, no período de 2017 a 2022 houve a aprovação de diferentes documentos que promoveram alterações no currículo, na didática e na avaliação educacional etc., que reconfiguraram a educação brasileira.

No contexto dessas reformas, destaca-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que produziu novos arranjos curriculares e promoveu a homogeneização do conhecimento escolar. A BNCC estabeleceu um rol de conhecimentos considerados válidos para serem ensinados/aprendidos por todos(as) os(as) professores(as) e alunos(as) deste nível de ensino. Ao mesmo tempo, apresenta um currículo flexibilizado por meio dos itinerários formativos que “permitem” percursos diferenciados para os alunos do Ensino Médio.

A homogeneização do currículo no início do processo de escolarização e a flexibilização no final da formação básica, diz muito sobre o que se projeta enquanto horizonte possível da formação da juventude. Problematicar tais políticas, torna-se uma necessidade para compreender o que move os interesses do capital no âmbito educacional. Desse modo, a finalidade geral do trabalho é analisar as implicações da reforma curricular implementada por meio da BNCC para a educação brasileira.

Inicialmente, apresentamos o referencial teórico-metodológico que subsidiou a pesquisa, posteriormente, abordamos as implicações da BNCC para a educação brasileira e por último apresentamos as conclusões da pesquisa.

Referencial teórico-metodológico

Nas últimas décadas o currículo escolar tem se constituído em objeto de preocupação de gestores educacionais, de grupos empresariais, de instituições financeiras, entre outros, que exercem “pressão” sobre o Ministério da Educação (MEC) cuja a finalidade é interferir na formação da juventude brasileira. Tais tensionamentos levaram a institucionalização de um conjunto de documentos que redimensionaram o currículo da escola básica. Para compreendermos quais as implicações desses novos documentos para o currículo escolar, faz-se necessário apresentar a metodologia adotada nesta pesquisa.

Ao se referir ao método, Marx (1983) o concebe como caminho que leva à reprodução do concreto por meio do pensamento. Em suas palavras,

o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta. Porém isto não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. (p. 2018)

Portanto, o ponto de partida marxiano para explicar o processo de apropriação do objeto pelo pensamento é a “unidade na diversidade”, o concreto compreendido na sua relação histórica e dialética. Neste sentido, segundo Marx (1983, pp. 218-219):

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

O concreto é concebido na sua totalidade e dialeticidade mediado por múltiplas relações e interconexões com diferentes fenômenos. É a partir desse método que vamos realizar concretizar o presente projeto de pesquisa. Desse modo, a análise do objeto em tela visa apreendê-lo nas suas múltiplas interconexões e contradições, no interior de um processo de relações entre a parte e o todo.

Nessa concepção, o processo de construção teórica do pesquisador sobre a realidade concreta é compreendido como um processo de trabalho, pois é resultado da atividade de indivíduos “que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (Martins & Lavoura, 2018, p. 225). No materialismo histórico-dialético, o trabalho humano é o elemento central para análise e compreensão dos fenômenos sociais “Esse é o mais profundo significado do alcance do método materialista histórico-dialético a serviço da construção do conhecimento acerca do real” (p. 232).

Ainda sobre o trabalho intelectual, Martins e Lavoura (2018, p. 225) parafraseando Marx e Engels afirmam que a atividade científica é por essência uma atividade teórica, ou seja, “é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real”. Deste modo, a produção do conhecimento sobre política educacional reproduz, no plano do pensamento, a realidade concreta. Esse movimento de apreensão da realidade, segundo Martins e Lavoura (2018, p. 226), só é possível “por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador”.

Ancorados em Marx, os autores (Martins & Lavoura, 2018) afirmam que o caminho correto para a produção do conhecimento científico é aquele que vai do pensamento abstrato em direção ao concreto, a totalidade do objeto. Conforme podemos extrair da citação abaixo:

Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente. (p. 227)

De acordo com os autores, porém, a

atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. A alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua. (Martins & Lavoura, 2018, pp. 230-231)

Nesta pesquisa utilizamos como procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise de dados, entre outros necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Por meio da pesquisa bibliográfica acessamos as pesquisas já realizadas sobre a mesma temática para compreendermos o processo de construção e análise utilizados, bem como os resultados obtidos. De acordo com Pádua (2004), ela permite ao pesquisador o contato com tudo o que foi escrito e teorizado sobre o seu

tema de pesquisa, oferecendo meios para a (re)definição do planejamento da pesquisa. É com base nesse conhecimento acumulado pelas pesquisas anteriores que poderemos apresentar os avanços, as lacunas e as fragilidades na produção do conhecimento científico no interior de um determinado campo do saber. Do mesmo modo, fornece pistas para se traçar novas rotas, caminhos ou trajetórias para o desenvolvimento de novas investigações. A pesquisa bibliográfica ocorreu em artigos científicos, em periódicos, em livros e capítulos de livros.

Na pesquisa documental, comungamos com Evangelista (2022) quanto à compreensão de “que toda fonte traz uma compreensão de mundo e gera uma leitura e que toda leitura tem comprometimento”. Deste modo, segundo Evangelista (2022), “É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz”. Pois os documentos são portadores de intencionalidades, nas palavras de Evangelista (2022):

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. (grifos da autora)

O papel do pesquisador na coleta, seleção e análise dos documentos é o de construir sentidos que permitam não apenas o entendimento dos documentos, mas dos “projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história” (Evangelista, 2022).

Por isso, a escolha dos documentos representa um desafio para o pesquisador, pois não é um processo aleatório, dado haver “geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Ludke & André, 1986, p. 40). As fontes documentais utilizadas como objeto de análise nessa pesquisa foram acessadas no Conselho Nacional de Educação (CNE). Que após o levantamento, foram organizadas com base no referencial teórico, em categorias de análise. Para Bardin (1988, p. 117) categorizar “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (...) com os critérios previamente definidos” e como referencial teórico adotamos as contribuições de autores que tem produzido pesquisas fundamentadas na teoria crítica.

As implicações da BNCC para a educação brasileira

Em 2016, a instabilidade política do país culminou com o afastamento da presidenta eleita democraticamente Dilma Housseff (2011-2016) e conseqüentemente redefiniu os rumos da política educacional, sobremaneira, no que se refere a BNCC que se encontrava na elaboração e consolidação da segunda versão. Após o golpe jurídico parlamentar de 2016 o Conselho Nacional de Secretários Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e MEC, com a aprovação da segunda versão iniciaram, de forma aligeirada, a realização de 27 seminários em algumas regiões do país para tratar da BNCC com a participação de professores, gestores e especialistas em currículo, esses

seminários originaram a terceira versão divulgada em abril de 2017 na gestão de Michel Temer (Muylaert et al., 2023).

De acordo com Muylaert et al. (2023), a aprovação da BNCC não se deu de forma consensual, de um lado há um grupo que defende a BNCC, para tal argumentam que a base reduzirá as desigualdades educacionais trazendo mais qualidade e equidade para a educação nacional e por lado temos aqueles que acreditam que com a Base Nacional Comum Curricular haverá o aprofundamento das desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro que historicamente tem se manifestado de forma dual e desigual para os filhos da classe trabalhadora.

Faz-se necessário esclarecer que a BNCC não é uma ideia recente e está presente nos diferentes marcos legais que balizam a educação, a saber: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação. Contudo, a BNCC tem a organização do ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o atendimento das exigências do capital e mercantilização da educação. Porém, o alinhamento das políticas educacionais nacionais as exigências do capital têm se configurado como prática recorrente que se materializa, sobretudo, nas reformas educacionais e nas reformas curriculares que são utilizadas para transmissão dos valores e ideários das políticas neoliberais que veem a educação como um espaço de ampliação do sistema capitalista (Muylaert et al., 2023).

O interesse crescente do capital pelo conhecimento produzido e pela produção científica o faz investir cada vez mais em setores que antes lhe eram periféricos, como o da educação, não apenas porque ela própria tende a se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado, além de que a introdução de inovações tecnológicas na base física, tanto quanto na organização das empresas, acaba criando novas demandas em relação aos trabalhadores (Ferretti, 2002, p. 299).

Ferretti (2002), esclarece que a BNCC manifesta interesse não somente do estado, como de diferentes grupos sociais, empresariais e de organismos multilaterais que buscam o atendimento de seus interesses e a expansão do capital que se materializa na transnacionalização das políticas educacionais reverberadas por meio das condicionalidades impostas pelo Banco Mundial e FMI para a consignação aos países periféricos.

Nesse sentido, a aprovação da BNCC, mais que uma política educacional, evidencia um projeto de estado e tipo humano que se deseja formar. Ao trazer como orientadora do ensino a pedagogia das competências a BNCC deixa claro o projeto educacional para os filhos e filhas da classe trabalhadora com a negação aos conhecimentos científicos com habilidades e competências voltadas para o atendimento da formação da mão de obra necessária aos interesses do capital garantindo a manutenção dos privilégios da elite.

O princípio de organização curricular presente na BNCC é a pedagogia das competências. É ela que orienta a definição dos conhecimentos que serão acionados na resolução dos problemas selecionados para orientar o processo de ensino aprendizagem. A partir das competências os conhecimentos deixam de ter sua importância enquanto construção histórica da coletividade e passam a ser subordinados as necessidades do mundo do trabalho que requer uma formação instrumental, por isso, a formação tanto de alunos da educação básica, quanto dos estudantes dos cursos de formação de professores deve primar pelo desenvolvimento de competências.

Na BNCC (Ministério da Educação, 2018, p. 8) a noção de competência é definida como a capacidade de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Ou seja, as 10 competências gerais definidas para a educação básica devem articular-se ao desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos, habilidades e na formação de atitudes e valores.

O conhecimento presente na BNCC está assentado em torno do que se denominou “direitos de aprendizagem” e “competências e habilidades”, conforme estabelece o artigo 4º da Resolução CNE/CP n.º 2, de 2017 (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2017).

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A citação é longa, mas necessária para compreendermos a concepção de conhecimento presente na BNCC. Neste documento, o conhecimento está subordinado as competências gerais, são elas que definem quais conhecimentos deverão ser acionados para o desenvolvimento de habilidades específicas de acordo com os componentes curriculares. No âmbito da base o conhecimento ocupa um papel secundário, ele serve para alcançar uma finalidade, qual seja, assegurar os direitos de aprendizagem.

Embora a BNCC tenha sido pensada para a educação básica, os reflexos na formação de professores são diretos. A partir da BNCC os cursos de formação docente terão que ser redefinidos para adequa-se a nova concepção de organização curricular. Para promover essa simetria, foi instituído uma nova resolução para os cursos de formação de professores aprovada em 2019 por meio da Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019.

A Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 organiza a formação de professores a partir de três dimensões, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, com base nessas dimensões são definidas competências específicas, as quais são estabelece o artigo 4.º parágrafos 1.º, 2.º e 3.º da referida resolução, a saber:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar

A política de formação docente implementada por meio da Resolução n.º 2 de 2019 coloca a pedagogia das competências no centro do processo de planejamento, gestão e formação, atuando como mobilizadora das atividades educativas. Para Campos (2004, p. 85), “o ‘modelo’ de formação baseado em competências foi apropriado e engendrado no curso da produção da reforma, sendo instituído como referência ‘nuclear’ na formação”.

Neste aspecto, segundo Macêdo (2002, p. 116) “A despeito da multiplicidade de significados que assume, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular”. Ou seja, as competências organizam o conhecimento, definem quais são importantes, quais devem ser acionados na resolução dos problemas da vida prática, inclusive define quais são os problemas a serem resolvidos.

Portanto, a BNCC produziu novos arranjos curriculares e alterações na organização do currículo e na própria concepção de conhecimento, com reverberações no acesso ao ensino superior e na formatação dos cursos de formação de professores. Tais ajustes visam adequar a educação às exigências do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, dado o avanço das tecnologias da informação e comunicação e a inteligência artificial que permitiram ampliar e diversificar as taxas de lucro do capital.

Conclusões

Conclui-se que a BNCC é uma resposta às demandas do capital, sobretudo, a necessidade de gerenciamento de pessoas para a produção de mais valor. Para alcançar tal propósito, foi elaborado um currículo pautado na pedagogia das competências, cuja referência é o mercado de trabalho. A partir das competências, os conhecimentos deixam de ter sua importância enquanto construção histórica da humanidade e passam a ser subordinados às necessidades do capital, que requer uma formação técnica, desvinculada do contexto social, econômico e político.

Com relação à concepção de organização curricular presente na Base Nacional Comum Curricular, identificamos que o currículo da educação básica tem como princípio de organização a pedagogia das competências. A opção pela concepção de formação pautada na pedagogia das competências atende às demandas da economia. Para este setor, a formação do trabalhador deve adaptar-se às constantes modificações do mercado de trabalho, que exige um trabalhador que saiba aprender a aprender.

O conhecimento presente na Base Nacional Comum Curricular perdeu a centralidade, ficou subordinado ao que se estabeleceu como os direitos de aprendizagem na BNCC, que se resumem às dez competências gerais da educação básica. Somente os conhecimentos que podem ser mobilizadores de ações práticas são considerados importantes para compor o currículo escolar.

Por sua vez, a organização do currículo por competências reduziu as dimensões teórica, política, ética, estética e social dos cursos de formação de professores e ampliou a importância da prática na escola básica como *locus* privilegiado da formação docente.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence (1988). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Campos, Roselane Fátima (2004). Do professor reflexivo ao professor competente: Os caminhos da reforma da formação de professor no Brasil. In Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco, & Maria Olinda Evangelista (Eds.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 83-101). Porto Editora.

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. (2017). *Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44.

- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. (2019). *Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 46-49. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Evangelista, Olinda (2022). *Apontamentos para o trabalho com documentos em políticas educacional*. http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf
- Ferretti, Celso João (2002). A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*, 23(81), 299-306. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100016>
- Ludke, Menga, & André, Marli E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Macedo, E (2002). Currículo e competência. In A. C. Lopes & E. Macedo (Orgs.), *Disciplinas e integração curricular: História e políticas* (pp. 113-143). DP&A.
- Martins, Ligia Márcia, & Lavoura, Tiago Nicola (2018). Materialismo histórico-dialético: Contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, 34(71), 223-239. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>
- Marx, Karl (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves; Rev. Carlos Roberto F. Nogueira (2.ª ed.). Martins Fontes.
- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. MEC.
- Muylaert, Naira, Sequeira, Deisilucy, Lage, Alda, & Souza, Tatiane (2023). BNCC: Coalizões em disputa na formulação da política curricular nacional. *Revista e-Curriculum*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e51258>
- Pádua, Elisabete M. (2004). *Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática* (13.ª ed.). Papirus.
- Severino, Antônio Joaquim (2010). Ensino e aprendizagem na universidade: A pesquisa como princípio pedagógico da formação geral. In Elisabete Pereira (Org.), *Universidade e currículo: Perspectiva de educação geral*. Mercado das letras.

O ensino de história e a base nacional comum curricular: reflexões sobre a cultura local e o currículo escolar

Eliane Miranda Costa

Universidade Federal do Pará; elianec@ufpa.br

Resumo: A pesquisa trata do ensino de história na educação básica em escolas públicas em Breves, arquipélago de Marajó, considerando o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Problematiza-se o sentido e concepção de história presentes na BNCC enfatizando o tipo de poder que este dispositivo pode exercer no ensino praticado nas escolas, especificamente em escolas públicas em Breves. Compartilho com Tomaz Tadeu da Silva (2011) que o currículo não é neutro, inocente ou desinteressado, ao contrário é resultado de um processo que no geral reflete aos interesses particulares dos grupos e classes dominantes. De acordo com Lopes e Macedo (2011) currículo é prática de poder, mas também de significação e atribuição de sentidos. Logo, na sala de aula, currículo compreende múltiplos significados, ou seja, abarca contradições, interseções e cruzamentos culturais. Daí pautarmos o ensino de história no contexto do Marajó a partir dos seguintes questionamentos: O ensino de História dialoga com as realidades vividas e compartilhadas no espaço escolar por alunos/as do ensino fundamental em Breves? Qual a concepção de ensino de história é presente na BNCC e quais suas implicações para uma formação crítica? Como a história local se reverbera no currículo da escola de ensino fundamental em Breves? Como a história dos povos originários são representadas no livro didático sob a perspectiva da BNCC? Na busca por resposta nos ancoramos teoricamente em escritos de autores do campo do currículo, em diálogo com autores da História da Educação e da Antropologia, com destaque para as categorias história, memória, cultura e identidade. A metodologia segue pelo viés da abordagem qualitativa privilegiando a coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica, documental e realização de entrevistas com docentes que trabalham com o ensino da história. Os dados serão analisados com base na técnica da análise de conteúdo. Nos resultados espera-se contextualizar o ensino de história na relação com a teoria, a cultura e a identidade Amazônida no sentido de contribuir com uma formação da consciência histórica que corrobore a formação da identidade, do pensamento e do posicionamento crítico, fundamental para questionar as homogeneizações e silenciamentos culturais.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; História local; Cultura; Saberes tradicionais; Currículo.

Abstract: The research deals with the teaching of history in basic education in public schools in Breves, Marajó archipelago, considering what the National Common Curriculum Base (BNCC) proposes. The meaning and conception of history present in the BNCC are problematized, emphasizing the type of power that this device can exert in the teaching practiced in schools, specifically in public schools in Breves. I share with Tomaz Tadeu da Silva (2011) that the curriculum is not neutral, innocent or disinterested, on the contrary, it is the result of a process that generally reflects the particular interests of dominant groups and classes. According to Lopes and Macedo (2011), curriculum is a practice of power, but also of signification and attribution of meanings. Therefore, in the classroom, curriculum has multiple meanings, that is, it encompasses contradictions, intersections and cultural intersections. That is why we guide the teaching of history in the context of Marajó based on the following questions: Does the teaching of History dialogue with the realities lived and shared in the school space by elementary school students in Breves? What is the conception of history teaching present in the BNCC and what are its implications for a critical education? How does local history reverberate in the curriculum of the elementary school in Breves? How is the history of native peoples represented in the textbook from the perspective of the BNCC? In the search for an answer, we are theoretically anchored in the writings of authors in the field of curriculum, in dialogue with authors of the History of Education and Anthropology, with emphasis on the categories of history, memory, culture and identity. The methodology follows the bias of the qualitative approach,

privileging the collection of data through bibliographic and documentary research and interviews with teachers who work with the teaching of history. The data will be analyzed based on the content analysis technique. In the results, it is expected to contextualize the teaching of history in relation to Amazonian theory, culture and identity in order to contribute to a formation of historical consciousness that corroborates the formation of identity, thought and critical positioning, fundamental to question cultural homogenizations and silencing.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; História local; Cultura; Saberes tradicionais; Currículo.

Introdução

Pensar a escrita da história e sua formulação como disciplina escolar no Brasil é um importante exercício para problematizarmos as transformações sociais e culturais na/da sociedade, como também contribui para compreendermos a função da história no processo de formação de indivíduos no ambiente escolar. Partindo desse pressuposto, sugerir a pesquisa de iniciação científica⁵, de mesmo título desta comunicação, com a perspectiva de desenvolver discussões acerca do ensino de história praticado no contexto da escola básica pública brasileira, em especial, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, no município de Breves, arquipélago de Marajó, Estado do Pará. É prerrogativa, também compreender as possíveis mudanças no currículo escolar desses níveis de ensino e sua reverbração na sociedade.

Diante disso, estabeleci os seguintes questionamentos: O ensino de História dialoga com as realidades vividas e compartilhadas no espaço escolar por alunos/as do ensino fundamental em Breves? Qual a concepção de ensino de história é presente na BNCC e quais suas implicações para uma formação crítica? Como a história local se reverbera no currículo da escola de ensino fundamental em Breves? Como a história dos povos originários são representadas no livro didático sob a perspectiva da BNCC?

Esta é uma investigação do tipo exploratória e de natureza qualitativa que está sendo realizada em duas escolas públicas na cidade de Breves, uma escola dos anos finais do ensino fundamental e uma escola de nível médio, escolhidas pela facilidade de acesso e receptividade à pesquisa. Todavia, como o presente estudo ainda não gerou dados empíricos suficientes para responder as perguntas acima mencionadas, neste texto, esforço-me para apresentar reflexões teóricas pautada em produções científicas de autores que estudam e discutem a temática pesquisada no Brasil, tais como: Circe Maria Fernandes Bitencourt (2004; 2018), Ralejo, Mello e Amarin (2021), entre outros.

Recorro ainda à leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais e anos finais - e do ensino Médio. Essa base embora seja compilada em um único arquivo, configura-se como dois documentos. O primeiro aprovado em 2017 por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; e o segundo aprovado em 2018, através da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC do ensino médio, última etapa da educação básica.

⁵ Esta pesquisa encontra-se em andamento, com apoio da Universidade Federal do Pará, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Combinando bibliografia e documento organizei este texto, que estruturalmente conta com esta Introdução e mais três secções. A primeira secção contextualiza a construção da história e da disciplina escolar. Em seguida tem-se uma abordagem teórica sobre o ensino da história no ensino fundamental e ensino médio à luz do que propõe a BNCC. Ao finalizar pontua-se a importância do ensino de uma história crítica que corrobore ao enfrentamento da subalternidade, bem a construção de uma formação voltada para a emancipação social.

O ensino de História na escola básica no Brasil: tecituras acerca história da disciplina

A disciplina de história tem sua origem no século XIX, quando tornou-se saber institucionalizado. Sua implementação ocorreu inicialmente em 1838, no colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, destinada a alunos a partir da 6ª série. Sob influência do modelo metódico e do ideário positivista, dominantes da época, a principal referência de conteúdo ensinado era a Europa, especialmente, a França, em que se valorizava a cultura, a história, os rituais, os heróis e a civilidade europeia, o que tem levado especialistas da área chamarem de ensino de viés eurocêntrico. Além desse foco, verifica-se ainda a incorporação nos projetos pedagógicos da história nacional, com destaque para a nacionalidade, os marcos históricos e suas personagens enfatizando o patriotismo. Prevalcia assim a história de grupos dominantes, logo a história de coletivos como os indígenas, negros, mulheres era relegada ao esquecimento (Bittencourt, 2004; Perrot, 1988; Schimidt, 2004).

Cabe mencionar que em 1838 também foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável pela definição de programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. Coincidentemente, o quadro intelectual desse instituto também integrava o corpo docente do colégio Pedro II. Logo, tais profissionais foram os responsáveis pela elaboração dos programas escolares, dos manuais didáticos e das orientações dos conteúdos ensinados, que conforme os escritos históricos, estavam sob o domínio do pensamento liberal francês (Peres et al., 2015). Esse modelo de viés eurocêntrico e nacionalista prevaleceu ao longo da história da disciplina, reflexo do paradigma moderno-colonial, responsável por subalterizar e aculturar o que não pertence à racionalidade europeia.

De acordo com Medeiros et al. (2021, p. 30), “após os anos 1930, os conteúdos do componente curricular de história valorizavam uma formação Patriótica e nacionalista, bem como as tradições e festas cívicas”. Ainda conforme esses autores, no contexto do ensino primário (atualmente, anos iniciais do ensino fundamental) o ensino de história do estado brasileiro:

era marcado pelo culto à bandeira, festejos nacionais, feitos heroicos e as figuras políticas. Em função disso, as aulas de história eram rigidamente marcadas por memorização de datas, fatos, feitos e nomes como se fossem jograis, recitados coletivamente em coro. Os estudantes mais bem sucedidos em História sabiam “de cor” nomes dos heróis, datas dos fatos e seus feitos históricos. O cotidiano das aulas de História era pautado em ensinar ‘Narrando’, como descrito por Finkel (2008), os alunos responsáveis por realizar transcrições do quadro de giz, manter o silêncio, decorar. Os professores de História eram responsáveis por preservar a disciplina, a ordem e transmitir a linearidade da história. (p. 30)

Prevalcia assim o ensino de uma história tradicional, essencialmente política com a valorização de datas e fatos marcantes para a historiografia, um paradigma que se constitui hegemônico até pelo menos aos anos

de 1990. A literatura indica que no período de 1970 até 1980, do século XX, em meio ao período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a disciplina história passou a integrar junto com a Geografia a área de ensino, chamado de Estudos sociais, amparada pela Lei 5.692/1971. Essa disciplina sintetizou conteúdos historiográfico e de aspectos geográficos permanecendo um ensino estritamente tradicional. Era um ensino linear e factual desenvolvido por meio de uma pedagogia de aulas expositivas, que valorizava a memorização pelos alunos de datas, feitos e personagens consideradas heroicas. Prevalcia assim um paradigma curricular que legitimava os valores da elite, a manutenção da memória oficial, e, sobretudo a ocultação das diferenças culturais. Em outros termos era um ensino guiado pela ideia de progresso e acontecimentos cronológicos que valorizava aspectos da cultura ocidental, branca, masculina, cristã e, principalmente, os valores elitistas (Bittencourt, 2018; Medeiros et al., 2021).

Pontua-se ainda que com a Lei 5.962/1971 a prioridade do ensino de História era a adequação do aluno a determinados comportamentos, como a valorização e o cumprimento de deveres cívicos. Esse modelo passou a ser questionado por movimentos negros, anti-racistas a partir de 1985, com a perspectiva de novas propostas para o ensino de história. Essa dinâmica questionadora envolveu a realização de congressos, seminários, reformas curriculares, produção e publicação de materiais didáticos, fundamental para questionar o modelo eurocêntrico, factual, heróico e político, pautado na memorização, realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didáticos (Peres et al., 2015).

Diante das mudanças, em 1990, atendendo a interesses do capital neoliberal, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio. Nos PCNs do ensino fundamental, publicado em 1997, a disciplina estudos sociais é substituída por História e Geografia. Este documento organizou os conteúdos de história por eixos temáticos de acordo com os ciclos, a saber: História local e do cotidiano (1º ciclo), História das organizações populacionais (2º ciclo), História das relações sociais, da cultura e do trabalho (3º ciclo) e a História das representações e das relações de poder (4º ciclo) (Brasil, 1997). Para o ensino médio os PCNs foram organizados em competências e habilidades, estruturadas nos seguintes eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural (Brasil, 1998).

A organização curricular por competência e habilidades tornou-se bastante utilizada pelo Ministério da Educação no século XX, como se verifica com a BNCC. É um modelo que na leitura de pesquisadores como Lima e Sena (2020) corresponde diretamente aos interesses do setor produtivo consubstanciado pelo capital neoliberal, que adentra ao Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nos anos de 1990, o país implantou um conjunto de reformas políticas nos diferentes setores alinhadas aos princípios mercadológicos. Demandam dessa lógica os PCNs, que mesmo sem o caráter obrigatório contribuíram com as mudanças na trajetória do ensino de história, com a introdução no ensino de conteúdos da história africana, o que corrobora para entendermos não ser mais possível pensar o Brasil, sem uma discussão da questão racial.

Daí concordar com Bittencourt (2018) que com essas mudanças curriculares o ensino da história ganha outra roupagem. Isto é, a história entendida como:

Um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de ‘grandes homens’ para uma ‘nova’ disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (p. 127)

A configuração desse mudança ocorre especialmente, com a Consituição Federal de 1988 e, por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que orientou à organizações dos PCNs. Na letra da LDB, especificamente, no Art. 26, § 4º o ensino da História deve abranger as diferentes culturas, indo assim, além do paradigma eurocêntrico. Estabelece o referido parágrafo: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (Brasil, 1996).

Esse parágrafo ganha maior sustentação, em termos legais, com a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/2008 que alteraram a LDB e estabeleceram obrigatório os estudos da história e cultura afrobrasileira e indígena. No ponto de vista de Anna Luiza Gomes (2021, p. 35) “a inclusão desta História na legislação da educação brasileira representou avanço inédito no sentido de fortalecimento da luta, de grupos sociais subalternizados, por justiça social”.

Todavia, ainda que significativo e inegável o avanço, essa inclusão de fato não se concretizou. Na prática, como observa Bittencourt (2018) não se abandonou totalmente a concepção eurocêntrica. Na verdade, a aprovação das leis e, conseqüentemente, das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ainda precisa ser conhecida por muitos docentes, e, principalmente, entendida como ferramenta obrigatório para questionar a subalternidade colonial, o caráter universalista e elitista da história ensinada nas escolas brasileiras.

Essas diretrizes precisam ser entendidas e apreendidas pelo corpo docente, coordenação e gestão escolar como importante ferramenta para estimular a resistência aos silenciamentos histórico-culturais e ao mesmo tempo promover uma educação libertadora, isto é, uma educação que forneça condições pedagógicas e epistemológicas para fomentar uma formação crítica em que os/as estudantes possam se entender como participantes e agentes da sociedade em que vivem. Para entender como esse desafio tende se estabelecer no contemporâneo, voltamos nosso olhar no próximo tópico para o ensino fundamental e o ensino médio considerando sua organização histórica e o que indica a BNCC, normativa legal que orienta a educação básica no país.

A história no ensino fundamental e no ensino médio à luz da BNCC

A organização do ensino no Brasil tem origem nas orientações e trabalho conduzidos pelos missionários jesuítas o que perdurou até 1759, quando estes missionários foram expulsos. Com a devida expulsão, a organização e validação do ensino ficou a cargo da política de governo que contou com professores, aqueles ensinados pelos jesuítas, o que sugere continuidade da proposta formata por tais missionários. Convém lembrar que o ensino não era um direito de todos, apenas uma minoria gozava deste privilégio. Esse formato excludente e estritamente tradicional, presente ao longo dos anos na educação brasileira, se reverbera

também nos dias atuais, visto ainda termos pessoas analfabetas, criança fora da escola, escolas com infraestrutura precária, entre outros fatores que configuram-se como marcas dessa pedagogia.

A literatura disponível revela que o ensino público brasileiro até 1961, ano de aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei, n. 4.024/1961, foi conduzido por meio de decretos, instrução normativa e leis orgânicas. Fato que mostra como o Estado tratava à educação da população brasileira e, ajuda, de igual modo, a entender a desvalorização da escola pública e, por conseguinte, as investidas conservadoras.

É válido pontuar que somente em 1934, com a Constituinte, que a Educação será colocada como ponto de pauta do Estado, à medida que atribuiu à União a competência de traçar as diretrizes educacionais no país. Para tanto, fora criado os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, bem como determinou-se um mínimo de verbas para aplicação no ensino, fato que sugere o reconhecimento da Educação como direito de todos e todas. A lei sinaliza ainda a obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsa de estudo aos alunos (Brasil, 1934). Todavia, mesmo que essa lei paute a educação como direito, a organização do ensino não ocorreu.

Essa organização só ocorrerá nos anos de 1960, especificamente, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4024/61, em 1961, isto é, séculos depois da criação da primeira escola no Brasil. Esta lei vai disciplinar a organização do ensino estabelecendo que a escolaridade obrigatória seria de quatro anos (ensino primário, hoje anos iniciais do ensino fundamental). Esse tempo sofreu ampliação com a Lei n. 5692/71 (Brasil, 1971), que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura. Tal lei instituiu a obrigatoriedade de oito anos de escolarização, denominando essa etapa de Ensino de Primeiro Grau; e três anos de escolarização para o Segundo Grau (Brasil, 1971). Para além da ampliação, a lei imputou novidade quanto a “mudança de concepção de escola e do ensino nela presentes” (Santos, 2014, p.155).

De acordo com os escritos de Santos (2014, p. 155) esta lei determinou que

os currículos de primeiro e segundo graus fossem constituídos de um núcleo comum obrigatório em nível nacional, e conferia ao Conselho Federal de Educação a atribuição de fixar as matérias relativas a esse núcleo comum, definindo objetivos e amplitude. A parte diversificada dos currículos seria relacionada pelos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo às escolas escolherem as disciplinas que constituiriam a parte diversificada, como estabelecido nos Artigos 4ª e 5ª da referida lei.

É com essa lei que ocorre o ensino de história consiste na adequação dos sujeitos ao patriotismo e simbolismo nacionais. Ideário que, embora questionado, mantém-se por dentro da escola com bastante ênfase até pelo menos os anos de 1980, períodos de debate e movimento que culminou em 1988 com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Esta constituinte é um importante marco da organização do ensino brasileiro, constitui-se, ainda, demarcador do Ensino Fundamental como direito do cidadão a ser garantido pelo Poder Público (Santos, 2014).

Nesta carta magna a educação é um direito de todos e todas as pessoas e, é dever do Estado garantir. Estabelece assim a obrigatoriedade de uma educação pública, gratuita e de qualidade, feito reverberado na atual LDB, lei n. 9.394/1996. Esta lei regulamenta o sistema nacional do país em dois níveis, educação básica e educação superior. A educação básica é composta pela Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino

Médio. O Ensino Fundamental de oito anos, tornou-se, posteriormente, ensino de 9 anos, com a imersão de mais um ano por meio da Lei n. 11.114/2005, responsável por alterar o Art. 6º que torna obrigatória a matrícula das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental (Brasil, 2005). O Ensino médio, por sua vez aparece organizado, em três anos de formação geral para prosseguir ao superior. Há ainda ensino médio técnico, com foco no mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Para além da ampliação do tempo e organização está a concepção curricular que ganha destaque com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. É um documento previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), que começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 (Brasil, 2014). Na leitura de Ralejo, Mello e Amorin (2021), considerando que o currículo é prática e representação de poder, “o componente curricular de História (...) representa a legitimação de determinados conhecimentos” (Ralejo et al., 2021, p. 5).

Ao analisar diferentes produções acerca da temática, esses autores observam que o ensino de história no ensino fundamental e médio, proposto pela BNCC, é considerado como um modelo que busca romper com a linearidade e o eurocentrismo nos conteúdos, porém, não privilegia uma perspectiva reflexiva para os estudantes, prevalece assim um esvaziamento de pensamento crítico e a falta de estímulo a empatia com as minorias. Trata-se, na verdade, de uma proposta de ensino com discurso distante da realidade docente e discente, em que prevalece uma concepção asséptica, universal e despolitizada, que não rompe com os pensamentos colonizados.

Ralejo, Mello e Amorin (2021), mencionam ainda que as prescrições curriculares para o ensino de história no Ensino Fundamental, pouco se diferenciam dos conteúdos dos livros didáticos, o que para esses autores representa permanência da concepção de história na política curricular. Contudo, é possível projetar mudanças na BNCC à medida que explora o conceito de “atitude historiadora”, que representa uma espécie de ação que docentes e discentes podem desempenhar no processo educativo ao lançar mãos a diferentes fontes. Prescreve a BNCC “nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (Brasil, 2017, p. 398).

Outro aspecto destacado por esse dispositivo diz respeito a necessidade de compreender o processo histórico como uma produção narrativa, isso porque como pontua esta lei a relação passado/presente não se processa (e nem pode) de forma automática, uma vez que exige, em especial, do/a professor/a de história conhecimento de referências teóricas capazes de imputar aos objetos históricos integridade epistemológica. Isso se faz necessário para exercitar a atitude historiadora, o que significa ter condições de ler um objeto histórico recorrendo a diferentes linguagens. A BNCC sugere desse modo um olhar atento as fontes históricas, para tanto destaca como cinco elementos importantes da mencionada atitude, a saber: a) identificação; b) comparação; c) contextualização; d) interpretação; e e) análise (Brasil, 2017).

São elementos, sem dúvidas, estratégicos no exercício da atitude historiadora, e, por conseguinte, no desenvolvimento de um potencial caminho para questionar a história universal de perspectiva eurocêntrica. Isso porque, como mencionam esse autores, a ação historiadora caracteriza-se como “uma construção discursiva baseada na interpretação de uma realidade” (Ralejo et al., 2021, p. 15). Todavia, essa interpretação

não pode restringir-se a superficialidade, ao contrário, é fundamental que a prática do conhecimento como produção, interpretação e reflexão faça parte do contexto escolar no sentido de permitir ao estudante a exercitar a “leitura da história” como uma leitura crítica de mundo como nos ensina Freire (1997), e assim refletir as diversas situações históricas e da vida cotidiana e da cultura local. Em outras palavras ter o ensino de história que dialogue com a cultura e a identidade Amazônica e assim contribuir com uma formação da consciência histórica que corrobore a formação da identidade, do pensamento e do posicionamento crítico, fundamental para questionar as homogeneizações e silenciamentos culturais mantido ao longo dos séculos.

Considerações provisórias

As ponderações históricas e reflexões pontuadas neste texto revelam que o ensino de história na educação básica, especialmente, no ensino fundamental e médio passaram por um longo processo de transformação social, política e cultural. Vários são os marcos teóricos que corroboram a configuração da disciplina de história no currículo da educação básica, bem como ao desenvolvimento do ensino desse campo do conhecimento. Os primeiros marcos desse processo foram o colégio Pedro II e o IHGB, posteriormente as legislação que deu forma a organização curricular da História como disciplina no contexto da escola pública.

Na história da disciplina evidencia-se um movimento de idas e vindas, disputas de diferentes níveis e instâncias de poder, o que demonstra ser o currículo resultado de “relações de poder”. Daí compartilhar com Tomaz Tadeu da Silva (2011) que este elemento não é neutro, inocente ou desinteressado, ao contrário, o currículo carrega marcas e rastros de discursos que dialogam, negociam, tencionam em um verdadeiro processo permeado por interesses e necessidades particulares dos grupos e de classes hegemônicas. Semelhante Lopes e Macedo (2011) mencionam ser o currículo uma prática de poder, com significação e atribuição de sentidos diversos. A BNCC é um produto desse processo que envolve jogos de interesses de grupos hegemônicos, refletindo a marca da tradicionalidade e conservadorismo, como também indica pautar-se em perspectivas advindas de lutas sociais como as leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que pontuam outras marcas sociais.

Considerar o poder anunciado do currículo, tem-se o ensino de história, como se verifica na literatura, até os anos de 1990 conduzido por uma visão instrumental, logo, prevalecia, o silenciamento ou apagamento de narrativas não eurocentricas. As narrativas indígenas, africanas ficavam totalmente excluídas das práticas curriculares de História. A Lei 10.639/2003 contribui para quebrar com essa visão tradicional, porém, na prática a efetividade dessa lei ainda não é uma realidade. Com a BNCC, em que pese ser pontuado uma perspectiva de ruptura com essa história tradicional não se verifica uma ruptura de fato com o paradigma tradicional. Para isso faz-se necessário uma História que se faça militante por novos paradigmas, que valorize as diferentes identidades, temporalidades e culturas no sentido de romper com séculos de silenciamento e manutenção do pensamento colonial muito presente nas práticas e currículos escolares.

Referências bibliográficas

Bittencourt, C. M. (2004). *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. Cortez.

- Bittencourt, C. M. (2018). Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, 32(93), 127-149.
<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>
- Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular. (2017). Educação é a base. MEC; CONSED; UNDIME.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2018). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018
- Brasil. Ministério da Educação. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11429.
- Brasil. Ministério da Educação. (1971). Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, v. 5, p. 6377.
- Brasil. Presidência da República. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. Presidência da República. (2003). Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- Brasil. Presidência da República. (2005). Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm
- Brasil. Presidência da República. (2008). Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio. MEC/SEF.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Lima, Átila de Menezes, & Sena, Ivânia Paula (2020). *Diálogos Críticos, Vol. 2: Reformas educacionais: Avanço ou precarização da educação pública?* Editora Fi.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Medeiros, P. J., Ujjié, N. T. & Gomes, P. C. (2021). Obstáculos ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: Problematização para considerar e refletir. *História & Ensino*, 27(2), 26-50.
- Peres, M. F., Schirmer, J., & Ritter, T. S. (2015). O ensino de História no Brasil: Suas funções e implicações políticas e sociais. Séc. XIX até a atualidade. *Revista do Lhiste*, 3(2), 193-209.
- Perrot, M. (1988). *Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros*. Paz e Terra.
- Ralejo, A. S., Mello, R. A., & Amorim, M. O. (2021). BNCC e ensino de História: Horizontes possíveis. *Educar em Revista*, 37, 1-20.
- Santos, B. B. (2014). O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: Novas perspectivas historiográficas. *Ensaio*, 22(82), 149-170.
- Schimidt, M. A. (2004). *Ensinar história*. Scipione.
- Silva, T. T. (2011). *Documento de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Equipe multidisciplinar de apoio à inclusão de alunos com NEE: Políticas e medidas para a sua implementação no ensino primário em Angola

Samuel Helena Tumbula⁶

Universidade Católica de Angola; samuel.tumbula@ucan.edu

Isilda Zeferina Soares⁷

Universidad Europea del Atlántico; isildasoares21@gmail.com

Resumo: O ensino especial é uma área da educação que vem ganhando cada vez mais espaço no mundo, e Angola não fica de parte tendo em conta as mudanças psicossociais que vão ocorrendo nas sociedades, e o cumprimento dos princípios que caracterizam seu sistema educativo como a Gratuidade, Democraticidade e Obrigatoriedade. Mas apesar de existirem políticas que deem aberturas para o desenvolvimento de uma educação especial integral, ainda há muitas limitações no que diz respeito ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais. As dificuldades são observadas desde a falta de serviços para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, os recursos disponíveis e os profissionais responsáveis para prestarem tais serviços. Pretendeu-se, com esta pesquisa científica, propor um plano de ação para apoio de alunos com Necessidades Educativas Especiais na rede pública, tendo como modelo as abordagens de alguns autores de referência sobre o assunto. Ao longo desta investigação, também refletimos sobre as políticas educativas existentes para o ensino especial em Angola, e apresentou-se um projeto de apoio multidisciplinar para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A metodologia baseou-se numa pesquisa de campo, de cariz qualitativo descritivo. Os resultados da nossa pesquisa sugerem que a construção de uma equipe multidisciplinar pode ajudar a minorar as dificuldades de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Outrossim, a aposta nessas equipas exige investimentos na formação de professores nas diferentes especialidades educativas. São discutidas as implicações práticas e educativas destas conclusões.

Palavras-chave: Ensino especial; multidisciplinarietà; políticas públicas; Angola.

Abstract: Special education is an area of education that is gaining more and more ground around the world, and Angola is not being left out, given the psychosocial changes that are taking place in societies, and compliance with the principles that characterize its education system, such as Gratuitousness, Democraticity and Obligation. However, despite the existence of policies that open up the development of comprehensive special education, there are still many limitations when it comes to providing care for students with Special Educational Needs. The difficulties range from the lack of services for students with Special Educational Needs, the resources available and the professionals responsible for providing these services. The aim of this scientific research was to propose an action plan for supporting students with Special Educational Needs in the public school system, using the approaches of some leading authors on the subject as a model. Throughout this research, we also reflected on the existing educational policies for special education in Angola, and presented a multidisciplinary support project for the care of students with Special Educational Needs. The methodology was based on qualitative descriptive field research. The results of our research suggest that building a multidisciplinary team can help alleviate the difficulties of including students with special educational needs. Furthermore, investing in such teams requires investment in teacher training in

⁶ Doutorado em Educação pela Universidade Católica Portuguesa e professor em cursos de graduação e pós-graduação.

⁷ Mestranda em intervenção psicológica no desenvolvimento e educação pela Universidad Europea del Atlántico

the different educational specialties. The practical and educational implications of these conclusions are discussed.

Keywords: Special education; multidisciplinary; public policies; Angola.

1. Introdução

A ideia de escola inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades, para garantir o acesso e a aprendizagem a todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias ou limitações, que podem ser cognitivas ou motoras. Contudo, a igualdade de oportunidades precisa vir ou estar acompanhada de equidade – “um termo de origem latina *aequitas*, que significa igualdade de condições, simetrias, retidão e imparcialidade. É empregada no reconhecimento de direitos de cada pessoa que usa da ideia de equivalência, para tornar igual as condições de acesso” (Araújo et al., 2022, prefácio 2).

A equidade na educação exige que os alunos não só estejam ou frequentem os mesmos locais de instrução, mas que recebam um atendimento equivalente de acordo com as suas características, usufruindo, deste modo, de um programa de ensino realmente significativo e funcional. Essa ideia é reforçada pelos princípios estabelecidos para a educação de crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dentro do sistema regular de ensino. Ademais, a Declaração de Salamanca (1994) defende que

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem...sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades... (p. 1)

As equipes multidisciplinares nas escolas surgem, precisamente, para garantir e assegurar essa equivalência. Ao passo que os membros das estruturas organizacionais de escolas regulares se ocupam dos alunos com idade, fisionomia, condutas e coeficientes de inteligência normalizados, os membros das equipes multidisciplinares procuram atender alunos que estão fora desses padrões e apresentem deficiências específicas nas áreas mencionadas. Estes são os alunos com NEE ou comumente conhecidos como Alunos Especiais. Mas o que se entende por Necessidade Educativa Especial?

Necessidades educativas especiais e apoio multidisciplinar

Este termo aparece pela primeira vez no Relatório de Warnock (1978), no Reino Unido, resultado de um trabalho encomendado a Mary Warnock, para analisar a situação que vivia a educação especial naquela década. Este documento proporcionou um novo vocabulário, substituindo o termo Educação Especial por NEE. Esta mudança se apoia na ideia de que, descrever alguém como deficiente não nos informa sobre qual o tipo de ajuda educativa que a pessoa necessita e, por conseguinte, sobre qual a resposta que se requer (Warnock, 1978). Aliás, o termo deficiente era excessivamente pejorativo, as pessoas concentravam-se mais na deficiência em si do que nas variáveis externas da pessoa como o processo de ensino, as condições familiares, sociais, económicas e outras.

Seguindo o mesmo documento, o conceito de NEE engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (Warnock, 1978).

Quando é que estamos então diante de uma NEE? Uma criança apresenta NEE quando mostra algumas dificuldades de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo atenção e cuidados específicos, mais recursos educativos adaptados, marcando-se uma clara diferença em relação aos seus colegas da mesma classe (Marchesi & Martín, 1990).

Percebe-se então que o importante não é a deficiência, mas saber a necessidade educativa que o sujeito apresenta e o que se fará diante dessa situação, que objetivos, conteúdos, métodos e recursos serão mais apropriados para atender essas deficiências. As adaptações do currículo e programas de ensino exigem a participação ativa de profissionais qualificados para atender estes alunos. Quando esses profissionais trabalham em equipe com vista a atingirem um único objetivo, que é o atendimento especializado deste grupo de alunos há muito mais resultados a nível de rendimentos e desenvolvimento do aluno.

Assim, entendemos por Equipa Multidisciplinar (EM), o grupo de profissionais com diferentes especializações que, no entanto, procuram trabalhar de forma colaborativa no âmbito de um projeto educativo com alunos em contexto de NEE.

Essa visão é também partilhada por outros autores ao considerarem que uma EM pode ser definida como sendo

um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, cada membro da equipa assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do colectivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados. (Zurro et al., 1991, p. 29, citado por Oliveira, 2015, p. 31)

Segundo Correia, “as condições específicas da inclusão dos alunos com necessidade educativa especial (...) são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar” (Correia, 2003, citado por Cruz 2014, p. 20).

Um outro conceito não menos importante e fundamental para essa cooperação multidisciplinar é a interdisciplinaridade. De acordo com Oliveira (2015), a interdisciplinaridade fundamenta-se

num regime de cooperação, possibilitando o diálogo entre as diversas áreas, o que leva a uma interação, condição indispensável para a efectivação do trabalho em equipa. É necessário que os profissionais tenham a capacidade de trabalharem numa visão de totalidade, sem anular o seu saber individual diante do saber colectivo. Na prática, a interdisciplinaridade cria estratégias enriquecedoras para a acção profissional produzindo uma competência que dificilmente o indivíduo sozinho teria. (p. 32)

É preciso que os membros das EM conheçam, compreendam e absorvam os conhecimentos e experiências um do outro para que enriqueçam as suas atuações e estejam dispostos também a partilhar os seus saberes, que sejam relevantes para a equipa e para todo o trabalho a desenvolver com os alunos.

Quando se realiza essa partilha e interligação de saberes, além de uma equipe multidisciplinar forte e coesa, os resultados com os alunos tornam-se mais significativos e evolutivos.

Profissionais para Equipas Multidisciplinares de Apoio à inclusão de alunos com NEE

Apresentamos aqui vários profissionais que seriam importantes incluir numa EM no âmbito do trabalho com alunos com NEE. Obviamente, não se trata de uma lista exaustiva, uma vez que entendemos que cada contexto pode sugerir outro tipo de opção a esse nível. Deste modo, uma EM de apoio à inclusão poderia ter os seguintes profissionais:

- a) Psicólogo. A presença do psicólogo nas escolas é indiscutível. O seu objetivo é o estudo do comportamento e dos processos mentais do aluno, para avaliar a sua incidência no processo de ensino e aprendizagem, e a partir desses pressupostos, desenvolver estratégias que promovam um desenvolvimento educativo mais significativo. Também pode atuar como orientador do pessoal diretamente envolvido no processo de ensino como professores da classe, pais e encarregados, com vista a melhoria da atuação destas pessoas na relação com os seus educandos.
- b) Psicopedagogo. É uma junção entre os conhecimentos psicológicos e pedagógicos. Existe uma relação muito estreita entre essas duas grandes áreas do conhecimento. O profissional em psicopedagogia estuda como o ser humano constrói o seu conhecimento, como ele processa informações e analisa todos os fatores que intervêm no processo de aprendizagem do aluno. Daí decorre a necessidade de se criar programas de intervenção educativa para atender de forma especializada alunos com problemas e atrasos na aprendizagem. Problemas ligados especificamente à leitura e escrita, raciocínio lógico e matemático.
- c) Fonoaudiólogo. Este pode ser definido “como o profissional que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição” (Pimentel, 2021, prefácio, parágrafos 1 e 2). O fonoaudiólogo promove o desenvolvimento da fala, linguagem, voz, audição, deglutição. Assim como o psicopedagogo o fonoaudiólogo pode trabalhar diretamente com alunos ou fazer intervenções indiretas para assessorar e orientar os familiares da criança com NEE e os professores (tanto para prevenir como para corrigir alterações e dificuldades de linguagem e comunicação), pode também participar na elaboração e possíveis adaptações ao currículo que sejam necessárias para alguns alunos.
- d) Neurologista. A neurociência permite-nos compreender como o indivíduo aprende e processa a informação, os meios facilitadores para a memorização, e o que poderia impedir a fixação da informação na mente, tornando o indivíduo capaz de desenvolver melhor o seu raciocínio lógico e ter maior perceção do que estudou. Isso, por sua vez, permite que qualquer aluno ou indivíduo alcance maiores êxitos e sucessos na sua vida académica, social e profissional. A neurologia é, portanto, um ramo da neurociência, uma especialidade médica com o foco principal nas doenças e distúrbios relacionados ao sistema nervoso. Esses distúrbios podem ser comportamentais e

cognitivos, e interferir na aprendizagem do indivíduo. É de se esperar que profissionais em neurologia integrem as EM no atendimento de alunos com NEE, dado a sua compreensão dos distúrbios que afetam a aprendizagem.

- e) Fisioterapeuta. Segundo Moraes (2005), citado por Cruz (2014), ao fisioterapeuta cabe informar ao professor sobre o posicionamento e manuseio para a criança com deficiência física, bem como orientá-la na seleção e uso de equipamentos, mobiliários, dispositivos de suporte, adaptação e facilitação dos padrões posturais, tanto no ambiente de sala de aula como em atividades extraclasse como passeios, jogos recreacionais, enfim, em qualquer atividade.
- f) Terapeuta ocupacional: De acordo com o Manual de Diretrizes e Procedimentos para atendimento multidisciplinar de alunos com NEE (Ministério da Educação – Brasil, 2016), o terapeuta ocupacional tem, dentre várias outras funções, a responsabilidade de:
- Avaliar e desenvolver estratégias para promover a participação, autonomia e funcionalidade do aluno nas atividades próprias do contexto escolar;
 - Indicar, adequar e/ou solicitar materiais pedagógicos e mobiliários adaptados;
 - Contribuir na organização de ambientes acessíveis e confortáveis a partir da observação e intervenção em relação às barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes no ambiente escolar.

O terapeuta ocupacional trabalha de acordo com as habilidades e limitações que cada pessoa apresenta e cria a partir daqui novas formas de fazer o que ele necessita, com maior autonomia e independência possíveis.

- g) Nutricionista. A nutrição é o processo de consumo, absorção e utilização dos nutrientes necessários para o crescimento e desenvolvimento do corpo, bem como para a manutenção da vida (Bhupathiraju & Hu, 2023). Uma alimentação saudável contribui para o aprendizado. Alguns alimentos estimulam a memória, o raciocínio e ajudam até a melhorar a concentração e a equilibrar o humor. Em contrapartida, alimentos há que influenciam negativamente no amadurecimento ou elevação de transtornos de desenvolvimento e aprendizagem. Daí que é chamado à EM o nutricionista, para passar informações relevantes sobre os cuidados alimentares necessários para melhorar a aprendizagem dos alunos e prevenir manifestações graves dos transtornos de aprendizagem.

Políticas públicas de atendimento aos alunos com NEE em Angola

Os serviços de educação especial em Angola ainda são muito limitados, quer seja para escolas especiais ou até mesmo inclusivas. Observa-se também uma grande precaridade nos serviços prestados, atendendo algumas fragilidades que o sector apresenta no cuidado de alunos com NEE. Dentre várias fragilidades o

Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial traçado para 2007-2015 (Instituto Nacional para a Educação Especial, 2006), apontava os seguintes pontos fracos:

1. A Existência de apenas um Centro de Diagnóstico e Orientação psicopedagógica a nível do país;
2. Falta de um protocolo de cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde que facilite o atendimento médico das pessoas com necessidades educativas especiais;
3. Reduzido número de especialistas;
4. Ausência de trabalhos de investigação sobre as crianças portadoras de NEE em Angola;
5. Falta de uma EM para realização do diagnóstico psicopedagógica a nível nacional;
6. Pouca formação de professores e reduzido número de especialistas nas diferentes categorias;
7. Inexistência de Gabinetes psicopedagógicos nas escolas especiais e do ensino geral (escolas inclusivas);
8. Baixo tratamento do tema no contexto da Reforma Educativa;
9. Poucos quadros com suficientes conhecimentos sobre o tema;
10. Fraco trabalho com as famílias dos alunos com NEE.

Muitas destas dificuldades e fragilidades continuam presentes até hoje, razão pela qual se tem criado políticas para garantir uma atenção mais especializada e humanizada a crianças com NEE. Assim, o governo angolano estabelece no Decreto Presidencial (DP) n.º 20/11 o Estatuto da Modalidade de Educação Especial que define como objetivo geral da educação especial o atendimento, orientação, acompanhamento, formação e apoio à inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens e adultos com deficiência.

Dentre várias condições preparadas pelo Governo angolano para atender crianças com deficiência destaca-se a Lei n.º 21/12. Este Diploma considera que o Estado tem o dever de definir condições de acessibilidade das crianças com deficiências.

Foi também criado o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial (DP n.º 312/14) contendo dentre várias, as seguintes atribuições:

- Assegurar a formação e especialização multidisciplinar de técnicos da educação especial;
- Estabelecer parcerias com instituições privadas que atuem na educação especial e inclusiva para fins de apoio técnico-metodológico, especializado e capacitação de docentes;
- Potenciar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais por meio da utilização de novas tecnologias;
- Incentivar a implementação de disciplinas permanentes e/ou opcionais referentes à educação especial e inclusiva nos cursos de licenciatura e promover a investigação a nível da pós-graduação;
- Promover e divulgar de estudos de investigação sobre NEE em Angola e no mundo;
- Executar e acompanhar a Política de Educação Especial;
- Promover e estabelecer parcerias com Instituições congêneres nacionais e estrangeiras para o desenvolvimento da educação especial;

- Assegurar o suporte educativo complementar (serviços de itinerância hospitalar e domiciliar), tradutores e intérpretes de língua gestual, e salas de recursos multifuncionais;
- Assegurar a distribuição de material didático e equipamento específico às escolas, bem como o apetrechamento de bibliotecas escolares, tendo em conta a vertente “educação inclusiva”;
- Assegurar o atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitem;
- Assegurar o apoio pedagógico acrescido aos alunos com altas habilidades;
- Incentivar a criação de centros de recursos e de diagnóstico provinciais para o apoio à inclusão escolar.

Mais à frente, com o DP n.º 187/17, o Estado cria uma política Nacional de Educação Especial Orientada para a inclusão escolar onde esclarece que um dos instrumentos da política educativa do Executivo angolano orientado para a inclusão escolar tem como objetivo definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação em Angola assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência no Sistema Nacional de Educação Formal.

Compreende-se até ao momento que todas estas Leis e Decretos estão teoricamente orientados para atender a diversidade e garantir a inclusão de alunos com NEE, porém, existe uma grande discrepância entre os programas desenhados e a realidade vivida pelas escolas especiais e inclusivas no país. Assim, para este estudo foi selecionada uma escola inclusiva do ensino geral público, que atende alunos com NEE, localizada na província de Luanda. No intuito de conhecer os desafios que têm vivido no cuidado e na educação de alunos com NEE, ao mesmo tempo que atendem alunos regulares, realizou-se uma pesquisa de campo, que envolveu a Direção de escola e outros atores que trabalham mais diretamente com os alunos com NEE.

2. Metodologia

Tipo de estudo

A elaboração deste estudo teve duas etapas: na primeira consultou-se a legislação e outros documentos disponíveis sobre o ensino especial em Angola; na segunda etapa optou-se por realizar um estudo empírico com a aplicação da metodologia qualitativa com base num estudo de caso. O objetivo do estudo consistiu em desenvolver um plano de ação para apoio aos alunos com NEE na rede pública.

Participantes do estudo

Participaram do estudo quatro pessoas entre elas um membro direção, dois técnicos da sala de atendimento educacional especializado (AEE), chamadas também de salas multifuncionais que atendem todas as crianças especiais da instituição e um professor de turma regular. Na escola estudada, as crianças são integradas nas turmas regulares, porém, durante a semana, há dias em que as crianças com NEE são acompanhadas na sala multifuncional.

Cada participante recebeu um código para salvaguardar a confidencialidade dos dados (*vide* Quadro 1). Todos os participantes assinaram o termo de consentimento informado.

Quadro 1. Caracterização dos participantes do estudo

Sujeitos do estudo	Género	Idade	Grau académico	Função	Meio usado na recolha de dados	Local e Data da entrevista
E1	F	32	Licenciada Pedagogia	Subdiretora Pedagógica	Gravador	Biblioteca da Escola, 10.07.23
E2	F	62	Licenciada Pedagogia	Professora da Turma Regular	Gravador	Biblioteca da Escola, 10.07.23
E3	F	43	Licenciada em Psicologia	Técnica de Atendimento Educacional Especializado	Gravador	Biblioteca da Escola, 10.07.23
E4	M	38	Licenciado em Psicopedagogia	Técnico de Atendimento Educacional Especializado	Gravador	Biblioteca da Escola, 10.07.23

Instrumento de recolha de dados

Como instrumento de recolha de dados usou-se a entrevista semiestruturada. Foi feito um guião de entrevista para o corpo diretivo e outro para os professores e técnicos de atendimento de crianças com NEE. O primeiro com dez questões e o segundo com oito questões, tirando as questões de identificação dos participantes.

Procedimento de tratamento de dados

Os dados foram tratados com recurso ao MAXQDA versão 2022.

3. Análise e discussão dos resultados

Falta de condições para o atendimento dos alunos com NEE

Os dados recolhidos permitiram-nos perceber que o modelo de atendimento de alunos especiais usado na escola em estudo ainda fica muito aquém daquilo que são as normas estabelecidas internacionalmente e até mesmo a nível nacional. Segundo a E1 “a inserção desses alunos nas escolas regulares é feita acima de tudo, só por questões de socialização, e não com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos alunos”. E isto deve-se ao facto de as condições serem muito precárias para o atendimento de alunos com NEE, e também à falta de apoio do Instituto Nacional de Educação Especial, órgão responsável para a implementação e execução das políticas educativas relativas às pessoas com NEE, conforme narra a E1:

eles fazem visitas de auscultação à escola, mas não nos dão apoio nenhum para o trabalho com esses meninos especiais. As visitas são feitas às vezes por trimestre ou uma vez por ano. Registam as necessidades da escola, mas não dão nenhum aval, se vão ou não resolver os problemas que encontram na escola....

Alguns dos professores destacados da escola também apresentaram suas preocupações em relação à condução de todo esse processo: “Os alunos especiais exigem demasiada atenção do professor e é difícil fazer isso numa sala com mais de 30 alunos, onde temos outros alunos que também precisam de ser acompanhados” (E3).

Outro entrevistado menciona que “muitas vezes trabalhamos de forma empírica sem saber que metodologia usar com esses meninos porque não recebemos formações específicas para atendê-los” (E2).

Contudo, é interessante que a escola em estudo tem uma sala para Atendimento Educacional especializado (AEE) onde funcionam dois técnicos, um formado em psicopedagogia e outro em psicologia. Mas isso não soluciona as imensas dificuldades da inclusão dessa escola. Os técnicos aí apresentados são formados em áreas específicas e não dão conta de todas as deficiências que os alunos apresentam, o que torna difícil, muitas vezes, o atendimento dos outros alunos com outras deficiências, pois, transcende a sua área de atuação.

De um modo geral, os professores titulares encontram muito mais dificuldades em sala de aula por não terem o conhecimento científico das deficiências e estratégias a usar com os alunos. E1 considera que

os professores não estão preparados para lidar com essas deficiências, apesar de que, periodicamente, participarem de seminários de capacitação em que são abordados esses assuntos, que não passam de noções básicas, não sendo suficiente para o atendimento específico da criança com NEE. (E1)

Necessidade de Equipas Multidisciplinares

Para colmatar as dificuldades vivenciadas pela escola, os participantes deste estudo são unânimes quanto à necessidade de mais especialistas para o cuidado de alunos com NEE. Quando questionados sobre apoios específicos que gostariam de receber para o atendimento de alunos com NEE, ouvimos as seguintes declarações:

E4: Seria muito bom que o Ministério da Educação investisse mais nos recursos humanos, que são os diversos profissionais que vão atuar para o atendimento destas crianças, capacitando-os com formações específicas. E também que fornecesse recursos materiais variados, dependendo da necessidade que cada criança apresenta.

E2: Gostaria de trocar experiências com outros profissionais de ensino especial no exterior para conhecer a realidade de outros países e colher as melhores experiências para aplicar na nossa realidade.

E3: Na escola devíamos ter psicopedagogos para nos auxiliar nas questões que não conseguimos dar uma resposta.

Para a E1 a questão da formação é um dos fatores imprescindível para a melhoria do atendimento inclusivo, e na realidade em que se encontram, pode categoricamente afirmar que:

A nossa escola ainda não atende as expectativas no cuidado de alunos com NEE porque carece de materiais de apoio para o trabalho com esses alunos, e também não há formações de professores na área de educação especial. Tem sido raro ouvir falar em formações fornecidas pelo Ministério da Educação ou de concursos públicos para ingresso de professores na área de ensino especial. Seria uma mais valia se o governo investisse na formação de quadros (em Angola e também no exterior) para enriquecer a área de ensino especial no país. (E1)

Ouvindo os diferentes atores da escola, fica-se com a impressão que o ensino especial está um pouco negligenciado pelo Governo angolano; que há uma necessidade urgente de investimento em termos de bolsas de estudo para a formação de técnicos que sejam capazes de dar respostas mais eficazes e mais assertivas no apoio aos alunos com NEE. Neste sentido, pode-se dizer que estes resultados corroboram os estudos de António et al. (2021), considerando que existe uma distância entre os discursos políticos e as práticas. Nota-se uma pretensão política de tornar o sistema educativo angolano cada vez mais inclusivo, contudo, as práticas revelam paradoxos e um longo caminho por percorrer para que os discursos andem mais próximos das práticas.

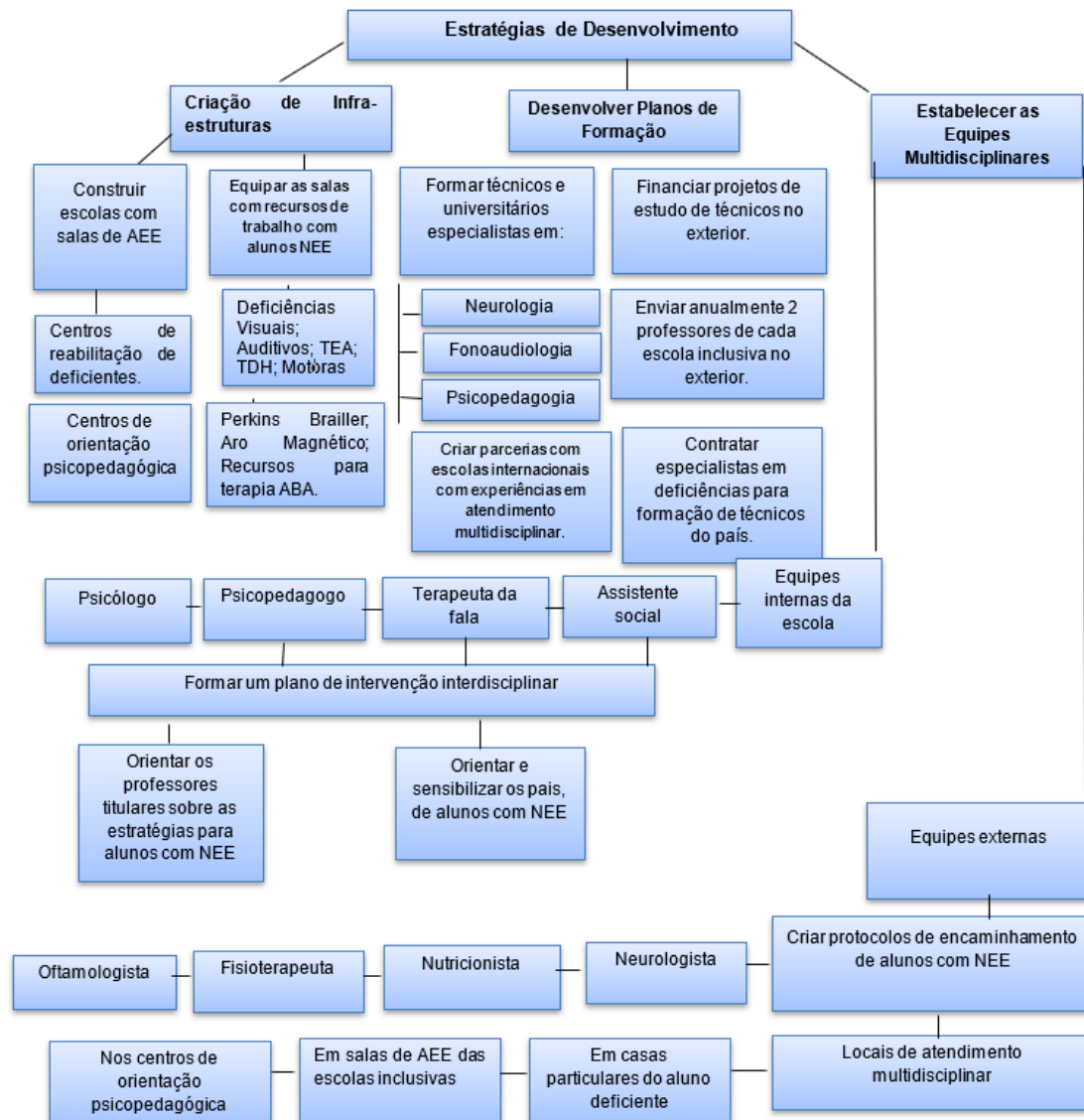
Assim, enquanto não se tem uma resposta assertiva do ponto de vista político, a escola procura (re)inventar-se todos os dias, adotando medidas paliativas, tais como:

- Receber apenas quatro a cinco alunos especiais por ano;
- No ato da matrícula, os encarregados devem responsabilizar-se em enviar um acompanhante do aluno especial nos dias de aulas;
- Fica também sob responsabilidade dos encarregados, o fornecimento de alguns materiais de apoio para o trabalho com os meninos;
- Incluir um aluno especial apenas em cada sala regular;
- A escola procura dentro do que são os seus conhecimentos e possibilidades, apoios de outras instituições e profissionais no sentido de oferecer apoios mais consistentes aos alunos com deficiências mais acentuadas.

Essas medidas têm ajudado a escola a tornar possível o trabalho com estes meninos, ainda que de forma pouco evolutiva, mas permite o alívio de muitos pais que ficam na expectativa de ver os filhos inseridos num ambiente que lhes ajude a se desenvolverem social e cognitivamente.

Uma vez feita esta pesquisa e olhando para esta dura realidade das escolas inclusivas de Angola, criamos uma proposta de plano de ação emergente para a melhoria dos serviços de educação especial para as escolas públicas do ensino de base (por ser o foco deste estudo, mas pode servir também para as escolas privadas e público-privadas de diferentes níveis). O mapa a seguir sintetiza os pontos principais do projeto.

Projeto a médio prazo de atendimento multidisciplinar em escolas inclusivas:



4. Considerações finais

A melhoria do sistema de educação especial em Angola não é uma mera necessidade, mas uma prioridade, pois, trata-se de um sector que não se pode ignorar e adiar. É preciso um esforço conjunto para o desenvolvimento da modalidade do ensino especial, que constitui uma realidade indesmentível tendo em conta o facto do aumento significativo do número de alunos que necessitam de atenção especializada. E não se trata apenas de criar políticas públicas para a atenção à diversidade, mas de cumpri-las rigorosamente em benefício das crianças com NEE. Isto exige, certamente, um olhar mais humanista sobre o sistema nacional de educação e ensino, procurando construir um sistema justo e igualitário, que não restringe as oportunidades de acesso, permanência e sucesso de quem quer que seja.

A organização e gestão da educação especial na escola em estudo, deixou, claramente, evidências sobre as limitações do Governo para atender a demanda da inclusão nas escolas públicas do país, desde a falta de

profissionais preparados para atender alunos com NEE, falta de materiais didáticos-pedagógicos, reduzido número de infraestruturas de apoio psicopedagógico, um currículo empobrecido e poucos programas de crescimento e desenvolvimento profissional nesta área de ensino. Ainda assim, a escola procura, no entanto, em conjunto com os pais e encarregados de educação estruturar uma dinâmica de trabalho, dentro daquilo que são os seus conhecimentos e possibilidades, arranjar um espaço que permita a inclusão de quatro a cinco alunos especiais, anualmente, recebendo os respetivos cuidados.

Para uma mudança neste paradigma, o governo angolano deve apostar na melhoria contínua dos serviços de educação especial, garantindo não apenas a igualdade no acesso, mas também a equidade no ensino e na permanência. E para se promover um ensino diferenciado com atenção à diversidade é imprescindível um investimento substancial no capital humano, para a melhoria das condições de atendimento aos alunos com NEE, tanto em escolas especiais como inclusivas, pois, não se pode falar em qualidade de educação sem atender os processos de formação de professores.

Por outro lado, não se pode abrir as portas para alunos deficientes e esperar que os professores, milagrosamente, os transformem, quando os mesmos professores não têm as bases de treinamento para essa realidade específica e complexa. É preciso capacitá-los através de formações específicas nas áreas em que há mais carência a nível das escolas.

Defendemos, por conseguinte, a criação e consolidação de EM para um trabalho conjunto no atendimento aos alunos com NEE e um desenvolvimento mais integral destas equipas. Um aluno com síndrome de Down precisa de várias intervenções para o desenvolvimento da linguagem, de habilidades motoras, da visão e da cognição, necessitando do acompanhamento de um fonoaudiólogo, de um fisioterapeuta, de um neurologista, terapeuta ocupacional, psicopedagogo e outros dependendo do nível da deficiência. Um aluno com TEA (Síndrome do Espectro Autista) necessita da avaliação do neurologista e, se possível, de prescrições médicas, do nutricionista para um plano alimentar personalizado, do psicólogo para ajudar a lidar com as emoções e regular o comportamento social que é gravemente afetado, do fonoaudiólogo para o desenvolvimento da linguagem e comunicação, e do terapeuta ocupacional para ajudá-lo em diversas atividades diárias que no seu mundo parecem impossíveis.

Esses são alguns dos exemplos que mostram a importância da atuação de equipas multidisciplinares no desenvolvimento global da criança com deficiência. Recordar que quando se fala em NEE estamos procurando o tipo de ajuda ou intervenções que devem ser feitas para o atendimento do aluno deficiente, porém, não se deve subestimar a capacidade de superação e evolução de crianças especiais quando são corretamente estimuladas. Todavia, tudo resulta da boa vontade e interesse de quem governa para melhorias das condições de acesso e incremento de projetos que visem o aprimoramento dos serviços prestados e satisfação das necessidades apresentadas pelos alunos.

Em termos de limitações pode-se referir o facto dos pais e encarregados de educação não terem participado deste estudo, porque são eles que vivem mais diretamente o tema das NEE. Outrossim, uma observação *in locus* para ver e analisar as competências dos profissionais e suas principais dificuldades tornaria esse estudo mais robusto. E é isto que se espera futuramente, que surjam estudos mais densos

envolvendo mais escolas e mais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem das crianças com NEE, na medida em que são poucos ou quase inexistentes estudos desta natureza no nosso contexto angolano.

Referências bibliográficas

- António, António, Mendes, Geovana M. L., & González, Osvaldo H. (2021). Políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva em Angola: Contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017). *Educar em Revista*, 37, 1–22.
- Araújo, Paulo S., Gouveia, Luís B., & Coelho, Fátima P. (Orgs.). (2022). *Equidade, cidadania e educação inclusiva*. Conhecimento Editora. http://homepage.ufp.pt/lmbg/livro_eduinclusao2022.htm
- Bhupathiraju, Shilpa N., & Hu, Frank (2023, fevereiro) *Considerações gerais sobre a nutrição*. Manual SMD. <https://www.msmanuals.com/pt-pt/casa/dist%C3%BArbios-nutricionais/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-a-nutri%C3%A7%C3%A3o/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-a-nutri%C3%A7%C3%A3o>
- Cruz, Raquel C. (2014) *O papel dos fisioterapeutas na equipe multidisciplinar atuantes no complexo municipal André Vidal de Araújo em Manaus* [Dissertação de mestrado Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/41276>
- Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto de 2017. Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.
- Decreto Presidencial n.º 20/11, de 18 de janeiro de 2011. Estatuto da modalidade de educação especial.
- Decreto Presidencial n.º 312/14, de 24 de novembro de 2014. Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial.
- Instituto Nacional para a Educação Especial. (2006). *Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007-2015*. INEE.
- Lei n.º 21/12 de 30 de julho. Lei da pessoa com deficiência.
- Marchesi, Álvaro, & Martín, Elena (1996). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. In Álvaro Marchesi, César Coll & Jesus Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación III* (pp. 15-33). Alianza
- Ministério da Educação. (2016). *Atendimento multidisciplinar: Diretrizes e procedimentos. Alunos público-alvo da Educação Especial*. Secretaria da Educação, Brasil.
- Oliveira, Ana P. (2015). *Concepções e práticas do trabalho da equipe multidisciplinar das crianças com necessidades educacionais especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/38174>
- Pimentel, Bianca N. (2021). *Fundamentos científicos e prática clínica em fonoaudiologia*. Atena.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Warnock Report (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

O estágio supervisionado nos discursos da base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica

Tamires Barros Veloso

UFPE, Brasil; tamiresbarros32@gmail.com

Vanessa Azevedo Cabral da Silva

UFPE, Brasil; vanessaazevedocabral@gmail.com

Almir Antonio Bezerra

UFPE, Brasil; almir.bezerra@ufpe.br

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

UFPE, Brasil; ninaataide@gmail.com

Resumo: Este trabalho se inscreve no campo das políticas e práticas de formação de professores com ênfase no estágio supervisionado. Assim, objetivamos analisar os sentidos produzidos sobre estágio supervisionado na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Para isso, partimos das discussões sobre formação inicial, e, mais especificamente, sobre estágio supervisionado, que busca superar a dicotomia histórica produzida entre teoria e prática, compreendendo-o enquanto espaço-tempo de formação, que privilegia o imbricamento entre teoria-prática, sendo um locus da aprendizagem da docência (Almeida, Mendes, & Azevedo, 2019; Melo, Silva, & Almeida, 2014) para além da dimensão técnica e espaço de questionamento das tentativas de centralizações curriculares (Lopes & Macedo, 2021). Nessa direção, a pesquisa seguiu o percurso teórico-metodológico a partir da Teoria do Discurso – TD em Laclau e Mouffe (2015), em que buscamos analisar, nos discursos da BNC-Formação, os núcleos de sentidos sobre estágio supervisionado. Como resultados, a BNC-Formação, enquanto política curricular, inscreve-se em um sentido de política antidemocrática (Brown, 2019), neoliberal, pois além de desconsiderar as subjetividades contextuais das escolas, é uma tentativa de centralização curricular, posta verticalmente, com a perspectiva de instalação do capital (Dardot & Laval, 2019). A produção discursiva da BNC-Formação apresenta propostas curriculares que centralizam os sentidos de estágio relacionados à prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional de Competências Gerais Docentes. A discussão, em torno do estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciaturas, é apresentada de forma que esse componente curricular e os demais estejam em consonância com as aprendizagens prescritas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, retomando discursos que reforçam a dicotomia entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; BNC-formação; Formação de Professores.

Abstract: This work is part of the field of teacher training policies and practices, with an emphasis on supervised internships. The aim is to analyze the meanings produced about supervised internships in the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers. To do this, we started with discussions on initial training, and more specifically on supervised internships, which seek to overcome the historical dichotomy produced between theory and practice, understanding it as a space-time for training, which privileges the imbrication between theory and practice, being a locus for learning to teach (Almeida, Mendes, & Azevedo, 2019; Melo, Silva, & Almeida, 2014) beyond the technical dimension and a space for questioning attempts at curricular centralization (Lopes & Macedo, 2021). In this direction, the research followed the theoretical-methodological path based on Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2015), in which we sought to analyze the nuclei of meanings about supervised internship in the discourses of the BNC-Formation. As a result, the BNC-Training, as a curricular policy, is inscribed in a sense of anti-democratic

(Brown, 2019), neoliberal policy, because in addition to disregarding the contextual subjectivities of schools, it is an attempt at curricular centralization, placed vertically, with the perspective of installing capital (Dardot & Laval, 2019). The discussion around the compulsory supervised internship in undergraduate courses is presented in such a way that this curricular component and the others are in line with the learning prescribed in the National Common Core Curriculum for Basic Education, taking up discourses that reinforce the dichotomy between theory and practice.

Keywords: Supervised internship; BNC-Formation; Teacher training.

Introdução

Este trabalho se inscreve no campo das políticas-práticas de formação de professores com ênfase no estágio supervisionado, tendo por objetivo analisar os sentidos produzidos sobre estágio supervisionado na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Para isso, partimos das discussões sobre formação inicial, e, mais especificamente, sobre estágio supervisionado, que busca superar a dicotomia histórica produzida entre teoria e prática, compreendendo-o enquanto espaço-tempo de formação, que privilegia o imbricamento entre teoria-prática, enquanto lócus da aprendizagem da docência (Almeida et al., 2019; Melo et al., 2014).

Nessa direção, nos vinculamos teoricamente a construção de um sentido, parcial, de estágio supervisionado nos processos de formação inicial de professores que visa ultrapassar visões dicotômicas e hierarquizadoras dos aspectos teóricos-práticos para além da dimensão técnica e espaço de questionamento das tentativas de centralizações curriculares (Lopes & Macedo, 2021).

Por um lado, apesar da compreensão da emergência de discursos políticos e acadêmicos, com os quais dialogamos, refletem sobre a formação inicial, e também sobre a produção acadêmica em torno deste componente curricular, “propondo uma nova maneira de pensá-lo e vivê-lo, entendendo-o sob a ótica da produção de conhecimento e no diálogo com a teoria e com a prática e na interação entre as mesmas” (Almeida et al., 2019, p. 111). Por outro, temos novas diretrizes curriculares específicas para a formação que reforçam a gênese da separação entre momentos específicos para formação teórica e de um momento específico para a prática a partir do desenvolvimento do estágio supervisionado.

Além disso, essas “novas” diretrizes, enquanto política curricular, que se inscreve em um sentido de política antidemocrática (Brown, 2019), representa um “retorno” de um modelo curricular pautado em competências visando atender, dentre outros sentidos, o conjunto de competências definidos pela Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica (BNCC-Educação Básica), em uma tentativa de centralização curricular, posta verticalmente, com a perspectiva de instalação do capital (Dardot & Laval, 2019).

Para atendermos ao nosso objetivo, tivemos como percurso teórico-metodológico a Teoria do Discurso (TD) na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015), que parte da rejeição a um fundamento último do social e da compreensão da realidade como produção discursiva, inscrevendo nosso trabalho em uma perspectiva de produção do conhecimento ontologicamente centrada na contingência e nas críticas a fundamentos fixos.

Nessa direção, com a Teoria do Discurso, analisamos o texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), os núcleos de sentidos parcialmente produzidos sobre estágio supervisionado às práticas de formação inicial de professores no contexto da educação básica, sem ter a pretensão de realizar generalizações universais, mas, buscando as contingências que tornaram possível a estabilização e emergência parcial de certos sentidos neste contexto delimitado.

Estágio Supervisionado na formação de professores no Brasil – tensões, disputas e negociações de sentidos

No atual contexto brasileiro visualizamos a produção de discursos às políticas curriculares de formação de professores num campo de tensão e negociações na disputa por enunciados acerca de docência, formação, profissionalização e Currículo. Nesse ínterim, vivenciamos a aprovação de textos que se configuram enquanto “bases” na tentativa de hegemonização, padronização e centralização curricular.

De fato, na BNCC, aprovada pelo CNE a partir de documento do MEC, consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. **Impacta de forma direta as políticas** direcionadas aos currículos escolares, **à formação dos profissionais de educação**, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. (Aguiar & Dourado, 2018, p. 7, grifos nossos)

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica repercutiu na aprovação de outras duas bases, que implicam na formação inicial e continuada de professores. Essas, configurando-se à luz da Teoria do Discurso, como documentos que revelam um caráter hegemônico de decisões num contexto neoliberalista e neoconservador na tentativa de articular e centralizar suas demandas oficialmente nas propostas curriculares, “tensionando visões hegemônicas que produzem diagnósticos de crise na educação e projetam determinadas soluções educacionais como obrigatórias” (Lopes & Macedo, 2021, p. 2).

Entretanto, as experimentações de implementação das bases, perpassa por embates, disputas e negociações pelas significações de sentidos acerca do que tomamos, nessa produção enquanto políticaspráticas⁸ curriculares, entendendo estas como eixo imbricado de produção de sentidos e negociações nos vários espaços decisórios, inclusive as escolas (Veloso & Almeida, 2022). Logo, “acreditar na aceitação e incorporação absoluta dos valores e das normas da globalização nas políticas educacionais e curriculares seria ingenuidade” (Melo et al., 2014, p. 62).

Precisamos considerar e problematizar junto aos agentes participantes desses processos decisórios, uma vez que nas políticaspráticas curriculares eles produzem discursos. Nesse sentido, é necessário, ao

⁸ Utilizamos o termo políticaspráticas por entendermos um processo de imbricamento, onde há uma retroalimentação entre as prescrições e as experiências curriculares, onde são produzidos sentidos, decisões, recriações, ressignificações e disputas, acerca do Currículo, a partir de cada ator social por onde perpassam os textos curriculares.

discutir as propostas curriculares, aqui especificamente de formação inicial de professores, considerarmos “o local e a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares” (Lopes & Macedo, 2021 p. 6) para não nos sentirmos tentados a dicotomizar o proposto e o vivido, mas enfatizar que esses espaços produzem o que estamos chamando de políticaspráticas num processo de imbricamento.

Nesse percurso, tomamos as políticaspráticas de formação inicial de professores no eixo de discussão da BNC formação, no que diz respeito à produção de sentidos sobre o estágio supervisionado. Ao longo do processo de discussão acerca dos cursos de licenciatura, visualizamos diversos discursos socialmente estabelecidos sobre estágio na formação docente, dentre eles, aspectos da socialização profissional, instrumentalização da prática docente, espaço-tempo privilegiado, quebra da dicotomia teoria-prática, campo de disputas e inacabamento, dentre outros sentidos elucidados nas produções sobre o estado do conhecimento e revisões bibliográficas sobre estágio (Melo & Almeida, 2014; Mendes et al., 2019).

A “discussão sobre formação inicial de professores é ampla e configura-se como um campo marcado por tensões entre o que se propõe legalmente e o que é vivido na materialização do cotidiano de formação docente” (Almeida et al., 2019, p. 109). Aqui nos interessa discutir acerca das propostas curriculares atuais, especificamente a BNC-formação, não desconsiderando as que vieram antes, mas no intuito de problematizar sua formulação, suas propostas e intenções, bem como suas tentativas de implementação no campo da formação inicial de professores. Não desconsideramos as propostas anteriores, justamente por compreendemos que as disputas permanecem mesmo numa tentativa acirrada de silenciamento e apagamento de outros processos formativos descentralizados que lutam por justiça social nos Currículos.

Historicamente, uma perspectiva social de formação de professores instrumentalizada, baseadas em políticas liberais, para atuação numa sociedade industrial fomentaram uma separação entre teoria e prática, esse panorama fundamentou a formação de professores, porque também fundamentava, ou ainda fundamenta em alguma proporção a formação na educação básica. Visto que essa visão dicotômica, ancorada em uma formação de pensadores e executores (Almeida et al., 2019) curriculares se afasta de uma formação humanizadora para uma transformação e luta por justiça social nos currículos. “Nessa perspectiva, o Estágio era realizado no final do curso e visto como imitação de modelos e/ou como instrumentalização técnica”. (Melo et al., 2014, p. 62).

Por isso, ao elucidarmos outros modos formativos, nesse processo de descentralização dos discursos, só são possíveis num exterior constitutivo das bases, que tentam padronizar e centralizar os modos de fazer em seus textos, mas que ao esbarrar com os agentes das políticaspráticas curriculares se veem reconfiguradas, recriadas e problematizadas, especialmente no que diz respeito ao estágio. Nesta produção, compreendemos a partir de Almeida et al. (2019, p. 114) que

o estágio se configura como espaço-tempo de formação que privilegia o imbricamento entre teoria-prática na busca de atingir objetivos de aprendizagem tanto para o estudante-professor, quanto para o estudante que está na escola-campo do estágio. Assim, o estagiário se forma e, ao mesmo tempo, forma o outro num movimento de ensinar-aprender que não é desprovido de objetivos e finalidades claras, mas que se dá, também, a partir do movimento da sala de aula, com a emergência de todas as suas singularidades e que nem sempre estão claramente sistematizadas.

Desconsiderar e descaracterizar esse caráter formativo que acompanha os licenciandos, imersos nas práticas pedagógicas de sua escolarização, anterior a sua formação inicial na licenciatura advém inclusive de uma política que negligencia saberes da experiência nas propostas curriculares. Os licenciandos, durante o estágio, “terão consigo sentidos que atribuem à escola e aos processos educativos, que foram construídos durante sua trajetória de escolarização e também de formação acadêmica” (Almeida et al., 2019, p. 115).

No atual contexto brasileiro, as políticas curriculares de formação de professores, direcionadas sob as tensões das bases curriculares, foram estabelecidas a partir de discursos de uma crise, que se apresenta a partir dos modelos avaliativos, fabricada por diagnósticos que resultam em dados estatísticos (Lopes & Macedo, 2021), numa lógica da performatividade que encarna nos dizeres das bases nacionais e incide sobre as propostas curriculares para formação de professores, reverberando assim também, sobre o estágio supervisionado.

Sendo produzidos socialmente, os discursos influenciam as decisões dos agentes das políticas práticas curriculares, bem como retroalimentam as propostas curriculares em evidência. Esse movimento configura sentidos sobre docência e sobre essa prática profissional, logo como afirmam Melo e Almeida (2014, p. 35) “o sentido de prática docente que a formação tenha a ter influenciará diretamente qual estágio será materializado”.

Dentro do espaço de produção de sentidos local, ou seja, nas políticas práticas curriculares, dos cursos de formação inicial de professores, nas instituições de ensino superior à medida em que se constroem os sentidos de prática docente, sendo essa o objeto do estágio supervisionado, logo se inscreve também os sentidos sobre esse componente curricular e as ações que serão conduzidas, consideradas e problematizadas.

Algumas problemáticas são evidentes como a “dificuldade em transformar o estágio em atividade teórico-prática” (Melo & Almeida, 2014, p. 36). Essa dificuldade é aprofundada quando enunciados de instrumentalização sobre o estágio supervisionado são hegemonicamente produzidos, aqui nos casos das bases, para que se formem professores executores de propostas curriculares institucionalizadas pouco alinhadas às demandas reais da escola.

Nessa lógica discursiva, retornamos aos dizeres produzidos historicamente em épocas de ataques aos processos democráticos, mas que diante de uma perspectiva de produção de discursos políticos percebemos tensões nas políticas práticas curriculares formativas. Ainda assim, nos documentos são situados e evidenciadas as dicotomias entre teoria e prática na formação inicial de professores tomando o estágio como espaço de aplicabilidade das teorias estudadas ao longo do curso de licenciatura.

Portanto, ao problematizarmos as tentativas de instrumentalização que retornam nas propostas curriculares atuais – BNC Formação –, nos aliançamos a um sentido de estágio supervisionado enquanto práxis (Vázquez, 1977), entendendo essa enquanto atividade que germina transformação nas ações docentes de quem se forma e de quem está sendo formado professor/a. Sendo assim, tomamos uma práxis que é, segundo Melo e Almeida (2014, p. 45),

articuladora entre teoria e prática, juntamente com a prática reflexiva que intenciona a ação ressignificada e não mais automática do professor, contribui para a construção de sentidos de estágio que superam o caráter fragmentado e de pouca interação com a realidade concreta com o qual vem sendo historicamente concebido.

Nesse sentido, a práxis corrobora com a discussão das elaborações discursivas sobre estágio que são alimentadas pelas crises performadas e pelas avaliações em larga escala. Concordamos com Lopes e Macedo (2021, p. 3) que as “crises, diagnósticos e soluções são locais e contingentes e assim precisam ser encarados pelas políticas públicas, sob o risco de tais políticas reproduzirem os problemas para os quais se apresentam como solução”.

Instrumentalizar o estágio supervisionado é deixar de fora professores e as demandas reais da escola (Lopes & Macedo, 2021), que são demandas constitutivas do local e não são possíveis de serem contempladas em sua totalidade por políticas globais que tentam legitimar discursos salvacionistas ao Currículo e à Educação. Nesse sentido, é característico do estágio, assim como a inserção de contextualização teórico-prática durante todo o curso de licenciatura, permear e construir um diálogo teoria-prática, retroalimentando a relações formativas entre professores em formação inicial-demandas escolares reais-formação de professores em serviço.

Assim, concordamos com Lopes (2018) que ao discutirmos e problematizarmos a centralidade curricular, proposta nas políticas curriculares de formação de professores em evidência como as “bases”, é um exercício teórico-metodológico que nos possibilita a ampliação de debates que tornem possíveis políticas práticas curriculares que confrontam os textos que estão estabelecidos, produzindo tensões a essas simplificações no que diz respeito aos debates pedagógicos acerca do Currículo.

Processo teórico-metodológico

O presente estudo visa, como discutimos, analisar os sentidos produzidos sobre estágio supervisionado na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em uma perspectiva de articulação com a Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2015), que nos possibilita operar não apenas questionando sentidos instituídos, mas perceber as contingências que tornaram possível a estabilização de certos sentidos nos discursos investigados, entendendo que toda produção discursiva é resultado contingente do jogo articulatório de diversos discursos.

Com isso, os dados foram obtidos através da análise do documento da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a referida Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), acessada na plataforma digital do Ministério da Educação. No percurso de análise, utilizando inicialmente o recurso “localizar texto” do Adobe Acrobat Reader, buscamos a recorrência do enunciado “estágio supervisionado” no texto e a partir disso os sentidos produzidos em torno desse enunciado.

Assim, no processo de análise, sem a pretensão de universalizar os sentidos produzidos, buscamos nos discursos identificar núcleos de sentido sobre estágio supervisionado, problematizando assim as recorrências discursivas sobre esses enunciados. “Contudo, não desprezaremos os sentidos semânticos expressados de

forma isolada, ou seja, de forma não recorrente, por considerá-los também como constitutivos dos discursos a serem analisados”. (Marques, 2014, p. 1207).

Os sentidos produzidos sobre estágio supervisionado na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

A resolução do Conselho Nacional de Educação de 2019 (Brasil, 2019), ao instituir novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) estabelece normativamente uma política nacional de Formação de Professores a partir da ideia de uma Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, intitulada de BNC-Formação.

Essa política faz parte de um deslocamento administrativo do país, ou nas palavras de Freitas (2018), foi um momento de inflexão na política, visto que sai de cena um sistema de governança intitulada de desenvolvimentismo, dando lugar e/ou a retomar o liberalismo econômico (o neoliberalismo). Em outras palavras, na última década, o Brasil, através de seu sistema de governança, que podemos denominar aqui de nexos de interesse comum entre capital e Estado, nas palavras de Ball (2020), fez uma série de reformas administrativas na perspectiva de colocá-lo dentro de uma reforma global capitaneada pela racionalidade neoliberal. Nesse sentido, a educação, as políticas curriculares foram mais um ponto de convergência para que a lógica de capital se converta em formas de subjetividades e nas normas de existência (Dardot & Laval, 2019).

Nessa direção, em 2017 foi implantada uma política curricular intitulada de Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2021) para a Educação Básica, a partir do estabelecimentos de competências e habilidades essenciais (iguais para todos os estudantes), buscando estabelecer um selo de verdade dentro de uma perspectiva instrumental de currículo, visto que esse documento, além de ser normativo, é o ponto de partida e o ponto de chegada para a política curricular no país.

Sendo assim, a política nacional de Formação de Professores posta, toma como base a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Isto é, a política de Formação de Professores deverá estar diretamente articulada à BNCC, que é um instrumento da racionalidade neoliberal para operar na educação.

Nesse contexto, tanto a BNCC quanto a BNC-Formação buscam como suporte de sustentação marcos normativos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2023b), ao determinar, em seu artigo 62, § 8º, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2023), no artigo 210, ao definir que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum**” (grifos nossos) na tentativa de legitimar um currículo de formação de professores.

No entanto, é importante atentarmos para o jogo linguístico-discursivo acerca dos termos **Base Nacional Comum Curricular** e **Base Comum** empregados nos marcos estatutários, pois enquanto este se inscreve sob a pretensa lógica de currículo plural, enquanto movimento, (re)significado nos contextos a partir das

demandas reais das escolas, o outro se alia sob uma perspectiva de currículo padronizado, em que o sentido do adjetivo nacional constitui-se sob a ideia de currículo abrangente a todos de forma homogênea.

Nesse contexto, fica evidente que as políticas de formação de professores no Brasil, a partir da lógica da BNC-formação, é um movimento político-discursivo do Estado neoliberal brasileiro em forjar um sistema de poder (Dardot & Laval, 2019), em que, ao operar sob o princípio de mercado, circulando essa lógica nas escolas, nos locais de trabalho, nas clínicas etc., visa subjetivar sujeitos regidos pelos princípios de mercado, de uma moral localizada em valores cristãos (conservadores), individualistas, com forte ódio, rancor às políticas sociais, de inclusão, pois eles são investidos como empreendedores, desacreditados do bem público coletivo (Brown, 2019).

Com essa pavimentação, a política curricular oficial em tela (Brasil, 2019), define 10 competências essenciais para a formação de professores. Para isso, retoma as competências essenciais da BNCC⁹ e concebe ainda competências específicas estruturadas em três dimensões: **conhecimento profissional** (como ensinar e como os estudantes aprendem); **Prática Profissional** (planejar, criar e gerir aprendizagens) e **Engajamento Profissional** (desenvolvimento profissional).

A organização curricular dos cursos de formação de professores, dentro da perspectiva da política de formação (Brasil, 2019), deverão estar em consonância com as chamadas aprendizagens (competências) essenciais como já reiteramos. Nessa direção, essa lei determina que os cursos de licenciaturas deverão ter no mínimo 3.200 horas, em que a centralidade da prática deverá ser por meio de estágio a partir do enfoque do planejamento, da regência e da avaliação de aula.

Dessa forma, a organização da carga-horária é delineada de modo que 800 horas são destinadas para aquisição de conhecimentos científicos, educacionais e fundamentos da educação; 1.600 horas para aprendizagens de conteúdos da BNCC; e 800 horas para o estágio, sendo subdividido em 400 horas para vivências de situações reais de trabalho na escolas sobre conhecimentos científicos e de conteúdos da BNCC e 400 horas de práticas de componentes curricular.

Nesse sentido, a produção de discursos sobre a política curricular de formação de professores, inscrita nas tensões e negociações, é um movimento de busca de estreitamento curricular à medida que tenta negar o espaço da imprevisibilidade, dos contextos reais, heterogêneos, (re)significados constantemente por práticas intencionais e não automáticas e/ou reprodutoras, aplicadoras de conteúdos estabelecidos por documentos normativos.

No posto dessa lógica, os sentidos produzidos sobre estágio supervisionado na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica se inscreve enquanto movimento de questionamento do político, de uma política antidemocrática (Brown, 2019), que nega a participação de pesquisadores, professores, movimentos sindicais, sociais etc., na constituição de uma política. Dessa forma,

⁹ Competências essenciais da BNCC: 1. Conhecimento historicamente construído; 2. Pensamento Científico; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação (uso de diferentes linguagens); 5. Cultura Digital na prática Docente; 6. Exercício Profissional e Projeto de Vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autocuidado; 9. Empatia e Cooperação e 10. Responsabilidade e Cidadania.

a BNC-formação tem como centralidade a aplicabilidade da BNCC como currículo válido, desautorizando outros movimentos curriculares.

Nessa direção, partimos do entendimento que a BNCC é uma gramática normativa, chancelada de forma antidemocrática, que não abre espaço para a variação (reconhecimento das múltiplas realidades do país que exigem vários olhares sobre a formação docente). Assim, o sentido de variação é de que cada escola está inserida em um contexto diferente e, que, portanto, a tentativa de padronização de currículo seja no âmbito da Educação Básica ou da Formação de Professores não é capaz de dar conta das demandas dos estudantes e das escolas pelo fato de a realidade não seguir um script (roteiro previamente estabelecido).

Com isso, não estamos afirmando que não deva existir um comum no currículo. No entanto, comum em uma política de currículo está longe de ser sinônimo de padronização, pois a escola é um espaço de vida inscrita também no espaço da imprevisibilidade.

Diante disso, observamos que ao mesmo tempo em que a BNC-formação estabelece maior carga-horária para reprodução de conhecimento da BNCC, apropriação (reprodução) de conteúdos dela, concebe o estágio também como reprodução e não como espaço de produção de políticas práticas de conhecimento, que (re)configuram políticas curriculares.

A política curricular (Brasil, 2019), nessa lógica, busca instaurar um estado avaliador e regulador (Laval, 2016), ao mesmo tempo em que nega a igualdade política como base da democracia. Sendo assim, a educação e a escola são financiadas com dinheiro público ao mesmo tempo em que são administrada de modo privado (Brown, 2019), na tentativa de forjar um sujeito neoliberal, que constrói seu projeto de vida com base numa racionalidade que opera no/para o individualismo, dentro de uma sociedade com intensificação de desigualdades, longe cada vez mais de laços de solidariedade e diminuição da pobreza. A palavra de ordem é ser empreendedor, chefe de si mesmo.

Considerações Finais

A BNC-formação, assentada em políticas neoliberais, reforça a gênese da separação entre momentos específicos para formação teórica e de um momento específico para a prática a partir do desenvolvimento do estágio supervisionado, retornando a discursos políticos anteriormente já problematizados nos movimentos pela formação de professores no Brasil e nas propostas curriculares anteriores as bases.

Ao problematizarmos as propostas em evidência atualmente discutimos sobre as tentativas de padronização e centralidade curricular para a Educação Básica e formação docente, visto que as bases construídas são discursos que se elegem como ponto de partida e de chegada das políticas curriculares.

Nesse percurso, vislumbramos as produções de negociações, sentidos e confrontos, tanto no campo da produção textual, como nas políticas práticas curriculares que habitam os cotidianos da formação inicial de professores nas pesquisas, nos cursos de formação e na própria complexidade da vivência da profissão docente na Educação Básica.

Referências bibliográficas

- Ball, Stephen J. (2020). *Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Trad. de Janete Bridon (23.ª ed.). Editora UEPG.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: A ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. Politeia.
- Dardot, Pierre, & Laval, Christian (2019, 25 julho). *Anatomia do novo neoliberalismo*. Revista IHU on-line.
<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-donovo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>
- Freitas, Luiz Carlos (2018). *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias* (11.ª ed.). Expressão Popular.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: Por uma política democrática radical*. Intermeios.
- Marques, L. R. (2014). Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In D. Mendonça & L. P. Rodrigues (Orgs.), *Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau* (pp.109-131). EDIPUCRS.
- Melo, M. J., & Silva, M. A., & Almeida, L. A. (2014). Construção histórica de sentidos sobre o estágio supervisionado e a didática nos cursos de pedagogia: Uma análise a partir das produções teóricas. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 9(1), 60-70. <https://doi.org/10.21723/riaee.v9i1.6857>
- Secretaria de Educação. (2017). *Base nacional comum curricular: Ensino médio*. Diário Oficial da União, 21/12/2017.
<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>
- Veloso, T. B., & Almeida, L. A. (2022). Processos de negociações-articulações de políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19. *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1–16. <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.62480>

O estado do conhecimento sobre permanência escolar e comunidade de aprendizagens: um mapeamento em tessitura no contexto brasileiro

Aline Hora Lobo

Cedu/Ufal; alinehoralobo87@gmail.com

Marinaide Freitas

PPGE/Cedu/Ufal; naide12@hotmail.com

Paulo Marinho¹⁰

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto; pmtmarinho@fpce.up.pt

Resumo

Este artigo é um recorte de um estudo produzido a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic, CNPq, 2022-2025), vinculado a uma pesquisa matriz denominada: “Permanência e Cultura Organizacional Escolar na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA/EPT): a construção de comunidade de aprendizagens”, envolve as instituições: Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade do Porto (UP) e o Instituto Federal de Alagoas (Ifal), com atuação em quatro Câmpus do Ifal: Maceió, Satuba, Marechal Deodoro e Piranhas, em Alagoas-Brasil, centrada nos cursos técnicos de Cozinha, Hospedagem e Artesanato da EJA/EPT. Tem como objetivo mapear artigos publicados no Brasil e na Europa, constituindo-se em um estado de conhecimento (Romanoswki & Ens, 2006), sobre as referidas temáticas, no sentido de que contribua para a criação de formatos de comunidade de aprendizagens profissionais e, conseqüentemente, influenciar nos currículos dos cursos em foco. Neste recorte, baseado em pesquisa bibliográfica (Mioto & Lima, 2007) e análise documental, socializamos os resultados obtidos no contexto brasileiro, tendo como fonte a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). No ano inicial (2022), após filtragens permaneceram 70 produções, das quais 53 estão articuladas à permanência escolar e 17 abordam o tema comunidades de aprendizagens. Esse quantitativo é ainda limitado em ambos os campos. Inferimos que a pandemia da Covid-19, que teve um impacto significativo entre 2020-2022, contribuiu de forma significativa para a restrição da expansão das pesquisas nessas áreas. Nesse resultado parcial, a categorização das produções apresentou em relação à permanência escolar a tendência de artigos focados no Ensino Superior, sem a desassociação entre ‘permanência’ e ‘evasão’, no que diz respeito às comunidades de aprendizagens o enfoque vem se dando no âmbito escolar com proeminência nas práticas docentes.

Palavras-chave: Permanência escolar; Comunidade de aprendizagens; Currículo; Estado do conhecimento.

Abstract

This paper is an excerpt from a study produced from the Institutional Scientific Initiation Scholarship Program (Pibic, CNPq, 2022-2025), linked to a matrix research called: “Permanence and School Organizational Culture in Youth and Adult Education articulated with Technological Professional Education (EJA/EPT): the construction of a learning community”, involves the institutions: Federal University of Alagoas (Ufal), University of Porto (UP) and the Federal Institute of Alagoas (Ifal), operating on four Campuses of Ifal: Maceió, Satuba, Marechal Deodoro and Piranhas, in Alagoas-Brazil, focusing on technical courses in Cooking, Accommodation and Crafts at EJA/EPT. Its objective is to map articles published in Brazil and Europe,

¹⁰ Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.ª UIDP/00167/2020; UIDB/00167/2020].

constituting a state of knowledge (Romanoswki & Ens, 2006), on the aforementioned themes, in the sense that it contributes to the creation of professional learning community formats and, consequently, influence the curricula of courses in focus. In this section, based on bibliographical research (Mioto & Lima, 2007) and documentary analysis, we socialize the results obtained in the Brazilian context, using as a source the platform of Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). In the initial year (2022), after filtering, 70 productions remained, of which 53 are linked to school retention and 17 address the theme of learning communities. This quantity is still limited in both fields. We infer that the Covid-19 pandemic, which had a significant impact between 2020-2022, contributed significantly to restricting the expansion of research in these areas. In this partial result, the categorization of productions showed, in relation to school retention, the tendency of articles focused on Higher Education, without the disassociation between 'permanence' and 'evasion', with regard to learning communities the focus has been in the scope school with prominence in teaching practices.

Keywords: School persistence; Learning community; Curriculum; State of knowledge.

Introdução

Este artigo é um recorte de um estudo produzido a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic, CNPq, 2022-2025), vinculado a uma pesquisa matriz denominada: "Permanência e Cultura Organizacional Escolar na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA/EPT): a construção de comunidade de aprendizagens". Envolve as instituições: Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade do Porto (UP) com atuação em quatro Câmpus do Ifal: Maceió, Satuba, Marechal Deodoro e Piranhas, em Alagoas-Brasil, centrada nos cursos técnicos de Cozinha, Hospedagem e Artesanato da EJA/EPT.

O estudo pibiquiano acima mencionado, tem por objetivo mapear artigos publicados no Brasil e na Europa, constituindo-se em um 'estado de conhecimento' (Romanoswki & Ens, 2006), sobre as temáticas Comunidade de aprendizagens¹¹ e Permanência escolar, que contribua para a criação de formatos de comunidade de aprendizagens profissionais e, conseqüentemente, influenciar nos currículos dos cursos focados. Currículos esses, que avancem de propostas prescritivas e se assumam como *pensadospraticados*, desenvolvidos nos cotidianos do ambiente escolar "sempre provisório, e por isso recriado cotidianamente, nos diálogos e enredamentos entre os conhecimentos formais (...) e outros conhecimentos aprendidos pelos *praticantespensantes*, por meio de outros processos" (Oliveira, 2012, p. 8), existentes na prática social.

Neste recorte socializamos os resultados parciais obtidos no contexto brasileiro, realizados de 2022 a 2023, que envolvem os percursos metodológicos trilhados – que nos referimos mais adiante –, bem como, esclarecemos sobre as temáticas em foco que foram/são bases conceituais na seleção do corpus do estado do conhecimento referido.

Em relação à permanência escolar, nos situamos em Reis (2016, p. 82), que a trata "como o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e de existência", complementa a pesquisadora que "deve ter o caráter de existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo,

¹¹ Optamos, neste artigo por grafar Comunidade de Aprendizagens, tendo o mesmo sentido das grafias que os/as autores/as fazem na forma Comunidade de aprendizagem ou comunidades de aprendizagens.

(trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras”. (Reis, 2018, p. 82). Nesse sentido, a autora defende que os sentidos de “ficar” e “transformar-se”, constituem o núcleo básico da permanência.

Quanto à Comunidade de aprendizagens, nos baseamos em Muller e Carvalho (2018), quando destacam que esta é “um lugar de aprendizagem compromissada com a transformação da prática docente, uma vez que não se constituem apenas em um espaço de queixas sobre dificuldades encontradas nas escolas, mas compõem um espaço de estudo, reflexão, troca de experiências e construção em conjunto do saber docente numa perspectiva de investigação” e acrescentamos, nas palavras das autoras que a “participação do professor e de futuros professores em comunidades de aprendizagem contribui tanto para o processo de formação dita inicial quanto para a formação permanente ou continuada do professor” (Muller & Carvalho, 2018, p. 300).

Dessa forma, em uma comunidade de aprendizagens os sujeitos – professores/as e estudantes, podem construir soluções partilhadas e discussões de ideias, para os problemas cotidianos escolares. Ambas temáticas – “permanência escolar” e “comunidade de aprendizagens” –, contém polissemia de sentidos e perspectivas, portanto, não possuem um conceito definido para dar conta de todas as suas dimensões e variantes. Compreendemos que dessa forma a continuidade da pesquisa vai nos requer diálogos com outros/as autores/as, a exemplo Carmo e Carmo (2014) e Souza e Carmo (2019), respectivamente, em busca de cada vez mais aprofundarmos a nossa compreensão.

O artigo está disposto em quatro tópicos, sendo o primeiro a introdução que situamos o estudo, seguindo-se da metodologia que traz os percursos trilhados durante a construção do corpus da pesquisa, seguindo-se das (In)Conclusões que apresentam os resultados parciais obtidos a partir do início da aplicação da técnica de leituras sucessivas.

Metodologia

A pesquisa em pauta insere-se na abordagem qualitativa (Lüdke & André, 2013) tipo estado do conhecimento que permite indicações possíveis e “contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (Romanoswki & Ens, 2006, p. 39), o Estado do conhecimento “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanoswki & Ens, 2006, p. 40) e apresenta condições de “mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados” (Romanoswki & Ens, 2006, p. 46), o que vai ao encontro da nossa investigação. Tem o foco na pesquisa bibliográfica (Mioto & Lima, 2007), considerando as Leituras Sucessivas destacadas pelas pesquisadoras que se constituíram/constituem como estratégias, na busca dos achados que comentamos mais adiante. Utilizamos a técnica da Análise Documental (Ceillard, 2008), que nos possibilitará observações preliminares e aquela propriamente dita, nos artigos encontrados.

Quanto às Leituras Sucessivas, enfatizamos a Leitura de Reconhecimento caracterizada como primeira etapa, após a definição do lócus que é o repositório da Capes, com a intenção de fazermos a coleta geral dos achados, e para tanto utilizamos os descritores juntos – “permanência escolar”, “comunidade de

aprendizagens” –, respeitando os filtros como: língua portuguesa, revisado por pares e as publicações constantes no recorte temporal 2018 a 2022. Nesse processo, nenhum artigo foi encontrado.

Diante desse impasse, resolvemos repetir o processo, usando os descritores, separadamente, o que registrou 1235 artigos para Permanência Escolar, e 688 relativos à Comunidade de Aprendizagens, considerando em ambas, os mesmos procedimentos de filtragem mencionados na primeira busca, expressos no parágrafo anterior.

Na continuidade, procedemos com a Leitura Exploratória fase que se traduz em um movimento em relação ao corpus adquirido na etapa anterior e executamos no total encontrado – 1235 produções em Permanência Escolar e 688 pertencentes à Comunidade de Aprendizagens –, uma nova filtragem com base nos títulos, nas palavras-chave e realizamos leitura dos resumos de cada produção, visando aumentar o rigor. O que provocou a redução de produções por não serem coerentes com o objeto de estudo, que não apresentaram os sentidos/significados das temáticas, que lhes são atribuídos na pesquisa, ficando 27 em Comunidade de Aprendizagens e 56 de Permanência Escolar.

Na etapa Seletiva – requereu a leitura dos artigos, considerando o seu todo. Neste procedimento, foram observados com rigorosidade se as produções apresentavam aprofundamento dos sentidos/significados das temáticas, que a pesquisa requer. Resultou assim em: 17 artigos de Comunidade de Aprendizagens e 53 de Permanência Escolar.

Para um armazenamento criterioso deste último montante de artigos, criou-se uma categorização a partir da recorrência de cada temática por produção, o que possibilitou a construção de um banco de dados on-line dos artigos que compõem o corpus, permitindo a qualquer integrante da pesquisa matriz ter acesso ao mesmo.

Apresentação dos dados

A partir do minucioso processo metodológico delineado anteriormente, o qual engloba a aplicação das estratégias de Leituras Sucessivas, as etapas de reconhecimento exploratória e seletiva, e a categorização conforme Mioto e Lima (2007), os artigos selecionados foram cuidadosamente organizados no Banco de Dados online. Esta organização categorial compreende:

Comunidades de Aprendizagens: Esta categoria revela uma presença marcante, subdividida em três nuances distintas: 1) comunidade de aprendizagens escolar, 2) comunidade de aprendizagens profissional e 3) comunidade de aprendizagens não escolar. Destaca-se uma tendência para o âmbito escolar, com proeminência nas práticas docentes.

Permanência Escolar: Nesta categoria, as subcategorias habituais incluem: 1) Instituto Federal, 2) Ensino superior, 3) Educação no campo, 4) Educação indígena, 5) Gênero e LGBTQIA+, 6) Pessoa com deficiência. Notavelmente, os artigos concentram-se predominantemente no Ensino Superior, sem desassociação clara entre ‘permanência’ e ‘evasão’, em consonância com a perspectiva de Carmo e Carmo (2014), que enfatiza a ausência de uma correspondência direta nos sentidos desses termos.

No estágio atual, encontramos-nos imersos na etapa de leitura reflexiva, que compreende o fichamento e síntese dos artigos. Este é um processo gradual e meticuloso, abarcando detalhes cruciais, como o nome do artigo, seus/suas autores/as, ano de publicação, a denominação da revista e ano de publicação, o recorte temporal dos dados do artigo e sua origem (dissertação, tese ou relato de experiência). Além disso, destacamos os objetivos, a problematização com seus desdobramentos, a abordagem de pesquisa, os procedimentos utilizados com suas referências, os sentidos da temática (Comunidade de Aprendizagens ou Permanência Escolar), os resultados obtidos e, por fim, nossos comentários alinhados ao foco da pesquisa.

Prosseguindo, a etapa subsequente, denominada Leitura Interpretativa, surgirá como a última fase a ser empreendida. Nela, serão enfatizadas as relações intrínsecas entre o propósito da pesquisa e as descobertas emergentes dos fichamentos e sínteses construídos. Essa fase promete proporcionar uma compreensão mais profunda e abrangente das contribuições e implicações dos estudos analisados, consolidando, assim, as bases para uma reflexão conclusiva e embasada.

(In)Conclusões

No estudo ainda em adiamento, que tem como objetivo percorrer as nuances do conhecimento da temática da Comunidade de Aprendizagens e da Permanência Escolar no contexto brasileiro, evidenciamos uma realidade em constante transformação. A prática da Comunidade de Aprendizagens se delinea de forma gradual, porém, ainda ressoa timidamente nos meandros educacionais nacionais. Notavelmente, ressalta-se a ausência de um diálogo mais aberto com autores e autoras internacionais, sinalizando um potencial campo de expansão e enriquecimento teórico.

Contrastando essa dinâmica, a Permanência Escolar emerge como uma pauta mais disseminada, intrinsecamente ligada ao desafio da evasão. As reflexões de estudiosos como Carmo e Carmo (2014) destacam a emergência de dissociar a permanência da evasão, reconhecendo a complexidade desse fenômeno. As trajetórias dos/as estudantes, marcadas por entradas e saídas da escola, muitas vezes em idades adultas, configuram-se como movimentos pendulares que transcendem a mera dicotomia entre presença e ausência.

É imperativo sublinhar a relevância acadêmica da construção desse estado do conhecimento, mesmo ciente de suas limitações inerentes a um tipo específico de produção. A quantificação e qualificação do mapeamento realizado não apenas oferecem um panorama valioso para futuros estudos, mas também fornecem subsídios para a pesquisa matriz, especialmente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), justificando assim a existência desta investigação. Além disso, o estado do conhecimento permite destacar as marcas do contexto histórico que permeiam as publicações selecionadas, enriquecendo a compreensão das transformações no cenário educacional brasileiro ao longo do tempo.

Dessa forma, a (in)conclusão ressalta não apenas as lacunas e potenciais áreas de expansão na pesquisa educacional brasileira, mas também a importância de continuar explorando e aprofundando as discussões sobre Comunidade de Aprendizagens e Permanência Escolar, reconhecendo a complexidade e a fluidez desses fenômenos no contexto educacional contemporâneo.

Referências bibliográficas

- Carmo, G. (Org.). (2016). *Sentidos da permanência na educação: O anúncio de uma construção coletiva*. Tempo Brasileiro.
- Carmo, G., & Carmo, C. (2014). A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(63). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63>
- Lüdke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2.ª ed.). E.P.U.
- Mioto, R., & Lima, T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: Na pesquisa bibliográfica. *Revista Katalysis*, 10, 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Müller, M., & Carvalho, D. (2018). Estudo da experiência de uma Comunidade de Aprendizagem docente no Portal da Amazônia. *Zetetike*, 26(2), 299–317. <https://doi.org/10.20396/zet.v26i2.8649997>
- Oliveira, I. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. DP Alí.
- Reis, D. (2016). O significado de permanência: Explorando possibilidades a partir de Kant. In: G. T. Carmo (Org.), *Sentidos da permanência na educação: O anúncio de uma construção coletiva* (pp. 81-92). Tempo Brasileiro.
- Romanowski, J., & Ens, R. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37–50. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>
- Souza, R., & Carmo, G. (2019). Comunidade de aprendizagem docente: O desafio da formação de professores para o PROEJA. *Boletim Técnico do SENAC*, 45, 88-97. <https://doi.org/10.26849/bts.v45i2.772>

Relatórios internacionais na PNA: articulações em torno de uma ‘verdade científica’ para a alfabetização

Ana Paula Simões da Mota

ProPed-UERJ; apaulasimoesdamota@gmail.com

Resumo: Para o fortalecimento dos discursos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Secretaria de Alfabetização (Sealf/MEC) buscou na construção de seus documentos políticos, articulações teóricas com relatórios internacionais na defesa e implantação das ciências cognitivas e neurociência. Compreendo esses documentos como discursos que se põem na arena de disputas do/no social para produzir sentidos e buscar tornar hegemônicas suas significações. Revelam posicionamentos, demandas e representações sobre o currículo, a alfabetização e a docência. Nesse sentido, esse trabalho objetiva analisar os discursos dos relatórios *Apprendre à Lire*, *National Reading Panel*, *National Early Literacy Panel*, *Teaching Reading e Independent Review of the Teaching of Early Reading* e suas articulações na PNA, assim como seus efeitos sobre o cenário nacional adotado como política pública, agora articulado a outras vertentes que antes não apresentavam poder para mover o campo das políticas curriculares de alfabetização no Brasil. Em uma análise bibliográfica e documental dos relatórios acima citados e dos textos políticos que instituem a PNA, assumo uma abordagem discursiva tendo como pressuposto teórico-metodológico a Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e suas traduções para o campo da educação na compreensão das políticas de currículo como políticas de significação. Como resultado de pesquisa, se observou que os relatórios abordados apresentam discursos a partir de articulações de elementos comuns tais como: sentido de verdade científica, utilização de evidências científicas, mudanças nas práticas de educação infantil, padronização dos currículos, relação economia e alfabetização, controle da docência, abordagem fônica/grafofônica e participação de pais e responsáveis no processo de alfabetização. Nesse percurso de internacionalização dos discursos, a PNA se afasta dos princípios culturais e subjetivos na busca de replicar os conhecimentos desses relatórios como modelos. Considera como conhecimentos válidos para embasar o currículo o que são saberes experienciados, testados e que podem ser reproduzidos sem distinção em diferentes contextos da prática. Assim como, definem o modo de alfabetizar com base em determinada perspectiva epistemológica para o alcance de desempenhos capazes de responder aos anseios por índices de produtividade na escola.

Palavras-chave: PNA; Alfabetização; Currículo; Teoria do Discurso; Relatórios internacionais.

Abstract: To strengthen the discourses of the National Literacy Policy (PNA), the Literacy Secretariat (Sealf/MEC) sought, in the construction of its political documents, theoretical articulations with international reports in the defense and implementation of cognitive sciences and neuroscience. I understand these documents as discourses that are placed in the arena of social/social disputes to produce meanings and seek to make their meanings hegemonic. They reveal positions, demands and representations about the curriculum, literacy and teaching. In this sense, this work aims to analyze the speeches of the reports *Apprendre à Lire*, *National Reading Panel*, *National Early Literacy Panel*, *Teaching Reading and Independent Review of the Teaching of Early Reading* and their articulations in the PNA, as well as their effects on the national scenario adopted as public policy, now articulated with other aspects that previously did not have the power to move the field of literacy curriculum policies in Brazil. In a bibliographic and documentary analysis of the reports mentioned above and the political texts that establish the PNA, I assume a discursive approach taking as a theoretical-methodological assumption the Discourse Theory (DT) of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and its translations into the field of education. In understanding curriculum policies as policies of meaning. As a research result, it was observed that the reports discussed present discourses based

on articulations of common elements such as: sense of scientific truth, use of scientific evidence, changes in early childhood education practices, standardization of curricula, relationship between economics and literacy, control teaching, phonic/graphophonetic approach and participation of parents and guardians in the literacy process. In this journey of internationalization of discourses, the PNA moves away from cultural and subjective principles in the search to replicate the knowledge from these reports as models. It considers knowledge that is experienced, tested and can be reproduced without distinction in different contexts of practice as valid knowledge to support the curriculum. Likewise, they define the way of teaching literacy based on a certain epistemological perspective to achieve performances capable of responding to the desire for productivity rates at school.

Keywords: PNA; Literacy; Curriculum; Discourse Theory; International reports.

Introdução

Nas últimas duas décadas no Brasil, diferentes demandas têm apresentado disputas em torno de mudanças epistemológicas em torno da significação da alfabetização, a fim de superar o analfabetismo e a baixa proficiência leitora nas etapas iniciais do Ensino Fundamental enunciados pelos dados de avaliações externas. Nessa direção, a proposição de políticas de curriculares e de intervenções na alfabetização são propostas como ações redutoras de problemas na aprendizagem e no cenário educacional e econômico (OCDE, 2019; OCDE, 2021).

Nesse contexto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em Decreto n.º 9765, de 11 de abril de 2019, revogada em junho de 2023, pelo Decreto nº 11.556, se estabeleceu no campo educacional brasileiro como política estratégica para o deslocamento de sentidos de alfabetização e de alfabetizar, a partir do significante mobilizador “evidências científicas”, tendo como base as ciências cognitivas e a neurociência aplicada à alfabetização. A partir desse pressuposto, ela rompe com a concepção de alfabetização consolidada no campo das políticas educacionais e curriculares e pesquisas consideradas de relevância por instituições de pesquisas brasileiras.

Ao longo desse percurso se impõe como antagônica aos discursos das políticas instituídas anteriormente a sua instituição, na intenção de firmar-se como “a” política que trará solução para o analfabetismo e completará uma falta constitutiva no cenário das políticas de alfabetização nacional, a partir da relação entre as ciências cognitivas e o modelo de eficácia. Essa premissa parte do pressuposto de que outras políticas desenvolvidas no Brasil desconsideraram argumentos e dados classificados pela PNA como científicos, e fundamentaram-se em outras propostas teórica-metodológicas de alfabetização.

Para o Ministério da Educação (MEC), no período de 2019 a 2022, as técnicas de alfabetizar baseadas em evidências científicas constituem o melhor caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para a eficácia no ensino da leitura, da escrita e da matemática. As evidências são utilizadas como significante mobilizador nos discursos de valorização e o estabelecimento de padrões precisos e quantificáveis na alfabetização, buscando a fixação, desse modo, de práticas docentes centradas e pouco autônomas nas salas de aula.

A fim de tornar os discursos dessa política hegemônicos no campo nacional e reconhecidos internacionalmente, foram articulados aos discursos de relatórios internacionais de alfabetização, destacados

pela utilização de base de pesquisas experimentais, revisões sistemáticas de literatura de trabalhos científicos e seleção de dados que correspondam aos critérios das Ciências Cognitivas da Leitura. Utilizadas não por acaso, mas por serem valorizadas por organismos multilaterais e de financiamento como OCDE, Banco Mundial e UNICEF, que tem apresentado influência na orientação de políticas educacionais, e por serem utilizadas por países que apresentaram bons resultados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Por seguir rastros de políticas e parâmetros internacionais, a PNA articula-se aos discursos de relatórios internacionais quanto à menção da eficácia dos resultados das ciências cognitivas experimentais aplicadas ao método fônico na alfabetização, caminho metodológico a ser seguido. Os relatórios são considerados pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) um “conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz” (Sealf, 2019, p. 16).

Nesse contexto são destacados *Apprendre à Lire* (Observatoire National de la Lecture, 1998.); *National Reading Panel* (National Reading Panel, 2000); *National Early Literacy Panel* (National Early Literacy Panel, 2008); *Teaching Reading* (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005); e *Independent Review of the Teaching of Early Reading* (Rose, 2006) utilizados como modelos para a produção do *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – Renabe* (Sealf, 2020), produção-chave para orientação dos discursos de produção e implementação da PNA.

Esses relatórios internacionais, como documentos políticos, são considerados, no contexto da PNA, base para pensar a promoção de mudanças na significação de diferentes significantes, como qualidade, currículo, alfabetização e docência. Eles são colocados na arena de disputas do/no social a fim de produzir sentidos e na busca por tornar hegemônicas as suas significações.

Esse trabalho, parte integrante da tese de doutorado em andamento intitulada *Política Nacional de Alfabetização (PNA): discursos de evidências científicas nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores*, tem como objetivo analisar os discursos desses relatórios, dissecando, em especial, o modo como eles são articulados aos discursos da PNA, adotada como política pública, considerando seus para produzir efeitos sobre o cenário nacional.

Em uma análise bibliográfica e documental dos relatórios *Apprendre à Lire*, *National Reading Panel*, *National Early Literacy Panel*, *Teaching Reading* e *Independent Review of the Teaching of Early Reading* e dos textos políticos que instituem a PNA - Caderno PNA (Sealf, 2019) e Renabe (Sealf, 2020) - assumo uma abordagem discursiva tendo como pressuposto teórico-metodológico a Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, na compreensão das políticas de currículo como políticas de significação.

Para o desenvolvimento dessa análise, este artigo está dividido em duas seções, além da introdução. Na primeira parte, localizo o referencial teórico-estratégico utilizado para a compreensão das articulações político-discursivas – desenvolvidas pela PNA – para o fortalecimento de seus discursos. Na segunda parte, analiso as articulações tecidas pela PNA com os discursos dos relatórios internacionais no intento de formar um consenso privilegiado que fortaleça seus discursos com verdade irrefutável em torno de uma eficácia. Por fim, apresento as considerações finais com uma proposta de reflexão sobre a impossibilidade de

apagamentos e consensos que abarquem uma universalidade, na busca de conter os fluxos próprios dos processos de significação ocorridos na produção cultural. Desse modo, ainda que as políticas curriculares, no caso a PNA, intencionem hegemonizar identidades fixadas, elas estarão localizadas em uma arena de disputas que escapam ao texto político diante de suas contingências.

Política de currículo como luta por significação

As políticas curriculares se manifestam como estratégias discursivas no campo da Educação. Seus textos políticos como discursos buscam ser entendidos como imperativos necessários para mover o campo na tentativa de uma hegemonia na perspectiva de controle sobre o social.

Ao se instituírem como diretrizes necessárias para a formação das identidades sociais idealizadas e para a performatividade, suas proposições constituem como estrutura discursiva determinadora, fundamento para a produção curricular contextual formada por uma essencialidade e plenitude do que é significado.

Renunciando a essa concepção do social como local de plenitude, a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2015) como referencial teórico-metodológico rompe com a concepção das políticas curriculares como significação plena e evidencia suas contingências, sendo seus discursos resultados de articulações de elementos distintos que lutam para determinar a natureza de algo, a busca por um vir a ser.

Segundo Laclau e Mouffe (2015) “o social é politicamente construído”. Assim, o ontológico representa dimensão indispensável para pensar a complexidade da natureza político-social do discurso a partir da contraposição a uma positividade. Expõe o contraste como parte constitutiva do discurso que o desconstrói como unidade e expõe suas fraturas a partir dos elementos que se articularam para formá-lo.

A PNA ao buscar operar por articulações com outros discursos para formar um consenso privilegiado, outras posições e antagonismos formam seu exterior constitutivo e expressam sua precariedade e provisoriamente. O discurso que deseja ser hegemônico pode ser contestado a qualquer momento, articulado com outros elementos para a construção de momentos para formação de uma nova ordem.

Os elementos ônticos da política, mesmo a partir de uma lógica equivalencial, não conseguem superar totalmente suas diferenças no campo, o que tornam precárias as ordens criadas. O social não pode ser suturado e, como toda ordem política, pode ser desafiado e contestado diante das múltiplas possibilidades de significação.

Na esfera do social, os discursos não podem ser fixados permanentemente porque são precários; como objetos da política, serão disputados para operar como hegemonia. Desse modo, a própria existência da política já pressupõe falta ou lacuna na significação que está sendo disputada por ela para um fechamento hegemônico (Laclau, 2011).

A compreensão desse processo possibilita pensar a política como a luta por uma significação de determinados significantes para sua hegemonia. O fechamento de sentidos de determinados significantes, ainda que provisoriamente, busca incutir propósitos e favorecer a manutenção de normas estruturadas que ocorrem por um consenso provisório para ditar os termos do debate político e agenda em voga (Mouffe, 2015; Lopes, 2013).

A abertura do social impossibilita a fixação de sentidos permanentes, já que seu interior não se constitui por essencialidade, mas por múltiplos sentidos que exacerbam a possibilidade de fechamento por uma única via (Laclau e Mouffe, 2015). Diante dos múltiplos sentidos do social, a formação dos discursos não se daria por conformidade e agrupamentos consensuais, mas por luta.

Discursos articulados por uma verdade científica: desempenho nas políticas de alfabetização

A Sealf/MEC, órgão criado para coordenar a PNA, desenvolveu o escopo teórico e as ações dessa política, a partir de articulações discursivas com relatórios internacionais e estudos nas ciências cognitivas para a criação de referenciais para a base da alfabetização nacional.

Os relatórios *Apprendre à Lire*; *National Reading Panel* *National Early Literacy Panel*; *Teaching Reading*; e *Independent Review of the Teaching of Early Reading* são abordados como modelos, utilizados para influenciar as políticas de alfabetização, tendo seus discursos apresentados como percurso para o estabelecimento da PNA.

Considero importante trazer nessa análise os discursos utilizados pela PNA para o seu fortalecimento. Ao levar em conta a brevidade desse artigo, destaco os discursos de maior pertinência para esse estudo:

No relatório francês *Apprendre à lire*, produzido pelo Observatório Nacional de Leitura em 1998, é apresentada como contexto mobilizador o domínio da leitura é apresentado como “condição essencial para a integração social, cultural e econômica”, em contraposição a um não domínio da leitura que seria fator de exclusão social (Observatoire National de la Lecture, 1998, s/p). Nesse relatório são apresentadas conclusões e recomendações de práticas de intervenção para professores, gestores, coordenadores e pais.

Os discursos desse relatório apontam ainda para a importância de práticas de alfabetização de decodificação grafo-fonêmica, de aspectos sintático, morfológico e de construção de sentidos nos dois primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental e na educação infantil como período de prevenção do fracasso escolar e desenvolvimento intencional da língua, elementos enfatizados pela PNA.

No relatório norte-americano, *National Reading Panel* [NRP], produzido nos anos 2000, com o objetivo de avaliar resultados de pesquisas, com diferentes abordagens fonéticas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, resultou um painel de estudos científicos sobre a eficácia desses métodos na alfabetização. A base teórica e metodológica apresentada para a seleção e análise foram estudos de pesquisas experimentais e quase experimentais concentrados na abordagem fônica, com evidências obtidas segundo o padrão dos estudos sobre a eficácia de intervenções desenvolvidas em pesquisas psicológicas e médicas (National Reading Panel, 2000), com uma revisão sistemática de literatura. Nesse sentido, priorizou-se o estudo de pesquisas com procedimentos e resultados comportamentais testados em metanálise, considerando os critérios científicos utilizados pela área médica para a otimização ou produção de eficácia.

Esse relatório intuiu ser um material que findasse o desacordo entre as diferentes abordagens centradas na fonética. Desse modo, esse documento busca firmar-se como portador de um conhecimento ‘mais sólido’, baseado em evidências científicas, capaz de pôr fim às mudanças e revisões das metodologias adotadas pelas

políticas curriculares e práticas na sala de aula. Seus discursos buscam encerrar reivindicações de outras posições no campo das metodologias para a alfabetização.

Não por acaso, esse discurso que se mostrou muito forte na PNA é foi alvo de crítica de pesquisadores e associações brasileiras (Associação Brasileira de Alfabetização, 2020). Essa reprodução é questionada quando o que se observa é um discurso validado por uma comunidade internacional valorizada, com visões importadas, em que, nesse caso, o estrangeirismo é qualificado como melhor, em detrimento do nacional.

Os tópicos de estudos da NRP se concentraram nos temas indicados a seguir, divididos em 10 seções ao longo do relatório: instrução de consciência fonêmica e instrução fonética; fluência; compreensão (instrução de vocabulário, compreensão de texto; preparação e instrução de estratégias); formação de professores e instrução de leitura; tecnologias aplicadas ao ensino (National Reading Panel, 2000).

Esses temas são considerados pela PNA como componentes essenciais para a alfabetização no Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, artigo 3º, inciso IV, e apresentados no Programa Tempo de Aprender, incluindo a formação continuada de professoras com cursos *on-line*, intercâmbio com as instituições portuguesas responsáveis pela base teórica do Programa e a utilização de tecnologias através do Sistema On-line de Recursos para a Alfabetização (SORA), que apresenta um banco de atividades que podem ser reproduzidas pelos professores e o Grafogame.

De acordo com o *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – Renabe* (Sealf, 2020), a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos são pilares para bons programas de alfabetização e têm reverberado em outros relatórios (Sealf, 2019, 2020).

Outras aproximações do discurso da PNA com o NRP são possíveis, entre elas está a recomendação da instrução fonética da Educação Infantil ao 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, assim como ocorre com o relatório francês.

Na esteira do relatório do NRP, de influência na orientação das políticas e práticas de alfabetização nos Estados Unidos, o relatório intitulado *Developing Early Literacy – Report of the National Early Literacy Panel* – apresenta uma síntese científica de desenvolvimento de alfabetização precoce e implicações para a intervenção, um material elaborado para preencher uma lacuna sobre a alfabetização precoce de crianças do nascimento até os cinco anos de idade e a influência da família e dos responsáveis pela educação familiar.

O relatório do National Early Literacy Panel apresenta uma “síntese de pesquisas científicas sobre o desenvolvimento de habilidades de alfabetização precoce” e segue a metodologia utilizada pelo *National Reading Panel* para a seleção de pesquisas em metanálise experimentais ou quase experimentais, a estipular padrões de qualidade, “definições operacionais e replicabilidade de métodos” na produção de evidências científicas (National Early Literacy Panel, 2008, p. 1).

Esse documento identifica: habilidades e práticas de alfabetização inicial essenciais ou de relevância; os impactos dos programas e intervenções sobre a alfabetização precoce de crianças na primeira infância, como intervenções focadas no código, na leitura compartilhada e de aprimoramento da linguagem; e programas

para pais e para casa para o desenvolvimento das habilidades emergentes e programas de pré-escola/jardim de infância.

Esses discursos apresentam como foco a atenção no treinamento da consciência fonológica e da decodificação do código da escrita – na pré-escola – como atividades a serem desenvolvidas precocemente. Produzem sentidos para essa fase da educação, como período importante para o desenvolvimento de atividades de preparação, prontidão da alfabetização, aspectos da escrita e habilidades de consciência fonológica.

Para Teale, Paciga e Hoffman (2011), notada a influência desse tipo de relatório na orientação de políticas educacionais, a falta de menção explícita às brincadeiras no relatório final da *National Early Literacy Panel* ou em documentos relacionados poderá limitar os currículos da educação infantil, fazendo com que o brincar tenha seu tempo reduzido. “No lugar de atividades ricas em conceitos e interações, tememos que a instrução possa se tornar estritamente focada nas habilidades básicas por meio de práticas pedagógicas inadequadas” (p. 55).

Segundo Neuman (2010), ao se concentrar nas habilidades baseadas em códigos, o documento restringe o currículo para a aprendizagem de um conhecimento único, o que não seria suficiente para o desenvolvimento da alfabetização precoce. Para a autora, ambientes ricos em diferentes conhecimentos, habilidades e possibilidades de aprendizagem constroem uma base para a alfabetização.

O relatório australiano *Teaching Reading* apresentou como contexto a melhoria do desempenho dos estudantes segundo os indicadores da OCDE. Apesar de os estudantes australianos demonstrarem bons resultados frente a esses indicadores, foi apontada a necessidade de alcançar aqueles que ainda não conseguiram bom desempenho nesses índices, por apresentarem dificuldades na aquisição da alfabetização.

Os discursos desse relatório se mostram relacionados a discursos de outros relatórios já citados, que vêm se estabelecendo como orientações de políticas curriculares e educacionais nas produções de sentidos sobre o conhecimento na educação e sua função social, principalmente relacionada ao desenvolvimento econômico do país.

O sentido de qualidade na educação é relacionado ao alcance de um conhecimento valorizado como bem capital, algo que “capacita” para a produção e o desenvolvimento de competências esperadas pelos setores sociais, no qual o desenvolvimento de controle e a regulação dos aspectos didático-metodológicos, baseados em evidências, são destacados como necessários para garantir uma aplicabilidade e eficiência.

Esse traço presente se mostra também na PNA, em que a relação economia/educação é feita com base nos novos referenciais da política de alfabetização, que permitem maior intervenção do governo na padronização das práticas docentes para o alcance do desempenho projetado para os estudantes. As abordagens de ensino empregadas pelos docentes aparecem como principal ponto de atenção para intervenção dessas políticas.

As evidências de estudos científicos são utilizadas como base para comprovar a eficácia de abordagens de ensino e recomendar práticas docentes e orientações curriculares.

Nessa seara, a instrução fonética explícita é preconizada como a mais eficaz no processo de alfabetização e, desse modo, para ser utilizada na padronização do ensino. Para o National Inquiry into the Teaching of Literacy “ficou claro, no entanto, que a instrução fonética sistemática é fundamental para que as crianças sejam ensinadas a ler bem, independentemente de terem ou não dificuldades de leitura” (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005, p. 11). Nesse sentido, são abordados como importantes a consciência fonêmica, a fonética, a fluência, o conhecimento de vocabulário, a compreensão de texto e o desenvolvimento profissional do professor no ensino da alfabetização, temas abordados no relatório NRP e atualmente na PNA.

De acordo com esse relatório, a filosofia do construtivismo, muito utilizada na formação e na prática de alfabetização, não apresenta evidências para eficácia no ensino das crianças por ter sua centralidade no ambiente e nas crianças. Assim, a abordagem fônica na formação docente contribui para que o ensino obtenha e produza melhores resultados significativos no desempenho dos estudantes.

As avaliações nacionais e internacionais seriam instrumentos para o fornecimento de diagnósticos e intervenção, quando propostas nos referenciais nacionais; e de verificação, revisão e desenvolvimento de programas de ensino pela observância dos resultados das avaliações externas.

Sob o discurso da existência de uma lacuna ou inadequação na formação inicial e no desenvolvimento profissional em serviço, quanto à preparação do professor, sobre o “conhecimento baseado em evidências e estratégias práticas relacionadas para ensinar essas habilidades essenciais” (National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005, p. 37), a docência é abordada pelo viés da profissionalização e do controle do currículo para uma padronização de práticas de ensino e metodologias com base fonética, a partir de evidências científicas. Segundo o comitê australiano, “a aprendizagem profissional é vital para a capacitação no ensino de alfabetização. Começa durante a formação inicial dos professores e continua ao longo das carreiras dos professores” (p. 58). O comitê recomenda o estabelecimento de projetos nacionais que vinculem teoria e prática na preparação dos professores alfabetizadores para o ensino fonético.

O relatório britânico *Independent Review of the Teaching of Early Reading*, conhecido também como *Relatório Rose*, foi elaborado como uma revisão das propostas curriculares já implementadas na Inglaterra. É apresentado como uma proposta de revisão e reforço de aspectos propostos nos novos programas para a alfabetização.

Esse relatório “não apenas sugere caminhos a seguir e aponta áreas onde a mudança é necessária, mas também endossa aquelas que valem a pena e devem ser mantidas na provisão existente” (Rose, 2006). Rose destaca os relatórios do NRP e do *Teaching Reading* como relevantes no aporte teórico para seus estudos de revisão e apresentação de evidências sobre o trabalho fonético sistemático, adotado como vertente para o currículo.

É destacado nesse documento a relação estabelecida entre os bons resultados da educação e o desenvolvimento econômico; o ensino e a aprendizagem do conhecimento fônico para crianças, a partir da primeira infância, para o desenvolvimento precoce da leitura para além de uma abordagem, mas como conteúdo obrigatório no currículo de alfabetização; a influência dos gestores e líderes no desempenho do

professor, assim como dos pais e responsáveis na alfabetização das crianças; a avaliação externa e os relatórios para orientar a prática dos professores e a docência (ensino e profissionalização) voltada para o treinamento de modos de ensino da fonética. As normas para ensinar, avaliação e preparação para os professores são interligadas pelo discurso da eficácia.

A docência é relacionada à profissionalização docente e à preparação para execução de um currículo padronizado a partir dos conhecimentos fônicos. Os discursos do *Relatório Rose* apresentam os mesmos direcionamentos dos relatórios do NRP e do *Teaching Reading*, quanto ao uso dos discursos das evidências científicas para recomendar padrões de práticas específicas de ensino e de desempenho, definindo a vertente teórica para o currículo de alfabetização.

Ao buscar formar cadeia discursiva centrada na relação ciência/eficácia a partir da articulação com os discursos dos relatórios internacionais, a PNA evoca o sentido de incontestabilidade de seu discurso, assim como deslegitimar ou constranger outros discursos que não se mostram regulados pela valorização de resultados quantitativos e validados por discursos internacionais.

Intenta o apagamento das diferenças e homogeneização dos processos educativos, institui mecanismos de controle sobre o currículo no campo da alfabetização, construindo sentidos frente aos rumos projetados para o nacional.

Considerações finais

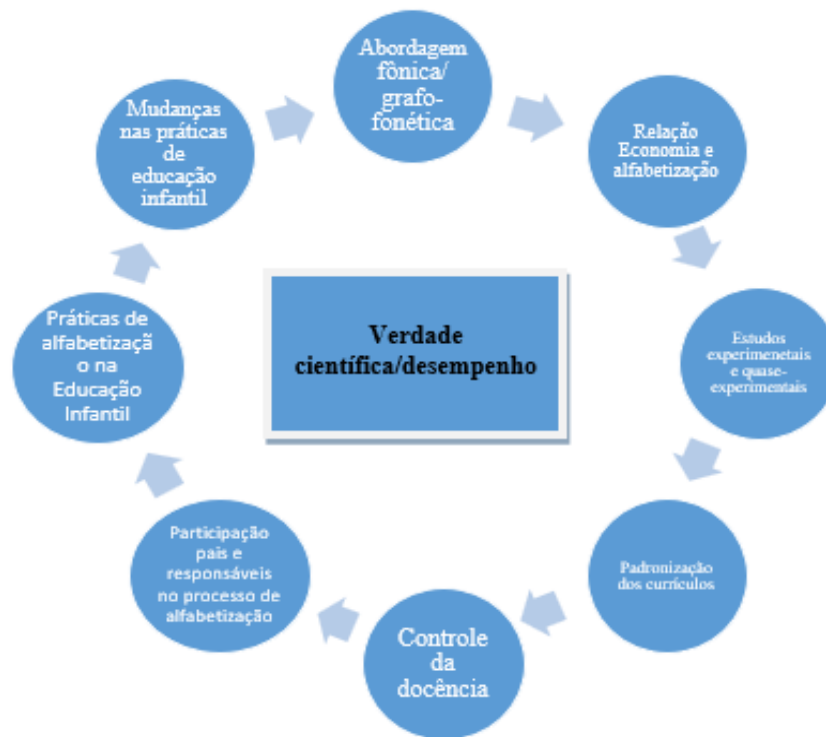
O sentido de verdade científica irrefutável para a alfabetização é produzido pela PNA, a partir de elementos comuns nos relatórios em estudo: mudanças nas prática de educação infantil; abordagem fônica/grafofonética; relação economia e alfabetização; padronização dos currículos; controle da docência; práticas de alfabetização na educação infantil; participação dos pais e responsáveis no processo de alfabetização; estudos experimentais e quase-experimentais.

O uso desses elementos comuns presentes nesses discursos tem em vista fortalecer a formação de um consenso capaz de mobilizar sentidos no campo das políticas de alfabetização, em diferentes contextos, já que seus princípios objetivos – pautados em resultados de evidências científicas – se afastam de processos culturais e subjetivos, projetam o sentido de controle e verdade irrefutável.

Contrapondo à objetivação de uma presença plena nos sentidos produzidos pela PNA, de uma hegemonia permanente incontestável por se basear em evidências. Considero que a ordem simbólica que atravessa o discurso e a construção do sujeito impõe limites discursivos e impossibilita a sutura do social (Laclau & Mouffe, 2015).

O processo de constituição dos sentidos ocorre em processos complexos constituídos por antagonismos, negociações e equivalências, em que particularismos são momentaneamente negociados e articulados por diferentes demandas sem que se apaguem as diferenças para universalização de sentidos na formação de uma hegemonia.

Figura 1. Elementos comuns nos discursos dos relatórios referências da PNA



Fonte: Construído pela autora.

Ainda que o discurso de uma nova política se hegemonize provisoriamente, constringendo outros que na luta por significação, estes ainda estão presentes performando e trazendo contingências. As políticas curriculares não serão transposições, mas serão significadas de diferentes formas pelos sujeitos e não se desdobrarão em uma mesmidade.

Referências bibliográficas

- Associação Brasileira de Alfabetização. (2020). *Ofício nº 16/99 - GOE – APLO, de 11 de março de 2020*. Posicionamento da Abalf frente ao Programa de Alfabetização “Tempo de Aprender”. Abalf.
https://www.abalf.org.br/files/ugd/64d1da_f5af5c5cecc14ff593b2f20c2c1006e1.pdf
- Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm
http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. EdUERJ.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: Por uma política democrática radical*. Trad. Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. Intermeios; CNPq.
- Lopes, Alice Casimiro. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7-23.
<https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>
- Morais, Artur Gomes (2020). Relatório do National Reading Panel dos Estados Unidos (2000). *Em Aberto*, 33(108), 211-215. <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4494>
- Mouffe, Chantal. (2015). *Sobre o político*. WMF Martins Fontes.

- National Inquiry into the Teaching of Literacy. (2005). *Teaching reading*. Report and Recommendations. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=tll_misc
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing early literacy*. Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, Susan B. (2010). Lessons from my mother: Reflections on the National Early Literacy Panel Report. *Educational Researcher*, 39(4). <https://doi.org/10.3102/0013189X10370475>
- Observatoire National de la Lecture. (1998). *Apprendre à lire*. C.N.D.P/Odile Jacob.
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. (2021). *Education policy outlook Brasil, com foco em políticas internacionais*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>
- Paciga, Katie, Hoffman, Jessica L., & Teale, William H. (2011). The National Early Literacy Panel Report and classroom instruction: Green lights, caution lights, and red lights. *Young Children*, 66(6), 50-57. https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/paciga_yc_nov2011.pdf
- Retamozo, Martín (2009). Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, 35, 110-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200003>
- Rose, Jim (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Final Report. Department Education and Skills.
- Secretaria de Alfabetização. (2019). *Política nacional de alfabetização - PNA*. Ministério da Educação.
- Secretaria de Alfabetização. (2020). *Relatório nacional de alfabetização baseada em evidências*. Ministério da Educação. https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf
- U.S. Dept of Health and Human Services. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development – NICHD. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Artistando a hospitalidade (im)possível para pensar o currículo na educação infantil: composições pelas mãos das crianças cartógrafas e suas professoras

Vanessa Galindo Alves de Melo

Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. UFPE/CAA; vanessa-gam@hotmail.com

Thiago Gonçalves Silva

Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. UFPE/CAA; thiagogoncalves1904@hotmail.com

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. UFPE/CAA; conceicao.nlima@ufpe.br

Resumo: O presente trabalho potencializa pensar o encontro entre o currículo na Educação Infantil, a infância e a docência no território currículo-escola, a partir de movimentos instaurados em duas pesquisas de mestrado. Nessa perspectiva, interessa-nos cartografar como a potência dos dizeres, fazeres e saberes das crianças e das professoras são capazes de invenções outros possíveis para os currículos na Educação Infantil. Quais currículos são invenções pelas mãos de crianças cartógrafas (Corazza, 2013) e docentes que (des)formam paisagens curriculares condicionais, resistindo ao controle e às interrupções dos seus corpos e imaginações? No encontro com a infância que habita as crianças da Educação Infantil e suas professoras quais currículos entram em composição? Essa infância que nos convida ao deslocamento não diz respeito a uma idade, fase cronológica ou etapas do desenvolvimento. Mas, nos é apresentada como experiência, acontecimento, revolução, criação (Kohan, 2004). Uma infância que pode habitar uma criança, mas também, um adulto, as professoras ou mesmo os currículos. Outros encontros potentes se deram com os intercessores teóricos e suas contribuições como gesto de dar a ler essa composição escriturística: Chisté (2015); Skliar (2019); Guattari e Rolnik (1996), Carvalho (2009, 2012). Mobilizados por uma inspiração cartográfica (Barros & Kastrup, 2015), nos movemos ao encontro das artistagens (Barros, 1996) com as crianças e com as professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil, situados na região do agreste pernambucano, não para explicar algo, mas como nos provoca Contage (2018) como possibilidade de perceber o menor, as linhas moleculares que estavam presentes e que fazem com que os devires sejam possíveis. As conversas com as crianças e as professoras provocam rachaduras no real, desestabilizam as certezas, instauram micropolíticas de afeto, amizade e liberdade na composição de currículos outros. Essa criação em tecidos cartográficos e coloridos atravessados pela experiência (Larrosa, 2002) nos convida ao gesto de dar a ver a vida que pulsa no território currículo-escola e sentir seus movimentos pulsantes que inauguram o gesto de pensar a hospitalidade incondicional (Derrida, 2003) como possibilidade de acolher a estrangeiridade da infância e criar currículos (im)possíveis, estéticos, plurais e divertidos.

Palavras-chave: Infância; Currículo; Docência; Educação infantil; Hospitalidade.

Abstract: The present work enhances to think about the encounter between the curriculum in Early Childhood Education, childhood and teaching in the curriculum-school territory, based on movements established in two master's researches. From this perspective, we are interested in mapping how the power of the sayings, actions and knowledge of children and teachers are capable of inventing other possible ones for the curricula in Early Childhood Education. Which curricula are invented by the hands of child cartographers (Corazza, 2013) and teachers who (de)form conditional curricular landscapes, resisting the control and interruptions of their bodies and imaginations? In the encounter with the childhood that inhabits the children of Early Childhood Education and their teachers, what curricula are composed? This childhood that invites us to move is not related to an age, chronological phase or stages of development. However, it is presented to us as an experience, an event, a revolution, a creation (Kohan, 2004). A childhood that can inhabit a child, but also an adult, the teachers or even

the curriculum. Other powerful encounters took place with the theoretical intercessors and their contributions as a gesture of making this scriptural composition read: Chisté (2015); Skliar (2019); Guattari and Rolnik (1996), Carvalho (2009, 2012). Mobilized by a cartographic inspiration (Barros & Kastrup, 2015), we moved towards the artistry (Barros, 1996) with the children and teachers of two Municipal Early Childhood Education Centers, located in the Agreste region of Pernambuco, not to explain something, but as Contage (2018) provokes us as a possibility of perceiving the smaller, the molecular lines that were present and that make becomings possible. Conversations with children and teachers cause cracks in reality, destabilize certainties, and establish micro-politics of affection, friendship and freedom in the composition of other curricula. This creation in cartographic and colorful fabrics crossed by experience (Larrosa, 2002) invites us to the gesture of showing the life that pulsates in the curriculum-school territory and to feel its pulsating movements that inaugurate the gesture of thinking about unconditional hospitality (Derrida, 2003) as a possibility of welcoming the foreignness of childhood and creating (im)possible curricula. aesthetic, plural and fun.

Keywords: Childhood; Curriculum; Teaching; Early childhood education; Hospitality.

Introdução

Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja: Deus deu a forma.
Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar.
(Barros, 1996. p. 51)

Nos aproximamos da ideia de encontros nas conversações entre Deleuze e Parnet (1998) como possibilidade para pensarmos outras coisas. Encontros com ideias, pensamentos, perguntas. Encontros com as crianças, as professoras e as miudezas que habitam os territórios existenciais de 2 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil do agreste pernambucano. Encontros com Manoel de Barros e suas artistagens poéticas para nos ajudar a pensar outros ares para a infância.

Os encontros tecidos nesse artigo fazem parte de um recorte, de duas pesquisas de mestrado, que buscam problematizar as questões que as crianças e a infância trazem em suas artistagens (Corazza, 2013) e que ao serem acolhidas pelas professoras em um movimento de hospitalidade (im)possível, que é perseguida cotidianamente, criam os possíveis para composições curriculares outras na Educação Infantil.

Nesse caminho, o encontro com as perguntas tornou-se um exercício para pensar os currículos, a infância e o gesto da hospitalidade. Como quem sai por aí à desformar (Barros, 1996), as perguntas foram nossas companheiras: Quais currículos são invencionados pelas mãos de crianças cartógrafas (Corazza, 2013) e docentes que (des)formam paisagens curriculares condicionais, resistindo ao controle e às interrupções dos seus corpos e imaginações? No encontro com a infância que habita as crianças da Educação Infantil e suas professoras quais currículos entram em composição? Não intentamos com essas perguntas, encontrar

respostas ou dar conta de uma temática, mas mobilizar o pensamento, encontrar, quem sabe, caminhos possíveis, fazer ressoar novas perguntas, como infância do pensamento, que sempre produz novos inícios.

O convite para pensar para além do que nos foi dado, nos aproximou da infância a partir de uma experiência filosófica. Esse encontro nos ajudou a pensar que a infância não está vinculada a uma etapa cronológica ou as fases que compreendem o desenvolvimento humano. Podendo ser pensada com outros ares, como “condição da experiência” (Kohan, 2007, p.86) e por isso “não indica uma quantidade de tempo vivido, mas uma forma de se relacionar com a vida no tempo a qualquer idade” (Kohan, 2021, p. 51). Uma infância que sendo outra é também pensada como acontecimento, revolução, potência, criação.

Essa infância nos aproxima de outros ares para pensar os currículos na Educação Infantil, desformando o sentido formal, majoritariamente atrelado a uma dimensão prescritiva e conteudista, e nos convidando para percebê-los em sua multiplicidade: experiência, interação, tempo, espaço, materiais, corpos, rotinas menos rotineiras e instauradas na diferença, sujeitos, vida, movimentos, afetos. Nesse sentido, concordamos com Lourenço (2015) que, a partir do encontro com conceitos deleuzianos, problematiza pensar o currículo em composição, em territórios curriculares povoados por diferentes ordenamentos, desejos e multiplicidades. Ainda, segundo a autora, “a diferença a partir de Deleuze, é a possibilidade de criação nos territórios curriculares” (p. 78).

A poética de Manoel de Barros e o seu convite a desformar o mundo (Barros, 1996), se aproxima desse encontro e nos ajuda a pensar uma infância para os currículos da Educação Infantil, que em suas artistagens cria outros possíveis para o mundo. Essa infância, como nos provoca a pensar Kohan (2007) habita as crianças cronológicas, também chamadas de artistas (Corazza, 2003) pois, “não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o Fora; movimentam-se sobre um devir-infantil (...) enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da Infância e do senso comum da Arte. (Corazza, 2013, p. 21), Mas, não obstante e ao mesmo tempo, também pode habitar as professoras que atravessadas pela potência infantil, hospedam essa outridade nelas mesmas e nas crianças a medida que se colocam a disposição desse encontro sempre aberto e intensivo, desse devir-criança (Kohan, 2007).

Esse encontro entre um adulto e uma criança, por sua vez, nos ajuda a pensar na hospitalidade incondicional, conceito do Derrida (2003) que problematiza a acolhida do outro de quem nada sabemos, como quem oferece sua casa para aquele que vai chegar, sem impor-lhes a condição de que diga seu nome, suas intenções ou mesmo sem usurpa-lhes sua língua. Uma acolhida em desmesura da infância de quem nada sabemos, mas que porta nessa língua a potência de dizer de si e do mundo que deseja. Larrosa (2006) nos diz que

a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. (p. 184)

Nesse sentido, a hospitalidade incondicional remove os obstáculos que nos separam do outro, preservando quem ele é independente de quem seja e de onde venha, permitindo que traga em sua língua sua

própria questão. (Derrida, 2003). O desejo é estar junto.... Aprender com o outro radicalmente outro. As leis da hospitalidade condicionada, por sua vez, limitam e impõem regras formuladas na língua do dono da casa. Assim, o estrangeiro para ser acolhido passa também a ser hostilizado, uma vez que sua presença é temida, pois a questão que traz consigo, interrompe a homogeneidade e fixidez das coisas.

Pensar a infância como o outro, em sua estrangeiridade, nos coloca diante da questão da hospitalidade. Uma questão (im)possível, mas que nessa aporia abre caminhos possíveis que deslizam em devir para pensar os currículos da Educação Infantil a partir do encontro com uma hospitalidade que acolhe a todo aquele que chega: o hóspede e o hostil; O visitante e o convidado; A infância e sua pergunta; a criança e o adulto, e... e... e....

Nesta direção, o presente texto objetiva cartografar como a potência dos dizeres, fazeres e saberes das crianças e das professoras são capazes de invencionar outros possíveis para os currículos na Educação Infantil. Cartograficamente lançamo-nos aos encontros com e entre as crianças e as professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil, situados na região do agreste pernambucano, não para explicar algo, mas como nos provoca Contage (2018) como possibilidade de perceber as linhas moleculares e de fugas que estavam presentes no território da Educação Infantil e que fazem com que a produção da diferença irrompa na mesmidade do traço acostumado (Barros, 1996). Um deslocamento do olhar que a partir da inventividade das crianças e das professoras mobilizam novas formas de existências curriculares que emergem da boniteza que há nos cotidianos.

Caminho teórico-metodológico e os deslocamentos com as crianças cartógrafas e as professoras da Educação Infantil

O encontro com a inspiração cartográfica em sua processualidade (Kastrup, 2015) em um gesto de ir ao encontro da estrangeiridade da infância que habita o território da Educação Infantil nos ajudou a problematizar a potência da produção dos dados “com” um grupo de 28 (vinte e oito) crianças da Educação Infantil e duas professoras¹². Entrelaçado a esse encontro, foram também problematizados, nesse tessitura em devir-criança, os dados produzidos com um grupo de 25 professoras de outro CMEI do agreste pernambucano¹³.

No movemos nos territórios existenciais das pesquisas atravessados por encontros, perguntas, convites, conversas, brincadeiras, que se constituíam no próprio caminho e nos constituíam no caminho (Passos & Barros, 2015, p.21), pois a cartografia “Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (Alvarez & Passos, 2015, p.135).

Compomos esse território com as crianças cartógrafas, pois como nos diz Corazza (2013, p. 20) elas “traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados”

¹² Pesquisa (1) intitulada “Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil”. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45010>

¹³ Pesquisa (2) intitulada “Os aprenderes-fazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE”. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32832>

e, também, com as professoras que mobilizam artisticamente práticas outras nos cotidianos da Educação Infantil, mobilizadas por essa infância revolucionária (Kohan, 2021) que “afirma a igual potência inventiva dos seres humanos, que faz do(a) educador(a) alguém capaz de possibilitar certos caminhos, a partir de inventar e reinventar seu próprio caminho. (p. 145).

Nos movemos com as crianças cartógrafas e as professoras nos abrindo a um gesto de “dar a escuta” (Skliar, 2019) as vozes que ecoavam no território existencial, numa experiencição de fazermos pesquisa com elas, acolhendo os dizeres potentes da infância. Encontros marcados pelo acontecimento e por conversas (Ferraço & Alves, 2018), uma vez que,

Ao entrar em uma rede de conversações em nossas pesquisas, buscando potencializar encontros com os praticantes dos cotidianos das escolas, nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida. (p. 63)

As conversas seguiam mobilizando outras pistas para a pesquisa, bem como, aproximações através das brincadeiras, momentos instaurados (Lapoujade, 2017) por invenções, por vezes, nossas, das crianças e das professoras. Encontros poéticos, com Manoel de Barros e as professoras para pensar os possíveis de uma docência inventiva na composição de currículos. Encontros com as crianças, em meio a tecidos coloridos, materiais diversos, tintas, fantasias, desenhos... Uma poética atravessada pela experiência como convite para dar a ver as miudezas cotidianas que emergem na caminhada e na processualidade da pesquisa cartográfica.

Composições “com” as crianças e as professoras da Educação Infantil: Convites para desformar o mundo

No traçado desses mapas a potência dos dizeres, fazeres e saberes das crianças e das professoras emergiram, ecoaram, tensionaram e questionaram as formas e os moldes curriculares, irrompendo em aberturas pelo inesperado. Um convite a poética da desformação (Barros, 1996) como gesto que possibilita inventar novidades de vida para currículos outros que, segundo Lourenço (2015) não limitam os processos de aprenderensinar e potencializam também a inventividade das experiências das professoras e das crianças no contexto da Educação Infantil.

Através dos seus desejos as crianças partilhavam em conversações como gostariam que fosse a instituição da Educação Infantil para que pudessem sentir-se hospedadas como se estivessem em sua própria casa. Uma hospitalidade incondicional ao modo de Derrida (2003).

Florzinha Bela¹⁴: - Eu desenhei uma televisão, uma menina, um monte de amiguinhas, alguns brinquedos, algumas borboletas, e um sofá pra eu ficar só deitada... assistindo na televisão, tudo de desenho.

Onça de Flauta: Que tivesse um castelo... uma casa e muitos brinquedos! (...)

Abelha coração: Tem que ter desenho e mais historinhas.

Onça de Flauta: É que nós gosta mais de pintar e de historinhas! É mais legal (Conversações, 2019)

¹⁴ Um dos nomes fictícios escolhido pelas crianças que participaram da produção dos dados da pesquisa 1.

Durante a habitação no território existencial da pesquisa e no encontro com as crianças percebemos as linhas de fuga que elas traçavam em meio as rotinas, abrindo os rasgões no tempo crhónos para experienciar intensivamente o tempo aiòn, “o tempo do brincar” (Kohan, 2020). O desejo por mais brinquedos, mais momentos para o desenho e para as histórias denunciam o que Skliar (2014) problematiza como a interrupção da infância, que se dá quando a escolarização, por vezes, excessiva interrompe o corpo, a linguagem, a atenção e a ficção das crianças.

As crianças em seus mapas e cartografias dos desejos nos provocam a pensar que para desformar os currículos da Educação Infantil “é preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar” (Kohan, 2017, p.13).

Ao acompanharmos os fluxos das crianças em suas cartografias de desejos, mapeamos as singularidades dessas linhas que estão para além do que é possível perceber com os olhos, pois envolvem afectos, afecções, experimentações, movimentos de desterritorialização. Assim, “se evadir, é traçar uma linha (...). Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 49) e nessa experimentação infantil da vida, as crianças criavam possibilidades para desenhar um pouco mais, brincar um pouco mais, contar suas próprias histórias.

Assim concordamos com Zouain (2019), que o currículo é vida que se reinventa nas experiências das temporalidades e que engendra possibilidades outras de existência. Existências outras que se reinventam constantemente, pois, “o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência sempre maior, aumentando sempre a potência de viver, abrindo sempre novas ‘possibilidades’” (Deleuze, 2005, p. 173).

Potência de vida que atravessou as conversações com as professoras deram vida aos movimentos de devir-criança, ressaltando a potência que há nos encontros.

Sabemos que o planejamento é importante; mas, à medida em que você vai ensinando, surge uma coisa que você pensou; que é, para o momento, mais interessante. Você inventa e cria outra aula. Isso é que é a magia de trabalhar com crianças. Às vezes, um acontecido na sala, aproveitamos e transformamos em uma aprendizagem. (Professora Cravo)¹⁵

A potência da problematização da professora nos provoca a pensar que o planejamento faz parte do processo de organização pedagógica, bem como atravessa os currículos, porém, a preocupação excessiva com o direcionamento das aprendizagens em detrimento de um olhar atento a imprevisibilidade e ao que emerge pode limitar a potência desse currículos que são invencionados no cotidiano. Por isso, a necessidade de se pensar outros ares para a infância e os currículos na Educação Infantil abertos ao acontecimento e aos deslocamentos produzidos pelas próprias crianças.

A infância pede uma escola do brincar. Currículos brincantes que possibilitam o encontro entre adultos e crianças brincando com barro, tecidos, brinquedos, histórias, desenhos. A esse respeito, Skliar (2014, p.178) nos fala de forma poética que “a tarefa de estar com as crianças consiste em fazer durar a infância todo o

¹⁵ Um dos nomes fictícios escolhido pelas professoras que participaram da produção dos dados da pesquisa 2.

tempo que for possível”. Currículos abertos ao devir-criança que mobiliza “essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (Kohan, 2007, p. 98).

Nesse sentido, somos provocados pelas professoras e as crianças cartógrafas a instaurar vida outras nesses currículos ou como nos dar a pensar Zouain (2019, p. 18) “criar possibilidade de colorir currículos, docências e infâncias pela pluralidade de ideias”.

Convites para artistar outros inícios

Os movimentos experimentados pelas crianças cartógrafas e as professoras no contexto da Educação em meios as linhas e o traçado dos mapas, nos convidam a pensar que mesmo diante de todos os processos e tentativas de uma escolarização excessiva, de interrupções da infância, as crianças escapam e nos mostram outros modos de experienciar as temporalidades que habitam os currículos. Pois, em meio ao emaranhado das linhas que se entrecruzam, nas linhas de fuga, o tempo é suspenso, convidando os currículos a brincarem com os ponteiros do relógio, possibilitando que em suas linhas coloridas por traçado em giz de cera, na dimensão do tempo aión, o tempo do brincar, os currículos prescritivos, com dimensões conteudistas, sejam desformados.

Em meio as rotinas que por vezes dominavam cronologicamente os currículos percebíamos que as crianças traçavam novos mapas virtuais, em suas artistagens cartográficas. Mapas que buscavam instaurar a diferença no cotidiano e nos currículos e que em um gesto de hospitalidade incondicional foi percebido pela professora que problematizou os possíveis dos currículos e da docência que se encontravam na espreita, atentos a vida que pulsa no cotidiano. Um convite para pensar a docência que se reinventa quando se permite atravessar pela outridade, pela escuta, pelas intensidades que emergem dessas aberturas ao acontecimento, a imprevisibilidade e aos desejos que surgem no encontro com o devir-criança.

A processualidade dessa tessitura, os encontros com essas duas pesquisas e os movimentos extensivos e intensivos das crianças cartógrafas e das professoras que experienciam uma infância revolucionária, tal como nos provoca a pensar Kohan (2021) provocam-nos a perseguirmos a aporia da hospitalidade incondicional (im)possível como um convite para pensar a composição de outros mundos possíveis para os currículos da Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

- Alvarez, Johnny, & Passos, Eduardo. (2015). Cartografar é habitar um território existencial. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escossia (Eds.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 131-149). Sulina.
- Barros, Laura P., & Kastrup, Virgínia (2015). Cartografar é acompanhar processos. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escossia (Eds.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Sulina.
- Barros, Manoel de (1996). *Livro sobre nada* (3.ª ed.). Record.
- Carvalho, Janete Magalhães (2009). *Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. DP et alii; CNPq.
- Carvalho, Janete Magalhães (Org.). (2012). *Infância em territórios curriculares*. DP&A.

- Chisté, Bianca Santos. (2015). *Infância, imagens e vertigens*. Cultura Acadêmica.
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138595>
- Contage, Daniel Gaivota (2018). Mapas invisíveis e viajantes cegos: Ensaio para uma escola do oculto. In Allan de Carvalho Rodrigues, Simone Berle, & Walter Omar Kohan (Orgs.), *Filosofia e educação em errância: Inventar escola, infâncias do pensar* (pp. 411-422). NEFI.
- Corazza, Sandra Mara (2013). *O que se transcria em educação?* Doisa.
- Deleuze, Gilles (2005). *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins (8.ª ed.). Brasiliense.
- Deleuze, Gilles, & Parnet, Claire (1998). *Diálogos*. Escuta.
- Derrida, Jacques (2003). *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Tradução de Antonio Romane. Escuta.
- Ferraço, Carlos Ferraço, & Alves, Nilda (2018). Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: A força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In Tiago Ribeiro, Rafael de Souza, & Carmen Sanches Sampaio (Orgs.), *Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?* Ayvu.
- Guattari, Félix, & Rolnik, Suely (1996). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Vozes.
- Kohan, Walter Omar (2004). A infância da educação: O conceito devir-criança. In Walter Kohan (Org.), *Lugares da infância: Filosofia*. DP&A.
- Kohan, Walter Omar (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação*. Autêntica.
- Kohan, Walter Omar (2017). Prefácio: A devolver (o tempo d) a infância à escola. In Anete Abramowicz & Gabriela Guarnieri Tebet (Org.), *Infância e pós-estruturalismo* (pp. 11-14). Porto de Ideias.
- Kohan, Walter Omar (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, 15.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067>
- Kohan, Walter Omar (2021). *Paulo Freire: Um menino de 100 anos*. NEFI.
- Lapoujade, David (2017). *As existências mínimas*. Les Editions de Minuit.
- Larrosa, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira da Educação*, 19.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Larrosa, Jorge (2006). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto (4.ª ed.). Autêntica.
- Lourenço, Suzany Goulart (2015). *A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Passos, Eduardo, & Barros, Regina Benevides (2015). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escossia (Eds.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Sulina.
- Skliar, Carlos (2014). *Desobedecer a linguagem: Educar*. Autêntica.
- Skliar, Carlos (2019). *A escuta das diferenças*. Mediação.
- Zouain, Ana Cláudia (2019). *Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: Infâncias, currículos e docências inventivas* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Espírito Santo.

Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

Universidade do Estado do Amazonas (UEA); rmubarak@uea.edu.br

Resumo: O texto faz uma reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular- BNCC e do Referencial Curricular Amazonense-RCA para a Educação Infantil, transitando entre o “dito” e o “não-dito”, o que contribuiu para desvelar e revelar algumas maquinações que estão presente no conteúdo dos documentos, mas que de forma sutil, são mascaradas por um texto romântico e homogeneizador. Nas “escavações” que fomos fazendo ao longo das leituras, do acompanhamento do percurso de elaboração do RCA e das etapas de implementação da BNCC na rede de Educação do Amazonas, estabelecemos um processo de análise crítica, que nos permitiu evidenciar discursos e estratégias que acabam por normatizar as práticas docentes e, de certa forma, padronizar as ações destinadas às crianças nos espaços de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; BNCC; RCA; Discursos “ditos” e “não-ditos”

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo refletir acerca da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (RCA)¹⁶, tendo como suporte metodológico uma pesquisa documental que se utilizou dos dois documentos e a análise de conteúdo com foco nos estudos de alguns autores como Foucault e Bourdieu, bem como o embasamento das áreas de Sociologia Geral e da Infância, de Antropologia Geral e da Infância, de Educação e dos Estudos Culturais.

A questão central aqui proposta, intencionalmente, gira em torno do caráter ideológico presente no conteúdo dos documentos, que foram implementados como parâmetros para que as instituições de Educação Infantil pudessem rever suas propostas pedagógicas, seus projetos políticos pedagógicos entre outras ações, visando, em última instância, uma melhoria do trabalho docente em sala de aula, assim está “dito”.

Neste sentido, o que resgataremos neste artigo, é a forma como os documentos foram elaborados, tomando-se como referência as seguintes provocações: a ausência de debates no campo educacional, pouca rigorosidade de um olhar acerca do que se tem pesquisado sobre a infância no Amazonas, no Brasil e no mundo, e alguns elementos que se caracterizam como reprodutores da ordem social dominante, que pouco contribuem, para o entendimento da infância enquanto construção social e das crianças, e das(os) professoras/professores, como sujeitos históricos. Ao que tudo indica “tentaram” omitir a história, mas ela, segundo Foucault (2005), sempre vem à tona.

Os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Por tanto, os ‘saberes sujeitados’ são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. (p. 11)

¹⁶ No decorrer do texto utilizaremos estas siglas quando nos reportarmos aos documentos.

Assim, recorreremos a uma, ainda que breve revisão histórica, buscando trazer à tona alguns elementos que se configuraram no percurso da elaboração dos documentos, no intuito de compreendermos de forma crítica as intenções latentes nessa reforma curricular “dita” participativa, flexiva e aberta, e em seguida viabilizaremos uma reflexão do texto propriamente “dito”.

2 Contextualizando os documentos (BNCC) e (RCA) e revelando algumas questões acerca dos seus discursos

A BNCC para a Educação Infantil foi elaborada no contexto de “reorganização” da política educacional brasileira, representando (assim está “dito” no documento) uma “proposta pactuada em todas as Unidades da Federação” (Ministério da Educação, 2017, p. 4), que estrutura o funcionamento desta etapa de ensino no país. Representa um documento de caráter normativo, recorrente à LDB, Lei 9394/96, que nos seus artigos 29, 30 e 31, caracterizam a Educação Infantil, tendo como ênfase central a inclusão da mesma como primeira etapa da educação básica. Foi oficializada às instituições brasileiras e seus diversos “agentes”⁴ pela Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017, que em seu artigo 1º estabelece:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (Ministério da Educação, 2017, p. 4)

No processo de debate sobre a BNCC e a forma adotada pelo MEC nas versões finais do documento, acabou-se por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconsiderando bases científicas e pedagógicas importantes produzidas por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre as questões curriculares e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83) “foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento”.

O documento constitui-se, pelo seu caráter normativo, em um conjunto de referências e orientações pedagógicas, “para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica (...) construir ou revisar os seus currículos”, conforme pontuado no caput do artigo 5º (Ministério da Educação, 2017, p. 5).

Neste sentido, ainda estabelece, no § 1º do artigo 5º, que a BNCC deve:

Fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

Desta forma, considerando o conceito de criança, adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/20095, como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, a BNCC estabeleceu, ao longo do artigo 10, os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil”, que mais parecem produzirem um “mundo ideal e idealizado” para as crianças brasileira, na perspectiva da homogeneização (Ministério da Educação, 2017).

Assim, nossas crianças reais, (in)visibilizadas, ora pelas mazelas estruturais do nosso sistema, quando lhe é conveniente, ou, no seu extremo, evidenciada pela mídia pela “magia da infância” ou quando o excesso de brutalidade não mais é possível de camuflagem, continuam vitimadas neste processo. Como afirmar então que frases citadas no documento, tenham relação com a real situação das múltiplas infâncias brasileiras? O que se entende como sujeito histórico e que as crianças brasileiras possuem cidadania? Qual cidadania seria esta? Afinal onde ela se encontra e a qual lugar ela pertence? Seria esta mais uma armadilha, como tantas outras presentes em nossa história?

A relação efetiva das forças, o discurso de lucidez trapaceava com as palavras falsificadas e também com a proibição de poder dizer, para mostrar em toda a parte uma injustiça – não só a dos poderes estabelecidos mas, de modo mais profundo, a da história: reconhecida nesta injustiça uma ordem das coisas, em que nada autorizava a esperar a mudança. (Certeau, 2003, pp. 76-77)

Como instrumento “dito” histórico, que se propõe a uma “mudança” nas estruturas curriculares para a Educação Infantil, a BNCC postula-se num “lugar intersticial” onde as crianças e os professores, enquanto sujeitos deste contexto, foram silenciados, amalgamados em uma visão de infância e docência homogêneas, caracterizada linearmente sob a lógica da padronização (o Comum). Porém, tal constatação não se encontra aparente no documento, que amparado por uma lógica textual sutil e romantizada, tende a um convencimento e, logo, uma aceitação pacífica de sua efetivação no trabalho das escolas como parâmetro de ação a ser seguido e perseguido.

“O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz: e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz” (Foucault, 2007, p. 28), ou seja, um caminho retilíneo que aponta um modelo de cotidiano para as instituições de Educação Infantil, associado a verdades inquestionáveis, um verdadeiro receituário que determina o fazer pelo fazer, pois, pior ainda, seus defensores, pouco, ou quase nada conhecem do conteúdo expresso no documento, que em muitas escolas, que praticamente nada fizeram para se discutir, não passa de um novo modismo, ou quando muito, estão sendo utilizados como indicadores de “conteúdos de ensino”.

Em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social. (Barbosa et al., p. 147)

Neste sentido, ao buscarmos um distanciamento teórico e adentrarmos ao texto de forma mais aprofundada – tentando-se fazer uma “escavação arqueológica” – aquilo que aparentemente pareceria uma

perspectiva de transformação, aponta-se como um “não-dito”, possibilitando uma releitura crítica que se vislumbra para múltiplos olhares sobre esse processo, ou seja, “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja no que se diz” (Certeau, apud Ghedes, 1977, p. 32).

Assim para Foucault (1968, p. 83):

Da modalidade política às lentidões características da ‘civilização material’, os níveis de análise se multiplicam; cada um tem suas rupturas específicas; cada um comporta um corte que apenas lhe pertence; é, à medida que se desce até os estratos mais profundos, as escansões se fazem cada vez mais amplas.

Em relação do RCA, este foi construído por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estadual e municipais, formada a partir da instituição da Comissão Estadual de implementação da BNCC no Amazonas, Portaria n° 242/2018, de 21 de fevereiro de 2018, com suporte do programa de apoio para a implementação da BNCC, Portaria n° 331 MEC, de 5 de abril de 2018, por meio da promoção de conferências temáticas e encontros formativos. Este processo contou também com o apoio de colaboradores e leitores críticos especialistas, que ofereceram seu olhar técnico à construção do documento (Amazonas, 2019).

Neste processo de construção do RCA, a Universidade do Estado do Amazonas- UEA e a Universidade Federal do Amazonas-UFAM, foram chamadas a participar dos primeiros momentos como consultores externos, através de pesquisadores dos grupos de pesquisa “Infância e Educação no Contexto Amazônico” – UEA e “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia” – UFAM. Foram discussões importantes para que o documento pudesse ganhar um viés mais voltado às características locais. Após as primeiras reuniões houve um distanciamento/afastamento da comissão organizadora do RCA que não mais incluiu os pesquisadores da UEA nas discussões.

Segundo o documento (Amazonas, 2019, p. 29):

A trajetória metodológica pela busca da construção do Referencial Curricular Amazonense para a Educação infantil, alinhada à Base Nacional Comum Curricular, iniciou seguida a indicação paritária de 122 articuladores no interior e 14 na capital, contando ainda com o acordo de parceria técnica firmado com o regime de colaboração entre Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - Seduc/AM e União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime/AM. A comissão foi composta por profissionais da Seduc/AM e Secretarias Municipais de Educação, em articulação com representantes da sociedade civil organizada, Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual do Amazonas. A interlocução com os municípios ocorreu por meio de encontros presenciais e à distância, mediado por fóruns, questionários, formulários de contribuições e gravação de vídeos.

Fica evidente no texto do próprio documento e no acompanhamento que se fez enquanto pesquisadores da Universidade do Estado do Amazonas, um início de discussão que se pretendeu mais participativo, mas que no decorrer do processo foi se fechando aos membros da comissão. Ainda assim, não se encontra registrada a participação dos pais ou das crianças no processo de elaboração do documento, e, de forma muito tímida, a participação dos professores da Educação Infantil.

Para procedermos às análises no conteúdo do documento, buscamos, como nos indica Foucault, irmos mais a fundo, ler o que não se apresenta no discurso posto, “romper este fio e assumir deliberadamente as

brechas”¹¹. Para tanto, optamos, primeiramente, em demonstrar a estrutura do RCA, apresentando uma síntese do documento, para a partir de então nos determos em dois elementos que consideramos centrais para nossa reflexão neste texto, quais sejam: a concepção de criança e a concepção de professora/professor na Educação Infantil.

O documento está assim estruturado, conforme seu sumário:

1.	Introdução	16.1.	Relações étnico-raciais
2.	O atual marco regulatório da Educa ao infantil no Brasil e a necessidade de construção do Referencial Curricular	16.2.	Educação Infantil e a Educação Quilombola
3.	Percurso metodológico da construção do Referencia Curricular Amazonense para a Educa ao infantil	16.3.	Educação Infantil e Religiosidade
3.1.	Concepção de currículo na Educação ao infantil	16.4.	Educação Infantil, Sexualidade e as Relações de Gênero
3.2.	Concepção de criança e infância	16.5.	Educação Infantil e Educação Especial
4.	Concepção de professora/professor na Educação infantil	16.6.	Educação Infantil Indígena
5.	Princípios éticos, políticos e estéticos na Educa ao infantil	16.7.	Educação Infantil e as infâncias do/no campo
6.	Cuidar e Educar	17.	Estrutura organizacional de atendimento às crianças na Educação Infantil das redes de ensino
6.1.	Interações e brincadeira	18.	O ambiente educativo
6.2.	Interações entre bebês, crianças e professores	18.1.	Repouso e/ou sono
6.3.	Interações entre bebês, crianças e seus pares	18.2.	Seleção e cuidado com os brinquedos
6.4.	Interações entre bebês, crianças e o ambiente	18.3.	O ambiente educativo e seus diferentes espaços na fase creche e pré-escola
7.	As múltiplas linguagens	19.	Carga horária, calendário e horário de funcionamento
8.	Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento	20.	Estrutura organizacional das creches e pré-escolas
9.	Os campos de experiências	20.1.	Espaços: mobiliários, equipamentos e materiais na fase creche e pré-escola
10.	Campos de experiências/objetivos de aprendizagem/ faixas etárias	20.2.	Vigilância em saúde nas unidades de Educação Infantil em tempo Integral e/ou parcial
10.1.	Campo de experiências: o eu, o outro e o nós	20.2.1.	1 Saúde e higiene dos bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas
10.2.	Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos	20.2.2.	Saúde e higiene dos funcionários
10.3.	Campo de experiências: traços, sons, cores e formas	20.2.3.	Limpeza da mamadeira, banheira e escova de dente
10.4.	Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação	20.2.4.	Trocas de fraldas e higiene
10.5.	Campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	20.2.5.	Administração de medicamento nas unidades de ensino e Educação Infantil
11.	Atividades de rotina na Educação Infantil	21.	Estrutura organizacional dos profissionais na Educação Infantil
11.1.	Organização do tempo didático	21.1.	Estrutura organizacional dos profissionais na Educação Infantil fase creche
11.2.	Tarefa de casa na Educação Infantil	21.2.	Estrutura organizacional dos profissionais na Educação Infantil fase pré-escola
12.	O planejamento e a avaliação na Educação Infantil	22.	Elementos constitutivos para a organização da instituição de Educação Infantil
13.	Tarefa de casa na Educação Infantil		Considerações finais
14.	O envolvimento da família e da comunidade na instituição		Referências
14.1.	Família e gestão participativa		
14.2.	Família e diversidade		
15.	O movimento na Educação Infantil		
16.	Educação Inclusiva na Educação Infantil		

Conquanto o RCA possa se apresentar como uma atitude participativa, e até certo ponto inovadora no nível da política educacional para a Educação Infantil, o contexto das

instituições e da sociedade não pode ser deixado de lado, pois não é um documento descontextualizado, aprovado em caráter normativo, que se aponta como a panaceia da situação das crianças, que mudará a realidade da Educação Infantil amazonense, que tem um dos piores índices de atendimento do país.

Não podemos negar alguns avanços – ainda que apontá-los não seja o nosso objetivo neste momento – , mas temos que assumir a postura de defensores de políticas e práticas curriculares que sejam construídas em um amplo processo de discussão e conhecimento da realidade tanto social quanto educacional de nossa

população infantil. Isto ainda está longe de se efetivar, principalmente se o caminho for linear, como estabelecido pelo documento.

Para Bujes (2000, pp. 4, 7-8), em analogia ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, percebe-se um movimento muito parecido no processo dos dois documentos.

Ao fazer o exame dos referenciais curriculares propostos pelo MEC para a educação infantil, tenho o propósito de mostrar que a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura e que isso não se dá de modo aleatório. (...) É por tal razão que, ao examinar o que tomo no Referencial como 'práticas de subjetivação', volto-me, para as proposições que têm por finalidade sugerir que tipo de criança as práticas de educação infantil nas instituições pretendem formar. Relaciono também as práticas sugeridas em algumas dessas proposições à aquisição de determinadas capacidades que são mobilizadas por um complexo de aparatos, de estratégias, de maquinações, de agenciamentos em que os sujeitos infantis não apenas passam a participar de um universo de significados ou de um contexto de narrativas mas onde passam a ter um modo particular de relacionar-se com eles mesmos e com os outros.

Como já dissemos no início desta parte do texto, não procederemos a uma análise exaustiva dos documentos, até porque o volume de informações contidas nos mesmos deverá ser objeto de muitas outras pesquisas e reflexões. Vamos a partir de agora, buscar os elementos que compõem as nossas escolhas enquanto escopo das análises.

3 Desvelando a concepção de criança e a concepção de professora/professor da educação infantil no RCA

Procuraremos neste segundo momento das análises, trazer alguns elementos literais que compõem o RCA, para, a partir do "objetivo proclamado"¹⁴, ou seja, o texto propriamente "dito", irmos apontando questões que nos levam a indagar uma série de ocultamentos ideológicos que se apresentam no discurso "não-dito".

Não nos cabe a tarefa de simplesmente apontar as incoerências, mas poder contribuir para uma compreensão da "performance"¹⁵ que o documento traz para os espaços de Educação Infantil, entendendo que entre o "lócus" onde o trabalho com as crianças ocorre e os "ditos" presentes no documento, podem representar uma repetição do já feito e cristalizado nas práticas curriculares e educativas das instituições, ou seja, um verdadeiro retrocesso.

Nossos argumentos assentam-se no sentido de desvelar o que de imediato, não nos seria possível perceber, procedendo ao desocultamento das concepções "não-ditas". Logo, Foucault (1968, p. 92) nos alerta para:

a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda, o jogo inconsciente que surge apesar dele mesmo no que ele disse ou na quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas; de qualquer forma, trata-se de re construir um outro discurso, de reencontrar a palavra muda, murmurante, inesgotável que anima no interior a voz que se ouve, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e às vezes as desarruma.

Nessa pretensão de "desarrumar", vejamos então o que o RCA nos tem a dizer e em seguida, procuraremos refletir os discursos selecionados, trazidos do corpo do documento. Intencionalmente foram escolhidas tais passagens entre as inúmeras que compõem as 226 páginas. Assim, como recorte

metodológico, optamos em trabalhar com a concepção de criança e a concepção de professora/professor na Educação Infantil, pois é a partir dessa discussão que se descortinam os demais elementos do documento e que as “maquinações” vão sendo, sutilmente, reforçadas.

Decorre desta ‘evidência’ que, em toda parte e em todo tempo, existiria de modo absoluto um universo social – a infância – imbuída de uma natureza própria, a exigir invariavelmente as mesmas atitudes. Seria ela dotada por si mesma de uma imperiosidade soberana, à qual deveriam as diferentes culturas se submeter. Consequência disto: a diversidade cultural foi quase sempre considerada coisa de adultos, sendo relativamente raros os trabalhos que procuram sem relativizar a ideia de ‘infância’ (Rodrigues, 1992, p. 119).

Na página 31 do documento está descrita a concepção de criança que embasa o texto e que vai definir os objetivos de aprendizagem, os campos de experiências e as orientações metodológicas, e consequentemente, as práticas que serão apontadas ao longo da escrita. Está assim expresso:

Defendemos uma concepção que não se fixa num único modelo de criança a ser alcançado, mas que está aberta a diversidade e a multiplicidade que são próprias do ser humano. Os bebês e crianças na Educação infantil estão em uma faixa etária que compreende um ciclo de aprendizagem e desenvolvimento que ocorre em condições específicas e singulares, demandando uma proposta com exigências próprias, porque bebês e crianças vivem em diferentes e singulares contextos culturais, econômicos e étnicos. (Amazonas, 2019, p. 31)

Neste primeiro momento vista sob a ótica da concepção tradicional como aponta Zumthor (2007, p. 31), “É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta (...) uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo”. E continua o autor “refere-se a realização de um material tradicional conhecido como tal”.

O primeiro enunciado traz a concepção de criança “igualada” às demais etapas da vida dos seres humanos, uma noção homogênea que ao utilizar a expressão “são próprias dos seres humanos” preconiza um estado social igual, livre de conflitos e, principalmente, harmonicamente estruturado, desconsiderando-se, de fato, que as crianças não são como os demais seres humanos, elas são crianças e merecem ser respeitadas como tais.

Não aparece em nenhum momento desta passagem textual do RCA, a concepção de infância, ou seja, desconsideram-se as vivências, pois a infância como nos adverte Sarmiento (2003, p. 12) não é, para as áreas de Sociologia da Infância e de Educação, um construto universal, como adotado pela Biologia, ou na Psicologia Comportamental ao definirem estágios padrões para a criança, por isso, adverte o autor que:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Em seguida, ao adentrar a apresentação do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” numa tentativa de amenizar esse apagamento da infância e essa romantização da igualdade, o texto tenta buscar na família o respaldo para a garantia de tal função (a “dita” igualdade). Mas a família está ali expressa de que maneira? De qual família de fato está se falando? E na ausência desta a criança não existe, não produz cultura, ou

melhor, deixa de viver a infância? Estaria aqui presente a tão questionada tese do “desaparecimento da infância”?

Em Manaus, temos ainda a realidade de crianças imigrantes junto com suas famílias (haitianos, venezuelanos) que nos seus contatos relacionais micro, são falantes de sua língua materna, praticantes de suas culturas e que carregam consigo, enquanto crianças pequenas, a experiência de deixarem suas pátrias e, em alguns casos, serem refugiados nesse novo lugar. Logo, outro questionamento que surge é sobre como essas crianças se “encaixam” nas denominações propostas no documento?

Neste sentido, assim está expresso (Amazonas, 2019, p. 63):

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, os bebês e as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

Esse “jogo” de palavras que transita num campo de ideias metaforizadas parece maquinar uma noção de infância e família desprovida de vivência em uma sociedade complexa, uma ausência dos pressupostos históricos que determinam a relação entre esses sujeitos. Sob essa ótica, Barthes (1988, p. 67), chama a atenção para algumas questões que precisam ser consideradas. Assim para o autor:

A linguagem é sistema, e aquilo que se tinha em mira nesse movimento era, romanticamente, uma subversão direta dos códigos – alias ilusória, pois não se pode destruir um código, pode-se apenas ‘jogar’ com ele –; mas recomendando sempre frustrar bruscamente os sentidos esperados...

Outro elemento importante a ser questionado nestes dois tópicos do documento se refere à forma como é vista a presença da criança no seio familiar. Parece-nos que a concepção expressa, define a realidade sem problemas sociais e que a família está sempre presente na vida da criança (configuração burguesa de família). Essa maneira descontextualizada configura-se como um elemento de reprodução, pois ao negar o caráter contraditório da realidade vivenciada pela maioria das famílias amazonenses, acaba por justificar o papel ideológico da educação. Para Cury (1992, p. 49), “Esses mecanismos indiretos objetivarão a negação da exploração e divisão de classes, através de um discurso pretensamente universal, igualitário, e, portanto, falsamente idêntico e homogêneo”.

Mostrar no documento esse discurso “não-dito”, ou seja, esses elementos acima expostos, é sabermos, como nos afirma Barthes (1988, p. 68):

Que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (...), mas um espaço de dimensões múltiplas onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhum é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura.

Mas ao que tudo indica, a cultura é um “ente” um tanto estranho a este processo, como se fosse possível fazer educação sem entendê-la como uma teoria geral da cultura. Assim nos alerta Charlot (1986, p. 99) que:

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana.

Na página 32 do documento, é esboçado o perfil do profissional da Educação Infantil (Amazonas, 2019, p. 32):

Ser professora ou professor da Educação infantil significa pertencer ao conjunto de professores do nosso sistema de ensino como categoria única. Cada etapa da Educação Básica exige de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas e na Educação infantil, as práticas profissionais se articulam para atender as necessidades e demandas de bebês e crianças, compartilhando cuidado e educação desse público com suas famílias e comunidade.

A(o) professora/professor na perspectiva do documento é vista(o) como alvo, como a(o) grande responsável pela ação educacional da Educação Infantil. Tudo depende dela(e) e exclusivamente a ela(e) devem ser jogadas as culpas pelos fracassos da “escola” infantil. A(o) professora/professor acaba sendo definida(o) como uma/um “super-heroína/herói sem poderes sobrenaturais”, que deve dar conta de tudo e de todos os momentos vivenciados pelas crianças, dentro e fora da escola.

Essa determinação ideológica e de Violência Simbólica, pesa sobre A(o) professora/professor e acaba impondo, uma carga de trabalho que lhe conduz a reproduzir os velhos modelos de educar as crianças numa dimensão – até certo ponto inconsciente – desprovida da condição infantil que lhes é própria, buscando torná-las seres obedientes, ou seja, protótipos de adultos, pois segundo Barthes (1988, p. 78):

A ideologia não é algo que uma classe manipula ou calcula conscientemente, embora as tentativas de manipulação que visam a necessidades imediatas tenham base na ideologia, sejam uma espécie de ideologia degradada. Por fim, tanto a ideologia quanto as tentativas de manipulação por meio dela são relativas à classe dominante, àquela que detém a propriedade e o controle sobre os modos de produção. É a partir dessa classe que tanto a ideologia quanto as tentativas de manipulação se disseminam socialmente.

De forma muito tímida o perfil traçado pelo documento, fala do processo de formação da(o) professora/professor. Qual o seu nível de qualificação, ou melhor, ela(e) será qualificada? Como será sua remuneração? E o espaço onde ela(e) trabalha terá condições para receber e lidar com as crianças advindas das mais diversas realidades sociais? A formação continuada, minimamente esboçada no documento, abarcará a perspectiva da interculturalidade para lidar com essas diferenças como contribuição pedagógica? Enfim, as relações de poder, foram superadas do seio da escola?

Neste sentido, segundo Bourdieu (2004, p. 34):

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, reconhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção específicos, próprios do subuniverso considerado.

Logo, é preciso que a(o) professora/professor da Educação Infantil conheça essa relação de forças que está eminentemente presente na organização do trabalho pedagógico e compreenda a importância do seu trabalho docente, mas não de forma isolada dos demais determinantes que compõem o espaço escolar. Não existe apenas um sujeito, mas vários sujeitos que deverão articuladamente, propor outras práticas educativas, alicerçadas tanto num referencial teórico de base, como nos saberes produzidos nas culturas infantis de referência, em uma política pública que valorize a docência, como também em uma infraestrutura de trabalho que seja pensada como um espaço das crianças e das(os) professoras/professores enquanto protagonistas.

Nesta perspectiva, afirma Sarmiento (2002, p. 16) que:

Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referência das condições e possibilidades das aprendizagens – numa palavra, firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas – pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo.

Atribuir a(o) professora/professor a “missão” de conduzir o processo educacional sozinho é a estratégia da atual política neoliberal, expressada pela BNCC e reproduzida pelo RCA, que cada dia mais esquiva o poder público das suas responsabilidades sociais, criando “maquinações” que desqualificam tanto as crianças, quanto as(os) professoras/professores e seus espaços de trabalho.

Assim, as críticas de Arce (2001, p. 262), são extremamente importantes na compreensão e entendimento do perfil da(o) professora/professor definido nesta “nova” perspectiva educacional traçada pelo RCA, da qual também somos completamente contrários.

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

5 Considerações finais

Nos enunciados destacados para as análises, como nos alerta Foucault (2007, p. 14), “É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento”. Logo, os sujeitos/assujeitados são definidos como se pertencessem ou vivessem em um mundo sem nenhuma referência a processos reais, “em torno de um centro único – princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto” (p. 12).

Esta forma de significar os sujeitos tem a ver com o processo de “pedagogização” dos conhecimentos e à “disciplinarização” interna dos saberes que tentam exorcizar perigos e evitar que os conflitos sociais ocorram nos espaços da Educação Infantil, sob a ótica de um praticismo cético.

Trata-se de pôr limites, de deixar de fora o inominável. Trata-se de controlar pela sua exclusão, o que não pode ser dito. Trata-se mais efetivamente de um ocultamento das relações de poder. Como se, na lógica interna das instituições, não ocorresse o fracasso, o desajustamento, a rejeição, o estranhamento, as divisões de toda ordem, provocadas pelas diferenças de gênero, classe, raça, idade, corpo (...) apenas citar tais diferenças no texto do documento serve para encobrir o fato de que este não é um campo equilibrado de jogo, que tais diferenças provocam lutas e conflitos e que tornar visíveis as diferenças não elimina o fato de que as identidades dominantes continuarão ainda com o poder de representar-se como as 'normais'. (Bujes, 2000, pp. 10-11)

Assim, ao pensar as crianças e as(os) professoras/professores, desta maneira linear, descontínua, ausente de processos reais e concretos, longe de seus contextos e micro contextos próprios, como posto no documento, chega-se ao seu extremo de impropriedade, no sentido da possibilidade de construção dialógica e dialética de uma práxis educativa. Acaba-se por autocondenar ao fracasso as instituições de Educação infantil e seus sujeitos como principais culpados.

Portanto, adverte-nos Foucault (2007, p. 19) que:

a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção de seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seus próprios caminhos. A cada instante, denuncia a confusão possível. Declina sua identidade, sem dizer previamente: não sou isso nem aquilo.

Mesmo diante de todas as críticas presentes na literatura nacional e internacional – contrárias a essa visão romântica dos indivíduos – e uma noção naturalista que padroniza e considera as crianças como objetos enfileirados, prontos a receberem os comandos necessários a seguirem seus caminhos pré-estabelecidos, ou seja, cada qual no seu lugar, reproduzindo a sociedade como um contínuo, as “verdades” continuam sendo defendidas pelos documentos (Abramowicz et al., 2021).

Desta forma, os “saberes legítimos” são diariamente reforçados como os únicos meios de superar a situação dramática das crianças brasileiras e em muitos casos, as secretarias de educação, impõem às instituições de Educação Infantil e as(aos) professoras/professores, a utilização do RCA como uma verdadeira receita, onde as doses já determinadas, devem ser servidas como cápsulas terapêuticas.

Não é desta forma que a realidade educacional amazonense irá se modificar, sendo preciso mais do que receituários irrealizáveis, mas sim, partir do movimento da própria escola e de seus anseios – escutando o que as crianças e as(os) professoras/professores têm a nos dizer – e parar de ditar de cima para baixo o que é preciso fazer, pois desta maneira, só estaremos cada dia mais, reforçando este estado letárgico em que se encontra a realidade da Educação Infantil local e na verdade, grande parte da realidade educacional brasileira.

Precisamos analisar esta política educacional que nos foi imposta e combater de forma direta esta postura autoritária e individualista que se configurou no quadro educacional brasileiro e amazonense. Apesar das limitações apontadas por Barthes (1998, p. 72), “o que a História, a nossa História, nos permite hoje é apenas deslizar, variar, ultrapassar e repudiar”, precisamos fazer ecoar nossas vozes e dizer de forma clara que a BNCC e o RCA não são verdades absolutas e inquestionáveis, só porque foram feitos com base em um pretenso discurso participativo, mas que na verdade se prestam aos interesses dominantes.

É preciso que assumamos uma postura crítica, principalmente enquanto professoras(es) de uma universidade pública, que forma os futuros profissionais da Educação Infantil, posicionando-nos de forma firme e enfática contra estas estratégias de monopolização. Acreditamos que vale a pena essa luta, aos interessados o convite está lançado.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, Anete, Cruz, Ana Cristina, & Moruzzi, Andrea B. (2016). Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, 8(16), 46. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>
- Albuquerque, Gabriela, Almeida, Ilda, & Carvalho, Valter (2020). A concepção do brincar na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Multidebates*, 4(2). <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/206>
- Amazonas. (2015). Plano Estadual de Educação. Lei. 4.183 de 26 de junho de 2015. Diário Oficial do Estado do Amazonas.
- Amazonas. (2019). *Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil*. Conselho Estadual de Educação.
- Arce, Alessandra (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganha grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, 22(74). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>
- Barbosa, Ivone G., Silveira, Telma A., & Soares, Marcos A. (2019). A BNCC da educação infantil e suas contradições: Regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, 13(25), 77-90. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- Barbosa, Raquel F., Martins, Rodrigo L., & Mello, André S. (2019). A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços e retrocessos. *Movimento-Revista de Educação*, 6(10), 147-172.
- Barthes, Roland (1988). *O rumor da língua*. Brasiliense.
- Bhabha, Homi K. (1988). *O local da cultura*. Editora da UFMG.
- Bourdieu, Pierre (1982). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves.
- Bourdieu, Pierre (1999). Classificação, desclassificação, reclassificação. In M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Escritos em educação* (2.ª ed., pp. 145-183). Vozes.
- Bourdieu, Pierre (2001). Violência simbólica e lutas políticas. In Pierre Bourdieu, *Meditações pascalianas* (pp. 199-233). Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (3.ª ed.). Papirus.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. Editora UNESP.
- Brasil. (2020). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, 9394/96. 4. ed. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Bujes, Maria Izabel (2000). *Edelweiss. Que infância é esta?* ANPED.
- Candau, Vera (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.
- Certeau, Michel (2003). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (9.ª ed.) Cortez.
- Charlot, Bernard (1986). *A mistificação pedagogia: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* (2.ª ed.). Guanabara.
- Cury, Carlos R. (1992). Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo (5.ª ed.). Cortez.
- Foucault, Michel (1968). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Forense Universitária.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder* (15.ª ed.). Graal.
- Foucault, Michel (1987). *Vigiar e punir* (34.ª ed.). Vozes.
- Foucault, Michel (2005). *Em defesa da sociedade* (4.ª ed.). Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2007). *A arqueologia do saber* (7.ª ed.). Forense Universitária.
- Freitas, Marcos C. (Org.). (1997). *História social da infância no Brasil* (2.ª ed.). Cortez.
- Ghedez, Annie (1997). *Foucault: Iniciação e debate*. Melhoramento-USP.
- Kramer, Sônia (Org.). (1996). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Papirus.
- Ministério da Educação. (2009). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Ministério da Educação.

- Kramer, Sônia (Org.). (1999). *Infância e educação infantil*. Papirus.
- Laraia, Roque B. (1986). *Cultura: Um conceito antropológico*. Jorge Zahar.
- Martins, José de Souza (Org.). (1993). *O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*. Hucitec.
- Pinto, Manuel, & Sarmiento, Manuel Jacinto (Orgs.). (1997). *As crianças: Contexto e identidades*. Centro de Estudos da Criança.
- Postman, Neil (1999). *O desaparecimento da infância*. Graphia.
- Rodrigues, José Carlos (1992). A infância e o poder. In *Ensaio em antropologia do poder* (pp.119-138). Terra Nova.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2002). *Imaginário e culturas da infância*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Saviani, Dermerval (2000). *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Autores Associados.
- Vasconcelos, Vera, & Sarmiento, Manuel Jacinto (Orgs.). (2007). *Infância (in)visível*. Junqueira & Marin.
- Zumthor, Paul (2007). *Performance, recepções, leitura* (2.ª ed. rev. e ampl.). Cosac Naify.

Educação e migração na Região Centro-Oeste: Análise dos currículos estaduais¹⁷

Twila Lazarini

PPGE-MP/UnB; twilalazarinihp@gmail.com

Gehysa Lago Garcia

PPGE-MP/UnB; gehysa@gmail.com

Marina Porto Carvalho

PPGE-MP/UnB; marinaporto334@gmail.com

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim

PPGDH/UnB; educ.bomfim@gmail.com

Rodrigo Matos-de-Souza

Universidade de Brasília; rodrigomatos@unb.br

Resumo: O seguinte artigo apresenta resultados parciais de uma investigação mais ampla sobre o fenômeno da migração no Brasil, nesse escrito os esforços estão centrados na região Centro-Oeste. Analisamos os dispositivos curriculares estaduais da região, buscando palavras relacionadas à migrantes. Apesar de ser uma região que possui fronteira com outros países, os currículos estaduais raramente mencionam a migração internacional. Quando há citação sobre migrantes internacionais, de forma geral, os currículos possuem um enfoque nas migrações do século XX. É difícil de se encontrar menções a refugiados nos currículos, e sobre migrantes internacionais em situação de deslocamento territorial forçado como sujeitos de direitos. Há também uma interpolação entre migrantes nacionais e internacionais, os currículos muitas vezes não especificam a categorização desses migrantes. No currículo estadual do Mato Grosso, por exemplo, são citados os povos indígenas e ciganos como migrantes. Esses povos foram erroneamente colocados em conjunto ao termo migrantes. Isso demonstra que os currículos da região Centro-Oeste não criaram estratégias para o acolhimento e criação de políticas públicas que combatam a xenofobia, o racismo e o preconceito. Em determinados pontos, alguns dos fragmentos de texto dos currículos estaduais da região, que tratam de migrantes, se tornaram incompreensíveis, como foi o caso do Mato Grosso do Sul. A existência de ações afirmativas feitas para migrantes, que deveria estar presente nos textos curriculares, raramente é mencionada. De forma geral, é necessário que a visão dos estados do Centro-Oeste sobre migrantes seja atualizada e ampliada.

Palavras-chave: Migração; Educação; Região Centro-Oeste; Currículo; Brasil.

Abstract

The following article presents partial results of a broader investigation on the phenomenon of migration in Brazil, in this writing the efforts are centered in the Midwest region. We analyzed the state curricular devices of the region, searching for words related to migrants. Despite being a region bordering other countries, the state curriculum rarely mentions international migration. When cited about international migrants, in general, the curriculum has a focus on migration in the twentieth century. It is difficult to find references to refugees in the curriculum, and to international migrants in situations of forced territorial displacement as a

¹⁷ Este artigo divulga resultados parciais da pesquisa Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si, do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, apoiado pela Chamada Universal do CNPq/MCTI/FNDCT nº 18, Faixa A, Grupos Emergentes. A pesquisa também contou com apoios do Edital de Chamamento Público 003/2023 da FINATEC. E compõe a ação da área Migração, Deslocamento e Educação da Cátedra UNESCO em EAD/UnB.

subject of rights. There is also an interpolation between national and international migrants, the state curriculum often does not specify the categorization of these migrants. In the state curriculum of Mato Grosso, for example, indigenous peoples and gypsies are cited as migrants. These people were mistakenly put together to the term migrants. This demonstrates that the curriculum of the Midwest region did not create strategies for the reception of migrants and the creation of public policies that can combat xenophobia, racism and prejudice. At certain points, some of the text fragments of the state curriculum of the region, which deal with migrants, have become incomprehensible, as was the case in the State of Mato Grosso do Sul. The existence of affirmative actions made for migrants, which should be present in the curricular texts, is rarely mentioned. In general, it is necessary that the view of the Midwest states on migrants become more updated and expanded.

Keywords: Migration; Education; Midwest region; Curriculum; Brazil.

Introdução

A migração, enquanto um fenômeno contemporâneo, estabelece desafios para os países do Sul Global e, particularmente, no caso do Brasil, relativo a aspectos que envolvem as políticas educacionais destinadas a essas populações, que nas últimas décadas apresentaram um constante crescimento (Cavalcanti, Oliveira, & Silva, 2021, 2022; Cavalcanti, Oliveira, & Macedo, 2018, 2019, 2020). Na pesquisa em educação brasileira, o tópico carece ainda de massa crítica e unidade, existem alguns trabalhos que evidenciam o interesse temático, no entanto ainda com certa confusão entre a migração e outros fenômenos da educação (Matos-de-Souza, 2019; Oliveira, 2020). E parece haver, por parte das pesquisas em educação, um interesse maior na análise da integração de crianças migrantes no sistema educacional (Oliveira & Tonhati, 2022). Em 2022, foi contabilizado a partir dos dados de residência permanente pelo Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMigra), o total de 186.311 migrantes, entre eles sendo 29.795 crianças e 14.555 adolescentes. Quase 30% dos migrantes eram menores de 18 anos, o que torna obrigatória sua matrícula e permanência na escola (DataMigra, 2023).

Nesse sentido, problematizamos o migrante como um ator histórico-sociológico e buscamos conhecer a inserção desses atores no sistema educativo brasileiro, particularmente, neste artigo, na região Centro-Oeste do país, que possui uma extensa fronteira seca com Bolívia e Paraguai. Além disso, com o aumento das migrações de crianças e adolescentes, bem como de trabalhadores migrantes na região centro-Oeste (Cavalcanti, Oliveira & Silva, 2022), avalia-se que pesquisar amparos legais e educacionais para esse grupo é de extrema importância. Nesse sentido, a partir da análise dos dispositivos curriculares, tentamos compreender como os estados têm lidado com um fluxo crescente de pessoas que possuem diferentes necessidades educacionais.

Teoricamente, a pesquisa alinha-se, concomitantemente, às abordagens dos Estudos sobre Migração (*Migration Studies*), destacando a distinção entre as migrações internacionais modernas e os deslocamentos internos dentro do país. Assim, busca entender como a figura do migrante enquadra-se no processo de desumanização amparado pelo capitalismo neoliberal, que produz corpos menores e indesejados no processo de invenção dos estados nacionais marcados por processos de reprodução da colonialidade (Matos-de-Souza & Medrado, 2021; Mbembe, 2018). A partir da consulta a marcos legais e documentos norteadores

acerca da categoria migrante, mapeamos a presença dessa categoria nos documentos curriculares da educação básica estaduais da região Centro-Oeste do país, dos seguintes estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Ainda que o Distrito Federal faça parte da região Centro-Oeste do país, os resultados referentes ao Distrito Federal não serão analisados, pois foram contemplados em artigo derivado da pesquisa e já publicado (Matos-de-Souza et al., 2021). Assim, buscamos identificar como esses documentos refletem e inscrevem o fenômeno da migração em seus respectivos sistemas educacionais. Este artigo está dividido da seguinte forma. Na primeira seção, apresentamos a metodologia utilizada para análise e desenvolvimento do estudo. Na seção seguinte, são trazidos dados a respeito da região Centro-Oeste do Brasil. Então, realizamos as análises realizadas nos currículos de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Por fim, tratamos das conclusões acerca desta etapa do estudo.

Metodologia

O artigo em questão desenvolve parte de uma pesquisa mais ampla chamada “Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si”, que procura perceber como a figura do migrante vêm sendo apropriada pelos currículos subnacionais brasileiros (Lazarini et al., 2021; Matos-de-Souza et al., 2019, 2021, 2022). Partindo do pressuposto de que os currículos são territórios em disputa, busca perceber como um conceito se movimenta no horizonte de recepção desses dispositivos nos permitem ver o próprio processo de circulação e apropriação dos fenômenos e conceitos em sua relação com os interesses públicos e políticos.

Consideramos que os currículos são fontes diretas que contém dados brutos e que exigem do investigador análise, interpretação e vigilância crítica para que sejam atribuídos significados aos achados. O fizemos com base numa perspectiva hermenêutica (Matos-de-Souza, 2022), projetando na análise curricular a ideia de que são documentos norteadores ao mesmo tempo de políticas educacionais e documento orientadores da prática pedagógica, para poder perceber dentro de cada texto, os modos como a migração, o migrante e variantes do termo podem informar os agentes públicos sobre o fenômeno da migração internacional e de como, no plano da linguagem institucional, um equívoco de linguagem pode significar a invisibilização, o silenciamento e a não inscrição do sujeito em uma política pública ou educacional fundamental para sua sobrevivência na sociedade que o está acolhendo.

Não nos ocupamos de como os conceitos e equívocos sobre a migração são apresentados nos conteúdos disciplinares, mas sim no interesse manifesto do currículo enquanto política educacional, ou seja, no que o documento normatiza a inscrição do migrante em seu sistema educacional.

Região Centro-Oeste

A Região Centro-Oeste do Brasil ocupa o terceiro lugar em extensão territorial no país, abrangendo aproximadamente 1,6 milhão de km², mas tem uma população relativamente baixa, com cerca de 16.287.209 habitantes. Nos últimos 12 anos é a região que mostrou maior crescimento populacional, com uma taxa média de 1,2% ao ano, de acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE, 2023).

Trata-se de uma região com uma economia baseada no agronegócio e no comércio, com índice de desenvolvimento considerado alto, o que atrai muitas pessoas, migrantes internacionais, mas como já dito anteriormente, também os próprios brasileiros, isso confere à região um dinamismo demográfico que a diferencia das demais regiões brasileiras. Como uma região de baixa densidade populacional, há muito espaço para recepção de pessoas interessadas em se deslocar para o Centro-Oeste, isso produz uma representação do recém-chegado muito forte, tendo em vista que toda a região é de ocupação recente na própria história do país.

A parcela de migrantes que pediram residência permanente ou temporária no país totaliza 971.806 migrantes, considerando a década de 2011-2020 (Cavalcanti, Oliveira & Silva, 2021). Durante esse período, os movimentos migratórios observados no Centro-Oeste foram marcados pela chegada de venezuelanos e haitianos, algo que também foi observado em diversas outras regiões do Brasil, além de vizinhos da fronteira terrestre - Bolívia e Paraguai - e estudantes do Norte Global na cidade de Brasília.

Da mesma forma que ocorreu em várias outras partes do Brasil, em 2022 houve um aumento notável no número de autorizações de residência concedidas no país. Embora esse número seja significativamente menor se comparado às regiões do Norte e Sudeste, que são os principais pontos de entrada para os movimentos migratórios, foram contabilizados 13.473 pedidos na região (OBMigra, 2023). Os dados de 2022 representam uma marcante elevação em relação aos anos anteriores (Cavalcanti, Oliveira & Lemos Silva, 2023) com destaque aos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso que lideram as estatísticas, com 35% e 28% das solicitações, respectivamente (OBMigra, 2023)¹⁸.

No campo da educação, a região Centro-Oeste conta com 2.122.485 matrículas no Ensino Fundamental, sendo cerca de 7.217 migrantes¹⁹, conforme apontam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2022. Embora os migrantes do Centro-Oeste correspondam a apenas 9,7% das matrículas do país, cabe ressaltar a análise da última década realizada pelo OBMigra apontam que na cidade de Cuiabá, por exemplo, muitos dos estudantes encontravam-se em escolas públicas em áreas de baixa renda, com renda média que não ultrapassava R\$600,00 (Cavalcanti, Oliveira & Silva, 2021).

Considerando as disparidades sociais e a necessidade de inclusão econômica, torna-se cada vez mais viável e tangível o acesso à educação, seja para iniciar ou dar continuidade aos estudos. Foi com essa perspectiva, os autores do estudo decidiram investigar se os direitos dos migrantes são reconhecidos nos currículos estaduais que regem o Ensino Fundamental nas cinco regiões do Brasil. Agora, no documento em tela, analisamos especificamente a região Centro-Oeste, que engloba três estados: Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Vamos examiná-los a seguir.

¹⁸ Percentuais calculados a partir dos números absolutos de Mato Grosso do Sul (4.734) e Mato Grosso (3.755), constantes no Plano Tabular elaborado pelo OBMigra

¹⁹ Valor de projeção calculado para 2022, a partir dos últimos dados oficiais do Censo Escolar do Inep de 2020, tabulados pelo OBMigra, que registrou 76.127 mil matrículas de migrantes no país, de um total de 26.718.830 matrículas no EF, ou seja, cerca de 0,28% de entradas no Brasil. O Centro Oeste, por sua vez, teve uma representação de 9,7% do total de matrículas de migrantes, divididos em seus estados (MS, MT, GO e DF). Para fins de projeção, para o ano de 2022, foi refletido o mesmo cenário, considerando os dados oficiais do INEP de matrículas no Ensino Fundamental neste ano, sendo 26.452.228 matrículas do EF e 74.066 de migrantes no país (INEP, 2022).

Goiás

O estado de Goiás (GO) possui uma área territorial de 340.242 km², população estimada de 7.055.228 habitantes (IBGE, 2023), sendo considerado o estado mais populoso do Centro-Oeste, com 862.812 alunos matriculados no Ensino Fundamental (INEP, 2022). De acordo com o Datamigra (2023), o estado registrou a chegada de um contingente de 2.161 migrantes²⁰ durante o mesmo período. Em relação aos alunos migrantes, foram contabilizadas 2.272 matrículas²¹, que em comparação com os outros estados da região, é o maior contingente.

O Documento Curricular para o Goiás Ampliado (Goiás, 2019a, 2019b, 2019c, 2021), é o dispositivo curricular que será objeto de análise. O Documento foi desenvolvido em 2018 e ampliado em 2019 e tem como referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que determina o que deve ser implementado nos currículos em todo território nacional, como base para uma educação nacional padronizada. Nota-se que o currículo tem preocupação com temáticas contemporâneas e com as questões da diversidade, incluindo o que chama de migração, que se confunde ao longo do documento com os deslocamentos internos, mas que reserva no item sobre a educação goiana, dentre outros temas de relevância:

A educação em Goiás também se preocupa com as comunidades internacionais presentes no estado. Nelas estão estudantes que necessitam de uma educação diferenciada, que respeite suas culturas e línguas maternas. O DC-GO sugere que os municípios que possuem essas comunidades promovam essa educação singular para que os estudantes de origem internacional sintam-se incluídos no processo educacional e que suas práticas sejam repassadas aos demais estudantes e comunidade escolar (Goiás, 2019c, p. 425)

Na continuação do documento, percebe-se que esta menção ao migrante internacional refere-se mais aos grupos migrantes de origem europeia, que foram assentados no território goiano no início do século XX e mantiveram comunidades fechadas com o uso do idioma de suas respectivas origens: “A seguir apresenta-se uma relação de municípios goianos e procedência de suas comunidades internacionais: Vianópolis/Estados Unidos, Rio Verde/Alemanha, Colônia de Uvá/ Alemanha, Nova Veneza/Itália, Goiânia/Japão e Anápolis/Síria, Líbano e Turquia” (Goiás, 2019c, p. 425). Nos demais volumes (Goiás, 2019a, 2019b, 2021) a preocupação se repete com a mesma localização da problemática da migração no passado, numa mixórdia que envolve migrantes por convite e pessoas em deslocamento interno, que no tempo presente constituem grupos assentados e brasileiros natos há algumas gerações e bem distante do fenômeno contemporâneo das migrações internacionais.

Um elemento de destaque é que o dispositivo dedica um subtítulo especial para a educação de refugiados (Goiás, 2019a, 2019b, 2019c). Usando do Estatuto do Refugiado, estabelecido pelo Alto

²⁰ Número de migrantes temporários, residentes e fronteiriços que tiveram registo Sistema de Registro Nacional Migratório no ano de 2022.

²¹ Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 3,1% do total de matrículas projetado para a região Centro-Oeste.

Comissariado (ACNUR), em 1951, que conceitua quem é o refugiado e reitera a chegada de refugiados no Goiás, como sírios, haitianos e venezuelanos.

O DC-GO garante em várias habilidades, de diferentes componentes, o respeito e valorização destas pessoas no estado, além de, incentivar aos professores uma recepção especial para com estes estudantes de educação infantil e ensino fundamental, devem também ter um cuidado especial com as línguas maternas e o ensino da Língua Portuguesa para os que não possuem como primeira língua, o português. O respeito ao refugiado dentro das instituições de ensino faz melhorar a qualidade de vida dos refugiados, aumentar a diversidade cultural entre estudantes e professores e diminuir a xenofobia, possibilitando mais respeito ao estrangeiro, ao de fora. (Goiás, 2019a, p. 426)

Apesar da manifestação da preocupação com as comunidades internacionais mencionadas anteriormente no estado, o currículo, de maneira geral, apresenta poucos avanços ao tratar do tema de migração, sem apresentar, por exemplo, aos movimentos migratórios forçados atuais, violação de direitos humanos, xenofobia ou racismo. As dinâmicas de deslocamentos internos são amplamente trabalhados, o que precisa, de fato ser salientado no currículo de um estado que é de ocupação recente na linha do tempo da história brasileira. A migração internacional e os deslocamentos forçados são pouco explorados, e os migrantes aparecem ao longo do documento em algumas poucas entradas como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula em diferentes disciplinas, mas, como já salientado anteriormente numa confusão permanente entre deslocados internos e descendentes de migrantes assentados na primeira metade do século XX e detentores de direitos como cidadão brasileiros a algumas gerações.

Mato Grosso

O estado de Mato Grosso é notável por sua vasta extensão territorial, abrangendo um total de 903.208.361 km², o que o torna o maior estado na região brasileira. Com uma população estimada em 3.658.813 habitantes (IBGE, 2023), o estado registrou em 2022 um total de 486.568 matrículas no Ensino Fundamental, segundo informações do INEP neste ano. No âmbito da migração, Mato Grosso tem se destacado como um polo de atração para migrantes. De acordo com o Datamigra (2023), o estado registrou a chegada de um expressivo contingente de 3.031²² migrantes durante esse período. Contudo, é relevante observar que essa expressiva migração não se traduz de maneira proporcional na educação do estado. O número de matrículas de alunos migrantes nas escolas de Mato Grosso, no ano de 2022, foi de apenas cerca de 1.822 no Ensino Fundamental²³. Essa diferença substancial entre o fluxo migratório e a integração dos migrantes no sistema educacional é um ponto que demanda atenção e ação no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e eficazes para a população migrante.

²² Número de migrantes temporários, residentes e fronteiriços que tiveram registo Sistema de Registro Nacional Migratório no ano de 2022.

²³ Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 2,5% do total de matrículas projetado para a região Centro-Oeste.

Ao ampliar a visibilidade e o reconhecimento desses grupos nos planos de educação, podemos promover uma educação mais inclusiva, diversa e justa, que respeite a pluralidade cultural e social do país. Além disso, é fundamental refletir sobre como a falta de representatividade e o apagamento dessas identidades impactam a construção da identidade coletiva e individual dos estudantes, bem como sua formação como cidadãos conscientes e críticos. Diante desse cenário, foram analisados os Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2021), que regem as escolas públicas estaduais deste estado e serve de referência para reestruturação dos Projetos Pedagógicos de cada escola. Este documento, assim como os outros currículos já analisados têm forte influência da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), cuja pretensão, como já dito anteriormente, é a de padronizar o que deve ser ensinado nas escolas.

Nos cinco dispositivos curriculares do Mato Grosso, nota-se que a questão dos migrantes é frequentemente abordada em diferentes contextos, mas geralmente de maneira superficial, muitas vezes sendo agrupada de forma genérica e às vezes inadequada, juntamente com outros grupos diversos, como a população indígena, a população cigana e até mesmo a população circense. Isso resulta em uma representação dos migrantes como uma categoria amorfa, sendo tratados de maneira homogênea, o que demonstra não apenas um problema de definição conceitual nos documentos, mas também uma falta de conhecimento substancial na elaboração desses materiais.

A falta de distinção entre os diferentes grupos de pessoas que se movimentam, com sucessivas necessidades, culturas e contextos, revela a necessidade urgente de uma abordagem mais precisa e sensível às complexidades da migração e das demais comunidades mencionadas. É fundamental que os documentos curriculares sejam revisados e ajustados para refletir de maneira mais precisa a diversidade dos grupos em questão e proporcionar uma base educacional inclusiva e informada.

Mato Grosso do Sul

O estado do Mato Grosso do Sul, último estado a ser analisado do Centro-Oeste, tem uma área de 357.142,082 km², uma população de 2.756.700 habitantes, e 381.975 matrículas no Ensino Fundamental (IBGE, 2023). O DataMigra (2023) registrou no último ano um total considerável de 4.275 registros²⁴ de migrantes no estado. Desse montante, registra-se a presença de 1.572 matrículas²⁵ de alunos migrantes no Ensino Fundamental. Esses registros são significativos, uma vez que refletem a realidade da migração no Brasil, incluindo a migração de crianças em idade escolar. A presença de alunos migrantes no Ensino Fundamental pode ter implicações significativas para o sistema educacional e para a sociedade como um todo.

²⁴ Número de migrantes temporários, residentes e fronteiriços que tiveram registro Sistema de Registro Nacional Migratório no ano de 2022

²⁵ Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 2% do total de matrículas projetado para a região Centro-Oeste.

Dos três estados em estudo, o Mato Grosso do Sul (Daher, H. Q., França, K. B. & Cabral, 2019 Mato Grosso do Sul, 2021) é o que apresenta o dispositivo curricular mais confuso em termos conceituais, seja por não incluir migrantes e refugiados como sujeitos de direitos, mas apenas como objeto de conteúdo, quando o faz, expressa, como no parágrafo abaixo algo que chega a ser incompreensível ao tentar caracterizar a territorialidade do estado:

As migrações de contingentes oriundos dos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, as imigrações de países, como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Paraguai, Bolívia, Portugal, Síria e Líbano foram fundamentais para o povoamento de Mato Grosso do Sul e marcam a fisionomia dessa região. O Estado também recebeu ciclos migratórios de quilombolas, remanescentes de Minas Gerais e Goiás, os quais também foram responsáveis pela formação socioeconômica; atualmente, os quilombolas estão distribuídos em vinte e duas comunidades e mantém, ainda, suas práticas culturais (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 21)

Uma mixórdia que coloca no mesmo bojo deslocados internos, brasileiros descendentes de migrante por convite, migrantes internacionais de países fronteiriços, quilombolas de origem mineira e goiana (sic).

Apesar disso, não faz mais menções ao migrante, muito menos se esse está inserido no contexto escolar, ou se há ações afirmativas para eles. Também faz pouca menção aos migrantes estrangeiros, não menciona deslocamentos forçados nem refúgio ou refugiados. Em relação aos conteúdos a serem trabalhados em sala, o currículo segue o mesmo dos outros estados: seguindo orientações disponibilizadas pela BNCC (Brasil, 2018), como a formação do Brasil se deu através de fluxos migratórios europeus e africanos, uma excrescência que coloca em termo equivalente a migração por convite e o tráfico de pessoas escravizadas.

É de causar estranhamento que um estado com fronteira seca permeável com dois países vizinhos, Bolívia e Paraguai, com escolas e educação de fronteira ignore o fenômeno da migração internacional contemporânea, limitando-se a reproduzir a BNCC. Talvez, valha a pena investigar as formas através das quais o estado do Mato Grosso do Sul percebe seus cidadãos e constrói a partir dele a representação do estrangeiro, de quem vem de fora.

Conclusão

Com a análise feita dos currículos dos três estados da região Centro-Oeste, vemos que o estado mais atento para sujeitos migrantes e refugiados, é o de Goiás, que dentro do seu documento aborda o migrante e o refugiado como sujeito participante e a ser inserido no sistema educacional. Além de identificarem peculiaridades em relação ao ensino que deve ocorrer em sala, pensando sobre a cultura, a língua, e outros aspectos que a migração pode trazer para dentro da sala de aula, buscando incluir o aluno migrante e também os colegas, para que possa ocorrer realmente uma educação inter, pluri e multicultural. O aumento significativo no número de haitianos e venezuelanos nos últimos anos na região centro-Oeste juntamente com a alocação de parte desses migrantes em atividades ligadas à indústria do agronegócio, especialmente nos setores de abate de animais para exportação, são fatores que ajudam a explicar esse padrão migratório

(Cavalcanti, Oliveira e Silva, 2022). Como Goiás é o estado com mais migrantes inseridos no Ensino Fundamental, podemos entender que há um esforço do estado em atender a um público crescente na região.

Em compensação, os estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, deixam muito a desejar em relação a abordagem do migrante como sujeito, não apenas como conteúdo. Além de deixarem em aberto qual migrante estão falando, se deslocados internos ou migração internacional, não apresentam com profundidade o que pode e precisa ser feito para uma educação inclusiva com tais sujeitos. Os conteúdos abordados são esperados, já que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular.

No mais, quando comparados com os currículos de outras regiões já analisados, como o da região Norte (Lazarini et al., 2021), Nordeste (Matos-de-Souza et al., 2022) e do Distrito Federal (Matos-de-Souza et al., 2021), os currículos não destoam muito entre si. A parte de abordagem dos conteúdos é, senão, idêntica, muito similar, já que seguem as orientações da BNCC. Um achatamento que desconsidera a diversidade regional, e em termos de migração, como cada estado e região, encontra formas distintas de manifestação das migrações internacionais. No entanto, diferem em relação à abordagem do migrante como sujeito. Pelo menos um estado de cada região menciona o migrante como sujeito, o que mostra como a migração no Brasil ainda é pouco representada, ou não são considerados como sujeitos participantes do sistema educacional.

Em um país onde ocorre uma violação generalizada e sistemática dos direitos fundamentais, impedindo a implementação dos princípios estabelecidos na Constituição Federal, nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e na legislação ordinária, é essencial discutir a migração como ausência. Desconsiderar a contribuição valiosa que a população migrante pode oferecer à educação brasileira equivale a ignorar toda a riqueza de conhecimento que cada pessoa pode adquirir a partir de suas vivências e interações com os outros. É crucial para nossa sociedade compreender que a diversidade de perspectivas enriquece nossa compreensão do mundo e fomenta a justiça social. Ignorar essa diversidade perpetua a discriminação, a violência e a xenofobia. Portanto, é fundamental enfrentar esses desafios, valorizando cada voz individual e trabalhando ativamente em prol da igualdade e inclusão em todos os aspectos da vida em sociedade.

Referências bibliográficas

- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Lemos Silva, S. (2023). *Dados consolidados da imigração no Brasil 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/dados-consolidados1>
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Macedo, M. (2018). *Migrações e mercado de trabalho no Brasil. Relatório anual 2018*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Macedo, M. (2019). *Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2019*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Macedo, M. (2020). *Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>
- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Silva, B. G. (2021). *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

- Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Silva, B. G. (2022). *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.
- Daher, H. Q., França, K. B., & Cabral, M. M. (2019) *Mato Grosso do Sul. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul. Feito por todos, para todos. Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Campo Grande SED. <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curriculo-MS-V26.pdf>
- DataMigra (2023). *Sistema de Registro Nacional Migratório*. OBMigra. <https://datamigra.mj.gov.br/#/public/bases/sisMigraAnoRegistro>
- Goiás. (2019a). *Documento Curricular para Goiás Ampliado. Volume I Educação Infantil*. <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20I%20Educacao%20Infantil.pdf>.
- Goiás. (2019b). *Documento Curricular para Goiás Ampliado. Volume II. Ensino Fundamental Anos Iniciais*. <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20II%20Anos%20Iniciais.pdf>
- Goiás. (2019c). *Documento Curricular para Goiás Ampliado. Volume III Ensino Fundamental Anos Finais*. <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20III%20Anos%20Finais.pdf>
- Goiás. (2021) *Documento Curricular para o Goiás Etapa Ensino Médio*. <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/DCGOEM%202021.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). *Censo demográfico 2022: População e domicílios*. Primeiros Resultados. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). *Sinopse estatística da Educação Básica 2022*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>.
- Lazarini, T., Batista, M. S., & Matos-de-Souza, R. (2021). Educação e migração na região norte: Análise dos currículos estaduais. In C. Leite & P. Fernandes, (Eds.). *Currículo, formação e tecnologias educativas*. CIE/FPCEUP. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42584>
- Mato Grosso do Sul. (2021). *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul. Feito por todos, para todos. Ensino Médio*. SED. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>.
- Mato Grosso. (2018a). *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Concepções para a Educação Básica*. SEDUC. <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.
- Mato Grosso. (2018b). *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Concepções para a Educação Infantil*. <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.
- Mato Grosso. (2018c). *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Concepções para a Ensino Fundamental Anos Iniciais*. <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.
- Mato Grosso. (2018d). *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Concepções para o Ensino Fundamental anos finais*. <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>.
- Mato Grosso. (2021). *Documento de referência curricular para Mato Grosso. Ensino Médio*. <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>.
- Matos-de-Souza, R. (2022). Notas para o trabalho com a hermenêutica na pesquisa em educação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 31(03), 26–40. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14038>.
- Matos-de-Souza, R., & Medrado, A. C. C.. (2021). Dos corpos como objeto: Uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’. *Saúde Em Debate*, 45(128), 164–177. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>
- Matos-de-Souza, R., Lazarini, T., González-Monteagudo, J., & Tristán, J. M. (2021). Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>.
- Matos-de-Souza, R., Lazarini, T., Moreira, M. G., & Marinho, P. (2019). Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: Um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira. In C. Leite & P. Fernandes, (Eds.). *Currículo, formação e tecnologias educativas* (pp. 200-209). CIE/FPCEUP. https://www.researchgate.net/publication/336650643_Os_sujeitos_invisiveis_da_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_brasileira_um_estudo_sobre_a_apropriacao_do_migrante_na_recente_producao_academica_educacional_brasileira

- Matos-de-Souza, R., Rodrigues, M., & Moura, E. (2022). Migração e educação: A invisibilização do migrante nos documentos curriculares da região nordeste do Brasil. *Revista de Educação Pública, 31*, 1–21.
<https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12671>
- Mbembe, A. (2018) *Necropolítica*. n-1 edições.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Oliveira, A. D. O (2020). Imigrante na política educacional brasileira: Um sujeito ausente. *Revista Práxis Educativa, 15*, e2013655. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004>
- Oliveira, T., Cavalcanti, L., & Macedo, M. (2022) *Dados consolidados da imigração no Brasil 2021*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Migrações e Coordenação Geral de Imigração Laboral. OBMigra.
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/dados-consolidados1>

O estágio curricular supervisionado obrigatório durante a pandemia de Covid-19: relatos de experiências de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás

Eliane Costa da Silva

Universidade Estadual de Goiás; eliane199221@gmail.com

Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Universidade Estadual de Goiás; yara.silva@ueg.br

Resumo: O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) é um dos momentos mais importantes na formação inicial de um professor, marca sua identidade, suas vivências e contribui para uma experiência real com o cotidiano escolar. O presente texto tem como objetivo apresentar as experiências de estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no ECSO durante a Pandemia de Covid-19. Nesse período os estudantes realizaram o ECSO de maneira remota e gradualmente presencial, em virtude do isolamento social. O local de estágio dos participantes da pesquisa era um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). De onde emergiu a problemática que norteia esse estudo: Como se deu a experiência e a participação dos estudantes de graduação do curso de Pedagogia durante a realização do ECSO, na modalidade de ensino remoto? Como referencial teórico dialogamos com a importância do ESCO na formação inicial, com referência em Saviani (1998), Pimenta e Severo (2021) dentre outros. E ESCO na pandemia, com as perspectivas de Moraes et al. (2022) e Hegeto e Lopes (2021). Para fins metodológicos, utilizamos a abordagem qualitativa que inclui análise documental relacionada à instituição de ensino e pesquisa de campo, composta dos instrumentos de coleta de dados em questionário envolvendo 40 estudantes e entrevista semiestruturada com a contribuição de sete participantes. Concluímos que, ao considerar que o ECSO foi desenvolvido em ambientes virtuais, os estudantes tiveram a sensação de que não houve a efetivação de fato do estágio. Haja vista que existe a necessidade de realizar esse momento por meio de contato com a comunidade escolar. Destacamos os esforços da UEG em proporcionar aos estudantes essa vivência tão singular para a formação docente.

Palavras-chave: Educação superior; Formação inicial; Ensino remoto.

Abstract: The Compulsory Supervised Curricular Internship (ECSO) is one of the most important moments in a teacher's initial training, it marks their identity, their experiences and contributes to a real experience with everyday school life. This text aims to present the experiences of students from the State University of Goiás (UEG) in the ECSO during the Covid-19 pandemic. During this period, the students carried out the ECSO remotely and gradually in person due to social isolation. The research participants' internship site was a Municipal Early Childhood Education Center (CEMEI). This gave rise to the problem that guides this study: What was the experience of undergraduate Pedagogy students during the ECSO? What was the students' participation like during the form of remote teaching? As a theoretical reference, we dialogued with the importance of ESCO in initial training, with reference to Saviani (1998), Pimenta and Severo (2021) among others. And ESCO in the pandemic, with the perspectives of Moraes et al. (2022) and Hegeto and Lopes (2021). For methodological purposes, we used a qualitative approach that includes document analysis related to the educational institution and field research, composed of data collection instruments in a questionnaire involving 40 students and semi-structured interviews with the contribution of seven participants. We concluded that, when considering that the ECSO was developed in virtual environments, there may be a feeling that the internship was not carried out. Given that there is a need to carry out this moment through contact with the school community. We would like to highlight UEG's efforts to provide students with this unique experience for teacher training.

Keywords: Compulsory supervised curricular internship; Experiences; Pandemic; Initial training.

Introdução

O estágio supervisionado é a oportunidade que o estudante tem para se preparar para o trabalho docente, é um momento fundamental para ações coletivas dos professores “das práticas sociais institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (Pimenta & Lima, 2017, p. 49). Essa pesquisa visa mostrar relatos de experiências de estudantes de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO), no período da pandemia de Covid-19, em formato remoto.

A motivação para esse estudo se deu em meio às conversas com os estudantes, participantes da pesquisa sobre o ECSO, ocorrido em meio a pandemia de Covid-19, e que foi considerado por todos como um momento impactante. Dentre os diversos apontamentos relatados emergiram questões como, pouca oportunidade de participação durante as observações, pouco diálogo com os professores regentes, e outros. O que acentuou uma lacuna nesse quesito, principalmente por meio da experiência dos discentes naquele momento de distanciamento social. Diante desse cenário de inquietações acadêmicas em meio a pandemia, questiona-se: Como se deu a experiência e a participação dos estudantes de graduação do curso de Pedagogia no ECSO, na modalidade de ensino remoto?

A partir desse questionamento temos como objetivo apresentar as experiências de estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no ECSO durante a Pandemia de Covid-19. Para tanto, buscamos apresentar o contexto da Universidade Estadual de Goiás, em especial na Unidade Universitária Nelson de Abreu Júnior, em seguida definir o que é, e como é o Componente Curricular Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e, por fim, relatar as experiências de estudantes graduandos do curso de Pedagogia.

Para análise de dados, foi usada a análise documental, com a abordagem qualitativa. Assim como o desenvolvimento de uma pesquisa de campo com análise de conteúdo a partir de aplicação de questionários e entrevistas com roteiro semiestruturado, devidamente autorizadas pelo Comitê de Ética n. 57187822.1.0000.8113 (CAAE).

O estudo foi realizado no segundo semestre de 2022, em uma das Unidades Universitárias da UEG, a de Ciências Socioeconômicas e Humanas — Nelson de Abreu Júnior, na cidade de Anápolis, localizada no interior do estado, cerca de 45 km da capital, Goiânia. A pesquisa de campo foi realizada com a aplicação do questionário tendo a participação de 40 estudantes e com a entrevista com roteiro semiestruturado tendo sete participantes.

O texto a seguir, portanto, apresenta apenas o resultado das entrevistas realizadas com os sete participantes da pesquisa, portanto, é parte da pesquisa em andamento e está dividido em três seções, além dessa introdução e das conclusões. A primeira seção está direcionada para o contexto da Universidade Estadual de Goiás (UEG), localização, surgimento, estrutura, entre outros. A segunda apresenta o Componente Curricular Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e sua organização, a terceira trata das experiências dos estudantes de graduação no ECSO da UEG, durante a pandemia de Covid-19, por fim, as conclusões da pesquisa.

A história da Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior - Universidade Estadual de Goiás

Nessa primeira seção, apresenta-se a constituição da Universidade Estadual de Goiás uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, localizada no estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil. Em específico na Unidade Universitária de Anápolis, a de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH-UEG), em que ocorreu a pesquisa.

A constituição da UEG aconteceu em 1999 e buscou atender às necessidades sociais e aos interesses políticos (Silva, 2014). A universidade é composta por 41 unidades/campus espalhadas em 39 municípios pelo estado, com a reitoria localizada na cidade de Anápolis-GO. A IES oferece diversos cursos de graduação, licenciatura, bacharelado, e pós-graduação, dentre esses cursos, optamos em realizar o estudo no curso de Pedagogia (licenciatura). Esse curso está disponível em 14 cidades, na modalidade presencial e a distância.

Conforme os dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ano de 2021, na UEG havia 89 professores com titulação de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Com um total de 237 estudantes matriculados, 45 discentes concluintes, e 56 evasões.

Em relação à UnUCSEH, sua origem é datada de 05 de julho de 1961, na época seu nome era Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), até então oferecia somente o curso de ciências econômicas. No decorrer do processo histórico se deu as modificações, pois a partir de 1984, passou a oferecer os cursos de administração e ciências contábeis, no mesmo ano, houve mais uma ampliação com os cursos de licenciatura em geografia, história, e licenciatura em tecnologia e processamento de dados (UEG, 2021).

Em 1990 houve a autorização para os cursos de engenharia sanitária, Pedagogia, licenciatura plena em biologia e química. Ainda nessa década houve a transformação da FACEA, que passou a ser Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Em 1994 a UNIANA foi dividida em três Centros: Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Exatas e Tecnologias e Centro de Ciências Econômicas. No final da década, em 1999 a UNIANA foi transformada em UEG, nesse momento também foi alterada a estrutura e organização da instituição. Em 2021, a UnUCSEH mudou o nome em homenagem ao professor Nelson de Abreu Júnior, que foi uma vítima fatal acometida pela Covid-19. Assim, passa a se chamar Unidade Universitária de Anápolis — Ciências Socioeconômicas e Humanas — Nelson de Abreu Júnior. A UnUCSEH oferece os cursos de licenciatura em Pedagogia, história, geografia, letras-ínglês, e ciências contábeis (UEG, 2021).

Como se pode observar, a UnUCSEH passou por diversas transformações desde a sua origem, tais mudanças implicam no contexto atual da instituição, pois em sua origem ofertava o curso em ciências econômicas desde 1961 até 2021, entre outros diversos cursos, porém com a constituição da UEG e na atualidade tem-se a predominância das licenciaturas, principalmente com o curso de pedagogia. Destacamos que durante essas mudanças ocorreram concursos públicos na UEG, o que suscita a formação de uma equipe de servidores qualificados.

O estágio curricular supervisionado obrigatório enquanto componente curricular

Nessa seção debruça-se no Componente Curricular ECSO, sua epistemologia e organização. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) é caracterizado como Componente Curricular (CC) na UEG. É

pertinente conceituar que o CC difere da perspectiva de uma disciplina. Para Saviani (1998) CC emprega-se para direcionar e nomear os conteúdos do ensino, em série, nível ou grau. A autora afirma também que pode ser encontrado como sinônimo de disciplina. No entanto, para Real (2012, p. 51), o CC carrega e constrói a prática “desenvolvida pelos agentes sociais, presentes nas instituições educacionais, ao colocar o currículo pretendido em ação, portanto, em uma [história]”.

A disciplina para Saviani (1998) é caracterizada como ordenação e sequência de conteúdos de ensino. Destaca-se que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na UEG (PPC), estabelece que o ECSO é compreendido como CC, o documento afirma que essa característica empregada no curso, favorece o objetivo de fazer a inter-relação entre as dimensões que permeiam ao longo da formação dos pedagogos. Esse princípio atribuído ao curso carrega uma articulação entre a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática (UEG, 2021). Dessa forma, compreende-se que essa diferenciação vai além de palavras soltas, o sentido que a IES atribui ao ECSO influencia em como os graduandos perpassam e vivenciam o curso de Pedagogia.

Para Pimenta e Severo (2021, p. 64), o estágio é caracterizado como componente que se articula ao longo de todo o curso de graduação, ou seja, sua efetivação não está na premissa de ser construída individualmente. Pelo contrário, é pensada para uma aproximação do “currículo, da realidade que fornecem elementos fundamentais para [a atuação] do pedagogo (a) na produção e mobilização de saberes”. Pimenta e Lima (2017, p. 49) destacam ainda que o estágio é a oportunidade que o estudante tem para se preparar para o trabalho docente. As autoras afirmam que esse momento é fundamental para ações coletivas dos professores e suas práticas sociais institucionais.

Por meio dessas ponderações, entende-se que o ECSO, tem a característica de ser efetivado de maneira coletiva. Logo, compreende-se que durante seu processo de experiências, o estudante estagiário terá suporte e colaboração dos professores orientadores de estágio, da coordenação do curso de pedagogia, das instituições de ensino em que ocorre o campo de estágio. Ao ampliar as discussões dos pontos mencionados, chama-se atenção os modos com que o contexto social, histórico e cultural influencia na efetivação do estágio e nas percepções dos discentes, pois se compreende que cada espaço social carrega determinada realidade.

Na UEG, o ECSO está ancorado na premissa do estudante ter contato com o campo profissional, e propõe objetivos que integre à realidade. Vejamos como está disposto no PPC:

Trata-se de uma atividade que permite ao aluno um contato com a realidade do campo profissional, objetivando apreender e refletir sobre tal realidade: propor e participar de todo processo relacionado ao exercício profissional; articular a perspectiva do currículo com a realidade, utilizando-se das teorias existentes como possibilitadoras da reflexão e da ação no campo profissional e da formação humana. (Ueg, 2022, p. 44)

A presença dos estudantes no estágio é necessária para refletir, articular e participar da realidade profissional. Com base nessa perspectiva, estabelece-se um paralelo com a realidade do ECSO de modo mais amplo, uma vez que a epistemologia da práxis contempla a formação humana e profissional. Estudos direcionados a países europeus, como em Portugal, apontam para uma perspectiva de estágio continuado. De acordo com Gomes, Montiel e Matos (2021, p. 55) o estágio na formação inicial de professores na

graduação deve acontecer durante todo o curso, com o caráter constante. Os autores apontam que os estágios devem surgir “numa fase inicial da formação, logo no 1º ano com [um] caráter contínuo, mantendo-se ao longo de todos os semestres desde o primeiro ciclo de estudos e atravessando os dois anos do segundo ciclo”. É importante salientar a diversificação no que diz respeito à realização de todo o estágio. Assim, os autores supracitados sustentam haver uma diversidade no ambiente de contato, uma vez que os estudantes têm acesso à educação infantil, creche e educação não formal.

Na UEG, a prática do ECSO, ocorre a partir do 5º. período do curso de pedagogia e sua organização é realizada de forma integrada aos CC, assim como mostra o Quadro 1:

Quadro 1. Etapas do ECSO na UEG - UnUCSEH

Períodos	Carga horária	Componente Curricular	Etapas pré-definidas
5º	100h	Atividade de Orientação e Docência na Educação Infantil I e II	1. Observação participativa/Conhecer a estrutura da instituição de ensino. 2. Semirregência/Auxiliar o professor regente. 3. Regência/Atividade docente do aluno-estagiário.
6º	100h		
7º	100h	Atividade de Orientação e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II	1. Observação participativa/Conhecer a estrutura da instituição de ensino. 2. Semirregência/Auxiliar o professor regente. 3. Regência/Atividade docente do estudante-estagiário.
8º	100h		

Fonte: UEG (2021, pp. 46–48) com adaptação das autoras.

Como se pode observar no Quadro 1, o ECSO acontece nos quatro últimos períodos do curso de Pedagogia, ou seja, na metade do curso, com 400 horas de carga horária total, dividido em 200h a cada dois períodos. Em relação às etapas pré-definidas o ECSO, divide em três etapas pré-definidas, sendo: a observação participante; a semirregência e a regência, que acontece em cada Componente Curricular, e ocorre a cada dois períodos. Cabe ressaltar, ainda, que o vínculo de realização de estágio da IES é articulado com escolas públicas municipais corroborando com a função e o dever social da universidade pública.

Como observado, a decisão de compreender o ECSO como um CC e não como uma disciplina, amplia a perspectiva de discussões para uma articulação entre a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática. Portanto, a proposta do ECSO, tanto em Portugal como na UEG, propõe que a relação teoria-prática ocorra de maneira contínua, durante toda a formação inicial. A subdivisão organizacional do ECSO, na IES analisada justifica-se então, pela forma de compreender a perspectiva da práxis na formação docente, onde a teoria encontra a prática quando essa base é sustentada nos anos iniciais de formação.

As experiências dos estudantes de graduação em Pedagogia durante a Covid-19

A pesquisa de campo foi desenvolvida na UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior da UEG em Anápolis. O estudo foi ancorado na abordagem qualitativa, pois de acordo com Minayo (2007, pp. 21-22) é uma pesquisa “social

[que] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Para a autora, a pesquisa de campo compreende as fases: exploratória, trabalho de campo, e análise e tratamento do material empírico e documental.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, com os instrumentos de questionário e entrevista com roteiro semiestruturado. O questionário foi construído com o intuito de mapear os possíveis interessados para seguir para a segunda etapa do estudo. As entrevistas, combinam perguntas abertas e fechadas, possibilitando uma abordagem mais flexível para os participantes comentarem os temas abordados (Quadro 2). A análise dos dados da pesquisa está fundamentada na Análise de Conteúdo, uma vez que procuramos a análise temática (Minayo, 2007).

Os sujeitos participantes da pesquisa são estudantes de graduação do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Goiás, o estudo foi desenvolvido nos anos de 2022 e 2023. No total foram 40 (quarenta) discentes que participaram do primeiro instrumento da pesquisa, em sua maioria mulheres, sendo 95% se identificando como do gênero “feminino”, 5% do gênero “masculino”. Após esse primeiro instrumento, sete estudantes se posicionaram dispostos a seguir para a fase da entrevista e nesse estudo apresentamos apenas o resultado das entrevistas desses sete participantes.

Desse recorte, a segunda etapa da pesquisa ocorreu com cinco participantes que se identificaram como gênero feminino e dois masculino. No cenário, havia dois discentes estudando no turno matutino e cinco noturno. Outro ponto importante foi a respeito dos estudantes trabalhadores, que dos sete estudantes, 57% exerciam atividade remunerada, enquanto 43% não exercia atividade remunerada. Destacamos também que cinco estudantes estavam no 8º período do curso, enquanto dois estavam no 5º período. Os dados apontam que os sujeitos da pesquisa são majoritariamente mulheres, estudantes do turno noturno e trabalhadores.

Hegeto e Lopes (2021) apontam em seus estudos, que a prática de ECSO no momento da pandemia, fez com que o estudante trabalhador desse conta das novas exigências e das atribuições inerentes ao trabalho/estudo remoto, se desdobrando e se reinventando. Para as autoras, a adaptação do plano de estágio visando o planejamento e execução de atividades voltadas para aplicação com alunos da educação básica em ambientes *on-line* foi recorrente em diversas IES.

Na exposição dos dados coletados, preservamos o anonimato dos sujeitos da pesquisa, assim, os participantes serão identificados apenas como Estudante de 1 a 7. A seguir apresentamos o Quadro 2, que exemplificamos a análise temática.

Quadro 2. Análise Temática

<p>Tema central: As experiências dos estudantes durante ECSO no contexto pandêmico de <i>Covid-19</i></p>	<p>Tema 1 - Observação participativa online durante a pandemia de <i>Covid-19</i>. Tema 2 - Inseguranças durante a regência com o retorno gradual às aulas presenciais.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os resultados desse estudo apresentam os Temas 1 e 2, que se referem aos relatos dos estudantes-estagiários, que participaram da pesquisa e declararam pela necessidade de falar sobre esse momento do

contexto pandêmico, o qual afetou suas experiências no ECSO, ou seja, partiu dos próprios participantes a necessidade dessa discussão.

Tema 1 - Observação participativa on-line durante a pandemia de Covid-19

As observações do ECSO ocorrem durante as etapas pré-definidas (Quadro 1), conforme o PPC, essa etapa visa que o estudante-estagiário conheça a estrutura e acompanhe as atividades na ambiência escolar (PPC, 2022). Os discentes apontaram que essa vivência foi realizada por meio de vídeos. O estudante 1 fez o seguinte relato: “Não fui ao campo! Neste momento não tínhamos contato, a gente via tudo por vídeo” (E1). O Estudante 2 manteve o contexto e efetuou a seguinte colocação “Não teve vivência propriamente dita, ficamos mais na análise dos documentos e visitamos a escola por vídeo gravado” (E2). O Estudante 5 relatou a sensação de que “não haviam feito o estágio durante esse tempo” (E5).

Esses relatos apontam que o momento de observação/vivência não foi efetivado de maneira significativa por causa do contexto pandêmico. Pois, o contato com a instituição de ensino de educação básica pública municipal, foi realizado somente por meio de vídeos gravados pela diretora da escola. Dessa forma, salientamos que, devido ao contexto de distanciamento social, a UEG realizava as aulas de forma síncrona e assíncrona e a UEG suspendeu as aulas em 16/03/2020, nesse momento os docentes se debruçaram para manter a continuidade das aulas, mesmo diante da situação extrema (PPC, 2021). Vale ressaltar que a IES se preocupava em como seria desenvolvido o ECSO. A UEG buscou compreender os cuidados com as condições de acesso remoto dos estudantes, também realizou adaptações, reorganizações e levantamentos de acesso à internet. Porém, como apontam os estudantes, não foi suficiente para a realização plena das observações no campo de estágio.

Com isso posto, destacamos outro ponto de vista, em relação à vivência de estágio durante a pandemia. Conforme Gomes, Montiel e Matos (2021), que realizaram uma pesquisa com a perspectiva de analisar as experiências pedagógicas supervisionadas na formação inicial de professores durante a pandemia em Portugal. Nesse estudo os autores apontaram que, de forma majoritária, os discentes tiveram experiências positivas.

Assim, pontuamos que cada contexto social envolve uma realidade diferente no que tange às experiências. Pois, cada espaço social, político e econômico carrega a sua realidade. Dessa forma, busca-se com a reflexão desses diálogos, possibilidades de ampliar as discussões em políticas públicas pertinentes, que visam melhorar o ECSO diante de contextos atípicos, com uma perspectiva crítica da importância da prática na formação inicial de professores.

Tema 2 - Inseguranças durante a regência com o retorno gradual às aulas presenciais

Os participantes da pesquisa apontaram diversas falas que demonstram insegurança ao longo do processo de regência, ao retornarem gradualmente às aulas presenciais. A Estudante 2 trouxe a seguinte afirmação: “Quando fui implementar meu projeto tive várias dificuldades exatamente pela falta de vivência” (E2). A Estudante 7, trouxe a colocação que o seu retorno ao campo de estágio de maneira presencial no município de Anápolis se deu de forma gradual, os estudantes tiveram a oportunidade de implementar o

projeto desenvolvido anteriormente nas aulas remotas de ECSO. Mas mesmo diante desse contexto, a estudante pontuou que: “Aconteceu o retorno e mesmo assim, não ocorreu com normalidade, havia poucas crianças, pois os pais não estavam levando devido à doença” (E7).

Outro ponto que destacamos é a fala do Estudante 6, nesse momento pontuou uma desorganização que ocorria no campo de estágio. “Foi muito bagunçado, tinha vezes que a professora não ia e eu ficava sozinha na sala. Lá eu era estagiária, não deveria ficar sozinha!” (E6). Os estudantes demonstraram-se inseguros em relação à aplicação do projeto e surpresos ao confrontarem-se com a realidade de poucas crianças no ambiente escolar. Outra insegurança foi a condição de assumir uma sala, mesmo sendo estudante-estagiário. A aplicação do projeto na regência é fundamental para os estudantes de licenciatura, principalmente do curso de pedagogia que em seu PPC de 2021, aponta como parte da atividade docente do estudante-estagiário. “Nessa etapa, os discentes serão levados a ministrar aulas de substituição em Escolas (...) a fim de fortalecer as experiências da docência” (PPC, 2021, p.49). É importante salientar que todo o processo de estágio e orientação deve ser acompanhado pelo professor orientador (PPC, 2021).

Os apontamentos dos participantes da pesquisa, emergem para uma vivência na qual a ausência da coletividade e parceria do professor orientador e da própria escola, resultou em um desapontamento sobre a prática de estágio e aplicação dos projetos durante a regência. Quanto às questões relacionadas à insegurança, Moraes et al. (2022) afirmam sobre a importância da postura assumida pela docente de estágio no cumprimento das etapas de campo. Ao incentivar seus estagiários-orientandos à percepção de novas aprendizagens no formato remoto, possibilita a compreensão de outras formas de ensinar e aprender. Os autores também enfatizam a ação do regente da escola vinculada ao campo de estágio, onde o acolhimento e a presença integral, mesmo que virtualmente e gradualmente presencial, também contribuem para o momento de compartilhamento de saberes e experiências da docência.

Conclusões

Concluimos que, ao considerar que o ECSO foi desenvolvido em ambientes virtuais, pode ter ocorrido uma vivência parcial que para alguns ficou uma sensação de não efetivação do estágio. Concordamos com Moraes et al. (2022, p. 249) quando afirma que o “formato remoto não se faz maior e não substitui o presencial”. Haja vista que existe a necessidade de realizar esse momento por meio de contato com a comunidade escolar (Piconez, 2009). Apesar das lacunas e dificuldades enfrentadas no momento do distanciamento social, destaca-se que havia esforços da UEG e do corpo docente em proporcionar aos estudantes, futuros professores, essa vivência tão singular que é o ECSO, oportunidade tão fundamental para a formação docente.

Por fim, consideramos que esses relatos são singulares no espaço social, econômico e político atribuído à realidade dos participantes desta pesquisa. No entanto, cada espaço acadêmico e cada vivência estão ligadas a contextos sociais distintos.

Referências bibliográficas:

- Gomes, Elisabete X., Montiel, Antônio, & Matos, Ana Isabel (2021). Estágio à prova de distância: Uma experiência tão extraordinária como autêntica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 49-71. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.336>
- Hegeto, Leia de Cássia, & Lopes, Débora Cristina (2021). Desafios do estágio obrigatório em tempos de pandemia: Análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. *Cadernos de Estágio*, 3(1), 172-183. <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25936>
- Minayo, Cecília de Souza (2007). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Morais, Camila do Carmo, Delaia, Maria Margarete, Silva, Kátia Regina, Sabino, Elizabeth R., & Piano, Carlesom S. (2022). Estágio supervisionado obrigatório realizado no bojo da pandemia: O que dizem os egressos de um curso de licenciatura em matemática? *Conjecturas*, 22(14), 233-252. <https://doi.org/10.53660/CONJ-1770-2K07>
- Parecer n. 5/2020 do Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação* (2020). Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Seção 1, 1-24. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Piconez, Stela C. (2009). O professor como pesquisador de sua prática pedagógica: A prática de Ensino na modalidade de Estágios Curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. *Estudos Sobre Educação*, 4(4), 5-14. <https://doi.org/10.14572/nuances.v4i4.67>
- Pimenta, Selma G., & Lima, Maria Socorro (2017). *Estágio e docência*. Cortez.
- Pimenta, Selma G., & Severo, Leonardo (2021). *Pedagogia: Teoria, formação, profissão*. Cortez.
- Real, Gisele Cristina (2012). A prática como componente curricular: O que isso significa na prática? *Educação e Fronteiras*, 2(5), 48-62. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2147/1226>
- Saviani, Nereide (1998). *Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Autores Associados.
- Silva, Yara F. (2014). *Universidade e desenvolvimento local: O caso da Universidade Estadual de Goiás* [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. IE/UFRJ. <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Teses/2014/Yara%20Fonseca%20de%20Oliveira%20e%20Silva.pdf>
- Universidade Estadual de Goiás. (2021). *Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia*. UEG.

Entre desafios, oportunidades e exigências nos currículos de engenharia: percepções dos *alumni* dos cursos de engenharia Mecânica e de engenharia Biomédica

Carla Ferreira²⁶

Departamento de Engenharia Mecânica, Universidade de Aveiro, Portugal; carlasusana@ua.pt

Cláudia Figueiredo²⁷

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior [CIPES]; Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro; Centro de Tecnologia Mecânica e Automação [TEMA], Portugal; claudiafigueiredo@ua.pt

Resumo: No sentido de formar estudantes de engenharia bem preparados, cada vez mais se reivindica um currículo que proporcione uma experiência baseada em “conceber, desenhar, projetar, implementar e operacionalizar” através de uma prática que permita melhorar a qualidade e as competências profissionais dos estudantes. Aplicação prática, comunicação e trabalho em equipa, pensamento crítico e capacidade de análise, sustentabilidade, ética, empreendedorismo e liderança são temas imprescindíveis no desenho de um currículo.

Este estudo insere-se num projeto intitulado Projeto EC4uS - Engineering Curricula for Society, financiado pela FCT, cujo objetivo é desenvolver ferramentas que permitam as Instituições de Ensino Superior pensar, conceptualizar e criar conteúdos programáticos, de base curricular, para os cursos de engenharia. Neste âmbito, foram entrevistados 12 *alumni*.

Da análise qualitativa das entrevistas foi possível identificar um conjunto alargado de categorias, com particular destaque para a categoria ‘Currículo’ da qual sobressai a subcategoria ‘Componente prática’ através da referência à aposta na aplicabilidade do conhecimento em contexto real de trabalho e a subcategoria ‘Formação com e nas Soft Skills’ pela promoção de competências transversais, particularmente a gestão de equipas. Por um lado, se apontam a subcategoria ‘Conteúdos’ como desatualizada ao nível de programas de software e sem adequação à prática sobretudo associada aos cursos de Engenharia Mecânica; por outro lado, a mesma subcategoria é destacada pelos *alumni* do curso de Engenharia Biomédica como transversal e abrangendo diversas áreas de engenharia, o que constitui o ponto forte do currículo.

Palavras-chave: Cursos de Engenharia; Currículo; *Alumni*.

Abstract: In order to train well-prepared engineering students, there is a growing demand for a curriculum that provides an experience based on “conceiving, designing, projecting, implementing and operationalising” through practice that improves the quality and professional skills of students. Practical application, communication and teamwork, critical thinking and analysis skills, sustainability, ethics, entrepreneurship and leadership are all essential themes when designing a curriculum.

This study is part of a project called the EC4uS Project - Engineering Curricula for Society, funded by the FCT, the aim of which is to develop tools that enable higher education institutions to think about, conceptualise and create curricular content for engineering courses. In this context, 12 *alumni* were interviewed.

From the qualitative analysis of the interviews, it was possible to identify a wide range of categories, with particular emphasis on the ‘Curriculum’ category, from which the ‘Practical component’ subcategory stands out due to its focus on the applicability of knowledge in a real work context, and the ‘Training with and in Soft Skills’ subcategory due to the promotion of transversal skills, particularly team management. On the one

²⁶ Projeto financiado pela FCT (EXPL/CED-EDG/1009/2021).

²⁷ Projeto financiado pela FCT (EXPL/CED-EDG/1009/2021).

hand, the 'Content' subcategory is pointed out as being out of date in terms of software programmes and unsuitable for practice, especially in Mechanical Engineering courses; on the other hand, the same subcategory is highlighted by alumni of the Biomedical Engineering course as being transversal and covering various areas of engineering, which is the curriculum's strong point.

Introdução

Um dos objetivos da formação, em engenharia, é garantir que os licenciados tenham sucesso no trabalho e na vida (Zaharim et al., 2010). Por exemplo, de acordo com Jacolbia (2016), as competências de comunicação são essenciais para o sucesso profissional nas carreiras em engenharia. Neste sentido, Kaushal (2018) destaca a importância das competências de comunicação na indústria, sugerindo, inclusive, métodos para promover essas competências, onde as competências para a empregabilidade podem ser integradas na formação em engenharia. Por sua vez, Campos et al. (2020) tem sugerido a necessidade de incorporar no currículo diferentes *soft skills* para uma prática que permita melhorar a qualidade e as competências profissionais dos estudantes. *Soft skills* categorizadas na resolução de problemas, comunicação, trabalho em equipa, perspectiva ética, inteligência emocional e pensamento crítico. Os mesmos autores sugeriram também que estas competências devem ser incluídas no currículo para que os engenheiros recém-licenciados estejam em sintonia com as necessidades dos mercados, ao mesmo tempo que a formação bem-sucedida nestas competências é defendida como uma necessidade para os currículos de engenharia (Gope & Gope, 2022).

Metodologia

Com o objetivo de perceber qual a percepção dos *alumni* sobre: (i) Como é que os atuais currículos de engenharia se encontram a responder às exigências da sociedade e (ii) Qual o (des)alinhamento entre os currículos de engenharia e essas exigências, foram realizadas 12 entrevistas a duas mulheres e 10 homens, com idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos, sendo seis licenciados em Engenharia Mecânica e seis em Engenharia Biomédica. As entrevistas decorreram presencialmente e online, com uma duração média de 1H30m.

A análise qualitativa foi realizada com recurso ao software NVivo.

Resultados

Da análise qualitativa das entrevistas foi possível identificar um conjunto alargado de categorias, com particular destaque para a categoria 'Currículo' da qual sobressaem:

- a subcategoria 'Componente prática' através da referência à aposta na aplicabilidade do conhecimento em contexto real de trabalho;
- a subcategoria 'Formação com e nas Soft Skills' pela promoção de competências transversais, particularmente a gestão de equipas;
- a subcategoria 'Conteúdos' como desatualizada ao nível de programas de software e sem adequação à prática sobretudo associada aos cursos de Engenharia Mecânica;

- a subcategoria 'Desafios' pela necessidade de adquirir competências ao nível da programação; da comunicação; e da resolução simples, eficaz e rápida de problemas.

Por outro lado, a subcategoria 'Conteúdos' é destacada pelos *alumni* do curso de Engenharia Biomédica como transversal e abrangendo diversas áreas de engenharia, o que consideram ser o ponto forte do currículo. No entanto, estes profissionais mostram-se relutantes quanto ao prosseguimento de estudos, entendendo o mestrado como o prolongamento da licenciatura.

Considerações Finais

Os *alumni* evidenciam a necessidade de um currículo assente nas *soft skills* alinhadas com as *hard skills* ou competências técnicas (ou conhecimentos técnicos específicos de cada engenharia), mais interdisciplinar, com uma componente mais intensa de programação e *software*, assente numa forte componente prática (aquisição de mais experiência e competências no mundo do trabalho).

Por conseguinte, como conceber um currículo que proporcione uma experiência baseada em “conceber, desenhar, projetar, implementar e operacionalizar” através de uma prática que permita melhorar a qualidade e as competências profissionais dos estudantes, reforçando as ligações entre as IES e os empregadores/mercado de trabalho; as necessidades da sociedade, do mercado de trabalho; as expectativas dos estudantes e das respetivas famílias; e qual o respetivo papel/função das IES e dos empregadores?

Referências bibliográficas

- Campos, D. B., Resende, L. M., & Fagundes, A. B. (2020). The importance of soft skills for the engineering. *Creative Education, 11*, 1504-1520. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118109>
- Gope, D., & Gope, A. (2022). Students and academicians views on the engineering curriculum and industrial skills requirement for a successful job career. *Open Education Studies, 4*(1), 173-186. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0011>
- Jacolbia, R. B. (2016). Future educators' perceptions on technology and livelihood education status and development of work skills. *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences, 2*(2), 85-97.
- Kaushal, U. (2018). Integrating employability skills in engineering education. *Journal Advanced Research in Social Sciences and Humanities, 3*(5), 179-185. <https://dx.doi.org/10.26500/JARSSH-03-2018-0503>
- Zaharim, A., Omar, M. Z., Yusoff, Y. M., Muhamad, N., Mohamed, A., & Mustapha, R. (2010). Practical framework of employability skills for engineering graduate in Malaysia. *IEEE EDUCON 2010 Conference*, 921-927. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2010.5492478>

A mediação do professor no currículo escolar: intervenções pedagógicas em classe de alfabetização no Brasil

Emely Crystina da Silva Viana

Universidade de Brasília – UnB; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF;

viana.emely13@gmail.com

Hélio José Santos Maia

Universidade de Brasília – UnB; heliomaia@unb.br

Resumo: Este estudo intitulado “A mediação do professor no currículo escolar: intervenções pedagógicas em classe de alfabetização no Brasil”, tendo em vista, sobretudo, a atenção dada à diversidade de saberes dos estudantes no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, visa o compartilhamento de conhecimentos produzidos sobre e na educação básica, com vistas à troca de experiências formativas. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é destacar intervenções pedagógicas em classe de alfabetização com vistas ao avanço dos estudantes quanto à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Sendo assim, a partir de um enfoque de pesquisa qualitativo, este estudo apresenta um recorte teórico e empírico, com relato de experiência, tendo como lócus investigativo uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Brasil, Distrito Federal, com recorte temporal do ano de 2019, tendo como sujeitos de pesquisa 24 estudantes. O referencial teórico deste estudo contempla a mediação do professor no currículo escolar com vistas ao atendimento da heterogeneidade de saberes e formas diversas de construção do conhecimento presentes em sala de aula (Ranghetti & Gesser, 2011; Sacristán, 2020; Tadeu & Moreira, 2013) e as intervenções pedagógicas enquanto atenção dada aos estudantes para que apesar dos processos singulares de construção do conhecimento, todos tenham as suas oportunidades e direitos de aprendizagem garantidos (Morais, 2012; 2019; Soares, 2021; Vigotski, 2007). Dentre as práticas desenvolvidas, optou-se pela análise detalhada do uso das fichas lúdicas de construção de palavras. Os resultados da pesquisa indicam que, como base nas avaliações diagnósticas, tendo como referência os níveis da psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberoski, 1985), que possibilitam ao docente um mapeamento acerca dos níveis de compreensão dos estudantes acerca da escrita, o professor poderá realizar a mediação do currículo escolar com vistas ao avanço dos estudantes quanto às suas aprendizagens a partir de intervenções pedagógicas com o desenvolvimento de estratégias didáticas e práticas pedagógicas individualizadas a partir das reais necessidades dos estudantes. Desse modo, o professor como mediador do currículo escolar, o traduzirá em atividades práticas de modo que todos os estudantes possam avançar quanto as suas aprendizagens.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Currículo escolar; Mediação do professor; Intervenções pedagógicas.

Abstract: This study, entitled “Teacher mediation in the school curriculum: pedagogical interventions in literacy classes in Brazil”, especially in view of the attention given to the diversity of students’ knowledge in the school curriculum and pedagogical practices, aims to share knowledge produced about and in basic education, with a view to exchanging training experiences. In this sense, the general objective of this study is to highlight pedagogical interventions in a literacy class with a view to students’ progress in learning the alphabetic writing system. Thus, from a qualitative research approach, this study presents a theoretical and empirical section, with an experience report, having as its investigative locus a first-year elementary school class in a public school of the State Department of Education of the Federal District - Brazil, Federal District, with a time frame of the year 2019, with 24 students as research subjects. The theoretical framework of this

study includes teacher mediation in the school curriculum with a view to attending to the heterogeneity of knowledge and diverse forms of knowledge construction present in the classroom (Ranghetti & Gesser, 2011; Sacristán, 2020; Tadeu & Moreira, 2013) and pedagogical interventions as attention given to students so that despite the unique processes of knowledge construction, everyone has their learning opportunities and rights guaranteed (Morais, 2012; 2019; Soares, 2021; Vigotski, 2007). Among the practices developed, we opted for a detailed analysis of the use of word-building worksheets. The results of the research indicate that, based on the diagnostic assessments, with reference to the levels of the psychogenesis of written language (Ferreiro & Teberoski, 1985), which allow teachers to map out the students' levels of understanding of writing, the teacher can mediate the school curriculum with a view to the students' progress in their learning based on pedagogical interventions with the development of didactic strategies and individualized pedagogical practices based on the students' real needs. In this way, as a mediator of the school curriculum, the teacher will translate it into practical activities so that all students can make progress in their learning.

Keywords: Education; Literacy; School curriculum; Teacher mediation; Pedagogical interventions.

Introdução

A alfabetização plena e a formação de leitores são objetivos precípuos da educação básica, com vistas ao desenvolvimento do educando para o pleno exercício da cidadania, conforme assegurado pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96). Apesar do disposto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (PNAD Contínua), no Brasil, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 2019 estava em 6,6%, o que representa uma média de 11 milhões de pessoas analfabetas (IBGE, 2020), ainda neste sentido, dados do Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de 2023, revelaram que o Brasil ficou entre os últimos seis lugares na prova internacional de alfabetização aplicada para estudantes brasileiros do 4º do ano do ensino fundamental (Inep, 2023).

Nesse sentido, a garantia alfabetização enquanto fator para o almejado alcance da equidade na educação é um fator a ser considerado na propositura de projetos, políticas e programas educacionais. Conforme destacado no relatório do PIRLS, “equidade não significa que todos os estudantes tenham resultados iguais, mas que quaisquer variações que possam existir nos resultados educacionais não estejam associadas às origens socioeconômicas dos estudantes, ao sexo e à cor/raça, por exemplo” (Inep, 2023).

Entendamos que o processo de alfabetização sofre influência de uma série de inúmeros fatores internos e externos e nesse sentido, que o tempo de aquisição da leitura e da escrita é particular e singular a cada estudante, porém, enquanto resposta aos fatores educacionais e de incumbência escolar, entendemos que no espaço educativo devem ser desenvolvidas intervenções pedagógicas com vistas ao avanço dos estudantes, a partir de mediação do professor com ações necessárias para a continuidade e progressão das aprendizagens do estudante.

Conforme afirma Sacristán (2020), os componentes culturais, que no currículo são transformados em conteúdos oferecem desiguais possibilidades de conexões entre a experiência escolar e extraescolar aos estudantes provenientes de meios sociais distintos, nesse sentido, considerando o estudante como um indivíduo concreto com conhecimentos prévios, é complexo pensar em um núcleo de conteúdos obrigatórios a todos com iguais oportunidades de êxito, então o currículo comum estabelecido para todos não é

suficiente. Nesse sentido, a mediação do professor no currículo deverá considerar as oportunidades desiguais dos estudantes frente ao currículo e as adaptações necessárias a favorecer as aprendizagens de todos.

Desse modo, esta pesquisa justifica-se enquanto uma contribuição acerca da mediação do professor no currículo escolar para a proposição de intervenções pedagógicas para que a diversidade de alunos seja considerada a partir de adaptações dos conteúdos curriculares estabelecidos a partir de diferentes estratégias didáticas. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é: Destacar intervenções pedagógicas em classe de alfabetização com vistas ao avanço dos estudantes quanto à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. E visa responder a seguinte indagação: como desenvolver intervenções pedagógicas em classe de alfabetização com vistas ao avanço dos estudantes quanto à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética?

Sendo assim, este trabalho, a partir de um enfoque de pesquisa qualitativo, apresenta um estudo teórico e empírico com relato de experiência e uma investigação da própria prática, voltada à (re)construção de sentidos e reflexão da ação acerca da ensino-aprendizagem de língua materna em classe de alfabetização. O lócus da pesquisa foi uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, Brasil, Distrito Federal, com recorte temporal do ano de 2019, tendo como sujeitos de pesquisa 24 estudantes de aproximadamente 6 e 7 anos.

Este estudo será organizado a partir de três tópicos, quais sejam: O currículo escolar e a mediação do professor; Intervenções pedagógicas; e Práticas pedagógicas em classe de alfabetização.

A seguir, para introduzir o referencial teórico deste estudo, será apresentado o tópico acerca do currículo escolar e a mediação do professor.

O currículo escolar e a mediação do professor

O currículo escolar é entendido como um processo dinâmico e influenciado por contextos, textos e protagonistas diversos, constitui-se não só a partir de uma dimensão técnica, mas também por uma dimensão política. O processo de desenvolvimento do currículo percorre etapas, que desde os seus fundamentos teóricos, passando pelo planejamento ou a elaboração do documento até a sua operacionalização pelos docentes e chegando a sua avaliação, envolve todas as instâncias que se relacionam ao ato de ensinar (Ranghetti & Gesser, 2011).

Sacristán (2020) destaca o significado dos seis níveis ou fases do processo de desenvolvimento do currículo. O currículo prescrito: é o currículo oficial, referência na ordenação do sistema educativo; o currículo apresentado aos professores: é o primeiro reflexo do prescrito, por exemplo o livro ou material didático apresentado; o currículo modelado: é aonde separa-se e constituiu-se a trajetória intelectual e acadêmica do professor; o currículo em ação: é a aula em si, a troca de ideias, é quando se coloca em prática o currículo; o currículo realizado: é a prática, momento de mesurar se as escolhas anteriores funcionaram; e o currículo avaliado: é a fase de validação e permeia todas as fases anteriores.

O autor destaca ainda que é através dos conteúdos, códigos pedagógicos, ações práticas que modelam conteúdos e formas em torno de currículo que este cumpre as suas funções enquanto expressão do projeto de cultura e socialização. Nesse sentido, frente a diversidade de saberes dos estudantes e as singularidades

da interação entre os indivíduos e o processo de ensino-aprendizagem, foco deste estudo, interessa-nos destacar intervenções realizadas pelo professor a partir de ajustes ou adequações curriculares necessárias para que todos os estudantes possam avançar.

Desse modo, e tendo em vista o espaço dado ao professor na modelação do currículo escolar, é válido destacar o conceito de currículo moldado defendido por Sacristán (2020), em que “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita” nesse sentido, o papel dos docentes no planejamento da prática é de “‘tradutor’ que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução” (p. 104).

Sendo o docente o principal responsável pela efetivação do currículo em ação, é pela ‘tradução’ dos significados do currículo na atividade pedagógica que este configura-se como a ponte, o mediador da construção do conhecimento.

Se o currículo enquanto artefato social e cultural representa tanto uma questão de conhecimento como de identidade (Tadeu & Moreira, 2013), precisamos observar quais são as identidades e conteúdos estão sendo representadas pelo currículo, e a quem se destinam, uma vez que, conforme destacado pelos autores supracitados, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (p. 14).

Nesse contexto, a mediação do professor requer de que o currículo é um espaço teórico-prático no qual os professores devem comprometer-se com as necessidades educativas dos estudantes, desse modo, as derivações práticas na transferência do currículo como a definição de conteúdos para determinados estudantes, a escolha de meios mais adequados e pontos relevantes a serem considerados na avaliação deles faz parte do entendimento do professor enquanto profissional ativo na transferência do currículo (Sacristán, 2020).

O currículo da rede pública de ensino do Distrito Federal, apresenta alternativas teóricas e práticas quanto à diversidade de saberes dos estudantes, que serão apresentadas no tópico seguinte.

O currículo da rede pública de ensino Distrito Federal e o espaço dado à diversidade de saberes dos estudantes

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, reconhecendo o currículo como material passível de ajuste, avaliação e alterações, além da necessidade de acompanhamento dos estudos e discussões pedagógicas atuais intitula como Currículo em Movimento o currículo de referência para as redes de ensino no Distrito Federal, cujos pressupostos epistemológicos corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo. O Currículo em Movimento tem o intuito de garantir que o currículo continue à serviço da aprendizagem de todos os estudantes, garantindo não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade. A primeira edição do Currículo em Movimento é do ano de 2014 e a última e atual versão utilizada é do ano de 2018 (Distrito Federal, 2018).

Com vistas ao processo ininterrupto de aprendizagem e a compreensão de educação defendida pelo Currículo em Movimento que adota o princípio da progressão continuada, basilar no modo de organização escolar em ciclos adotada pela rede pública de ensino do Distrito Federal, é válido destacar neste estudo o documento de Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens. As Diretrizes orientam o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o 2º ciclo, que se subdivide em dois blocos, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano e ao 2º Bloco, que corresponde ao 4º e 5º ano (Distrito Federal, 2014).

A partir da defesa de que o currículo esteja à serviço da aprendizagem de todos os estudantes, ambos documentos defendem que o desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas de intervenção para as aprendizagens pode ser adotado com vistas ao atendimento das dificuldades específicas dos estudantes.

Nesse sentido, tendo em vista que “o processo de ensino e aprendizagem implica o planejamento de aula, considerando a diversidade de saberes dos estudantes e os distintos processos de aprendizagem que ocorrem nas relações inter e intrapessoais” (Distrito Federal, 2014, p.55) devem ser desenvolvidas intervenções pedagógicas que contemplem a diversidade de saberes dos estudantes com vistas à progressão de suas aprendizagens.

Intervenções pedagógicas

A intervenção pedagógica é uma maneira de intervir no processo de ensino-aprendizagem com vistas a superação de obstáculos frente a determinado objeto de conhecimento a partir de dificuldades, fragilidades ou defasagens apresentadas pelo estudante quanto à construção do conhecimento. Tendo em vista que os estudantes são diversos e aprendem ou consolidam as aprendizagens em tempos e modos singulares, a intervenção pedagógica apresenta-se enquanto atenção aos estudantes para que apesar dos processos singulares, todos tenham garantidas as suas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a detecção, por parte do professor das atuais situações de dos estudantes frente aos objetivos de aprendizagem é fundamental para este possam desenvolver intervenções que promovam ou auxiliem o avanço dos estudantes. Vigotski (2007), a criança só pode lidar independente com tarefas que estão no seu nível de desenvolvimento real, aquelas de grau de dificuldade compatível ao nível de desenvolvimento de suas funções mentais, dessa forma, aquelas funções que ainda não amadureceram, aquelas que estão no nível de desenvolvimento proximal, a criança só terá condições de desenvolver se, no presente, contar com o auxílio de alguém mais experiente, um mediador, seja ele o professor, ou um colega mais experiente. De acordo com o autor, a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97)

Imagem 1. A intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Autores (2023).

A intervenção pedagógica, então, efetiva-se na zona de desenvolvimento proximal com vistas à promoção da aprendizagem, que adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental. Barbato (2008) destaca que há sempre um movimento de tensão entre aquilo que a criança já conhece e a novidade oferecida a ela em diferentes contextos e situações, por isso, a importância da construção das zonas de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, a seguir serão apresentadas propostas de práticas de intervenção pedagógicas com vistas ao avanço dos educandos no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, em especial a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Conforme afirma Soares (2021), a alfabetização é o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a aquisição de modos de escrever e de ler, enquanto letramento diz respeito às capacidades de usar a escrita para inserção nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua, a autora destaca ainda que, estes conceitos configuram-se enquanto processos distintos, porém simultâneos e interdependentes. Morais (2019) reforça a necessidade de alfabetizar letrando enfatizando ainda que “o ensino de língua materna precisa conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção de textos” (p. 132).

Morais (2012) defende que o Sistema de Escrita Alfabética deve ser ensinado de modo sistemático e planejado a partir de um ensino específico sobre a escrita alfabética, nesse sentido, entendemos que para que o estudante avance quanto ao seu processo de alfabetização devem ser desenvolvidas estratégias didáticas enquanto a partir do diagnóstico das necessidades dos estudantes. Desse modo, a seguir será apresentado o subtópico acerca das estratégias didáticas.

Estratégias didáticas

Estratégia, de acordo com o dicionário online de Português, significa os meios que são desenvolvidos para alcançar algo, ou seja, diz respeito ao planejamento elaborado com vistas a finalidade determinada. Neste estudo, são consideradas estratégias, aquelas que possibilitem a progressão das aprendizagens e/ ou a resolução das barreiras que provocam a não-aprendizagem de determinado objeto de conhecimento. Nesse sentido,

O planejamento e as estratégias diferenciadas em sala de aula, além de serem direitos dos alunos, podem levar a resultados significativos na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades com toda a turma. Planejar e colocar em prática estratégias diferenciadas possibilitam o acesso – aos conteúdos, às atividades escolares, aos jogos, entre outros – e à aprendizagem. (Secretaria de Educação Básica, 2015, p. 58)

De acordo com o documento de Diretrizes Pedagógicas (2014), são estratégias didáticas que consideram a flexibilidade na organização dos tempos e espaço da escola os Reagrupamentos (intra e interclasse) e Projetos Interventivos. A estratégia didática destacada neste estudo será o reagrupamento intraclasse, a qual foi utilizada para o desdobramento das práticas que serão apresentadas.

O reagrupamento parte da ideia de atender todos os estudantes a partir do trabalho em grupo e de acordo com as necessidades e possibilidades de cada estudante, o que permitirá o avanço contínuo das aprendizagens. Esta estratégia possibilita a mediação entre pares e a socialização de saberes entre eles, baseia-se na necessidade de diferenciação e individualização na proposição das práticas educativas, voltadas às reais necessidades dos estudantes. O diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes por meio da avaliação formativa é imprescindível, uma vez que ela direcionará a adoção de estratégias com vistas ao avanço destes. Nesse sentido, como o nome sugere, o reagrupamento intraclasse, consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas (Distrito Federal, 2014).

O reagrupamento não busca a homogeneidade, mas o avanço das aprendizagens a partir da atenção às reais necessidades dos sujeitos, nesse sentido “processos de mediação e intervenção pedagógica são realizados com sucesso quando o professor entende como o estudante significa, constrói, registra e argumenta o conhecimento de determinada área do saber” (Distrito Federal, 2018, p. 152).

A seguir serão apresentadas práticas pedagógicas desenvolvidas em classe de alfabetização a partir da estratégia do Reagrupamento intraclasse.

Práticas pedagógicas em classe de alfabetização

As práticas desenvolvidas em classe de alfabetização com vistas ao avanço dos estudantes quanto ao Sistema de Escrita Alfabética, eram planejadas a partir da análise das avaliações diagnósticas, tendo como referência os níveis da psicogênese da língua escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Ao identificar diferentes etapas de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, foram planejadas diferentes atividades para cada nível, desenvolvidas a partir do reagrupamento intraclasse, em que estudantes de uma mesma turma são organizados a partir do diagnóstico das necessidades e possibilidades de aprendizagem e a partir do qual são planejadas as atividades (Distrito Federal, 2014). Esses grupos não eram fixos, então algumas vezes na semana os alunos mais adiantados faziam duplas escolhidas pela professora, com aqueles que apresentam mais dificuldades, os quais atuavam como mediadores do conhecimento. Albuquerque (2012, p. 29), destaca que:

na perspectiva da inclusão que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriados ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progridam em seus conhecimentos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo.

Nesse sentido, buscando sanar dificuldades específicas detectadas a partir da avaliação diagnóstica e possibilitar aos alunos o contato com o lúdico na construção do conhecimento, foram desenvolvidas atividades diversificadas de acordo com os níveis da psicogênese da língua escrita. Algumas das práticas realizadas foram: uso do jogo da memória do alfabeto; escrita espontânea de palavras no quadro; fichas lúdicas de construção de palavras; construção coletiva de frases; leitura de palavras selecionadas na ficha de palavras; e o autoditado.

Neste estudo, será destacado o uso das fichas lúdicas de construção de palavras como potencial prática pedagógica de intervenção em todos os níveis de hipóteses de compreensão da língua escrita, quais sejam: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

As fichas que serão apresentadas a seguir foram desenvolvidas pela professora alfabetizadora, que no intuito de utilizá-las como momento lúdico de aprendizagem as criou a partir de um material plastificado colorido e com fichas em velcro adesivo, para que as fichas fossem observadas como um jogo, uma brincadeira. De acordo com o Currículo em Movimento, nos anos iniciais, o jogo e a brincadeira se constituem como importante instrumento de intervenção pedagógica para o ensino de conteúdos (Distrito Federal, 2018, p. 111).

Imagem 2. Fichas lúdicas de construção de palavras



Fonte: Autores (2023).

As fichas apresentadas na Figura 2 são uma amostra das fichas confeccionadas e utilizadas pela professora alfabetizadora. Cada ficha (de acordo com a cor e objetivo proposto) era composta por palavras/imagens distintas, nesse sentido, havia diversidade de opções de fichas para que as intervenções pudessem ser realizadas com o mesmo estudante ou para a circulação das fichas dentro do grupo de estudantes com o mesmo nível em relação à escrita sem a repetição das palavras/imagens.

Na organização da professora, as fichas de cor rosa eram destinadas aos estudantes com nível de conhecimento alfabético; as fichas de cor azul, eram destinadas aos estudantes com nível de conhecimento silábico-alfabéticos; as fichas de cor verde eram destinadas aos estudantes com nível de conhecimento silábicos sobre o Sistema de Escrita; as fichas de cor amarela eram destinadas aos estudantes com nível de conhecimento pré-silábicos. Este último grupo, na maioria das vezes, realiza não só as fichas como também

as atividades com integral auxílio da professora ou de algum colega mais experiente. Nesse sentido, serão apresentadas algumas intervenções realizadas a partir das fichas.

Em relação ao trabalho realizado com os estudantes em nível pré-silábico, inicialmente, a partir da ficha o trabalho era desenvolvimento com vistas à superação do realismo nominal e da observação de que a cadeia sonora das palavras é segmentada por letras, por isso, deve distinguir o significado do significante. Conforme afirma Soares (2021), nesta fase inicial de aprendizagem da língua escrita, a criança deve compreender que o sistema de escrita representa o significante e não o significado (do objeto ou ser que ele designa) das palavras, para superar o realismo nominal, entendendo que o tamanho do objeto não tem relação com o tamanho da palavra que o nomeia. Após esse momento de reflexão mediada, as crianças eram levadas a observar a semelhança entre sílabas iniciais e finais, de palavras como “casa” e “mesa”, ou aquelas com semelhanças quanto à sílaba inicial, como “sapo” e “sopa” para que prestando atenção no som das palavras, percebessem as consequentes semelhanças quanto à escrita. A autora supracitada afirma que esse tipo de atividade lúdica, envolvendo rima e aliteração, leva as crianças a prestarem atenção no significante o distinguindo do significado, além de levá-las à compreensão de que a escrita representa a fala, e por isso, sons iguais são representados a partir das mesmas letras.

Quando as crianças revelavam o entendimento de que a cadeia sonora das palavras é segmentada por letras, (Soares, 2021), ou seja, que se encontravam em nível silábico em relação à escrita, o trabalho realizado a partir da ficha, objetivava levar os estudantes a aquisição da capacidade de fonetização, que conforme destacado pela autora é “a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem” (p. 87). Neste nível haviam fichas em que: a palavra precisava ser completada por vogais ou por consoantes ou por vogais e consoantes com a variação entre as palavras da ficha.

Em relação ao trabalho realizado com os estudantes em nível silábico-alfabético, a ficha possibilitava a identificação de que palavras com o mesmo número de letras quando escritas com letras diferentes, representam fonemas diferentes e consequentemente formam outras palavras. Nesse sentido, para que o estudante escrevesse, por exemplo, “pata” e não “lata” precisava fazer a correspondência fonema-grafema, reconhecendo o fonema correspondente à letra para escrever a palavra escolhida. Após esse momento de escrita era solicitado que os estudantes lessem as palavras escritas e assim pudessem refletir sobre ela. Conforme afirma Soares (2021, p. 126), “a criança silábica com valor sonoro ou silábica-alfabética, quando lê em voz alta as palavras que escreveu ou leu, identifica que faltam segmentos sonoros -fonemas- e busca letras que representam esses fonemas”. Nesse sentido, a autora afirma ainda que atividades que levem a criança, a no confronto entre palavras, identificar o fonema ausente e a letra correspondente a ele, desenvolvem a habilidade de associação entre grafemas e fonemas, o intuito da atividade.

Soares (2021, p. 127) afirma ainda que, “é sobretudo pela oposição de palavras ou sílabas cujo som se diferencia por uma letra, consoante ou vogal, que a criança percebe os fonemas e adquire condições de aprender as relações fonemas-letras”.

Por fim, em relação ao nível alfabético, nesta fase a criança já se apropriou do princípio alfabético da escrita, sabe relacionar os fonemas com as letras (Soares, 2021), nesse sentido, já é capaz de formar/ escrever

palavras com certa autonomia, por isso a proposição da atividade era acompanhada da posterior leitura das palavras formadas e elaboração de frases a partir das palavras que compõem a ficha.

O uso das fichas representa um momento lúdico de construção do conhecimento, desenvolvido no sentido de que, conforme destacam Ferreira e Leal (2006), a escola deve ensinar a partir de diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e constantemente avaliar se estas estão sendo adequadas para que o ensino possa ser redimensionado, a partir da avaliação do que os estudantes desenvolvem e dizem.

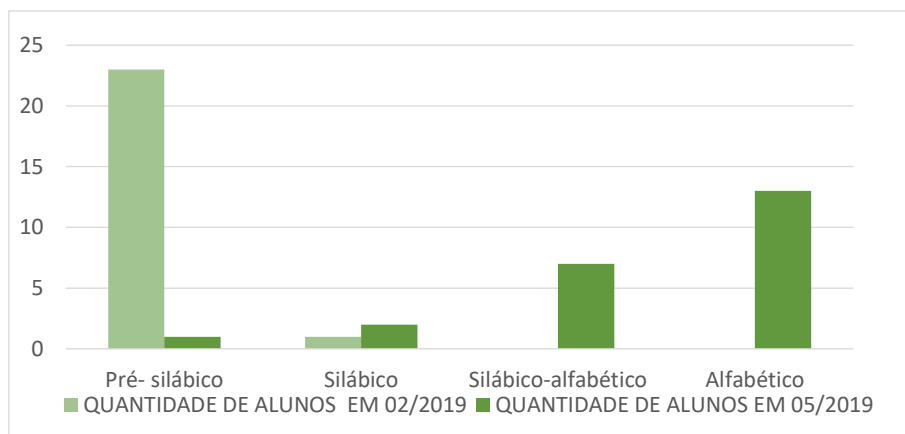
Esta foi uma possibilidade de intervenção pedagógica a partir do uso das fichas lúdicas de escrita de palavras, porém, a depender da intenção do professor com o desenvolvimento da atividade, as fichas podem ser utilizadas em hipótese distintas daquelas para as quais foram planejadas e de formas distintas, nesse sentido, de acordo com o planejamento do professor.

Análise dos resultados e considerações finais

O desenvolvimento de estratégias didáticas e práticas pedagógicas como forma de intervenção pedagógica que considere a heterogeneidade de saberes e formas diversas de construção do conhecimento presentes em sala de aula, planejada e realizadas a partir da mediação do professor no currículo escolar de acordo com o nível dos estudantes que visem o atendimento da diversidade de estudantes presentes em sala de aula, como deve ser, atuando de acordo com os níveis de conhecimento dos estudantes, nas zonas de desenvolvimento proximal, neste estudo em especial o uso de fichas lúdicas de escrita de palavras, configuram-se enquanto uma atividade potencial para o avanço dos estudantes em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Com base no gráfico apresentado a seguir, podem ser observados a avanço dos estudantes quanto às hipóteses de escrita do mês de fevereiro para o mês de maio, porém, é oportuno ressaltar que, apesar do destaque dado ao uso das as fichas lúdicas de escrita neste estudo, esta foi uma das práticas pedagógicas utilizadas como forma de intervenção quanto à progressão dos estudantes, não a única.

Gráfico 1. Avanço dos estudantes quanto às hipóteses de escrita



Fonte: Autores (2023).

Por fim, em atenção ao objetivo geral deste estudo, como base nas avaliações diagnósticas realizadas, que possibilitem ao docente um mapeamento acerca dos níveis de compreensão dos estudantes acerca da leitura e da escrita e das reais necessidades, o professor poderá realizar a mediação do currículo escolar com vistas ao avanço dos estudantes quanto às suas aprendizagens, a partir do desenvolvimento de estratégias didáticas e práticas pedagógicas individualizadas. Desse modo, o professor como mediador do currículo, o traduzirá em atividades práticas de modo que todos os estudantes possam avançar quanto a suas aprendizagens

Referências bibliográficas:

- Albuquerque, E. (2012). *Avaliação no ciclo de alfabetização*. In Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: Concepções e princípios* (ano 1, unidade 1). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Barbato, S. B. (2008). *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. Parábola Editorial.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- Distrito Federal. (2014). *Diretrizes pedagógicas para organização do 2º ciclo para as aprendizagens: Bloco inicial de alfabetização e 2º bloco*.
- Distrito Federal. (2018) *Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino fundamental, anos iniciais – anos finais*.
- Ferreira, A., & Leal, T. (2006). Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: Introdução ao tema. In Marcuschi, B. & Suassuna, L. (Eds.), *Avaliação em língua portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica*. Autêntica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Artes Médicas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020) *PNAD contínua: Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*. IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Brasil no PIRLS 2021: Sumário executivo*. Inep.
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética: Como eu ensino*. Editora Melhoramentos.
- Morais, A. G. (2019). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Autêntica.
- Moreira, A. F., & Tadeu, T. (2013). *Sociologia e teoria crítica de currículo: Uma introdução*. In: A. F. Moreira & T. Tadeu (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (13.ª ed.). Cortez.
- Ranghetti, D. S., & Gesser, V. (2011). *Currículo escolar: Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares*. CRV.
- Sacristán, J. G. (2020). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Penso.
- Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2015). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Soares, M. (2021). *Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Vigotski, L. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Transposição didática: a importância de conjugar formação e prática

Fátima Ferreira

FLUC/CECH-UC; titamargarida@gmail.com

Resumo: A didática específica tem uma parte ativa na transposição didática de conhecimento, uma vez que parte do conhecimento e transforma-o em disciplinas e áreas do saber, aliando todas as áreas a que recorre e que a complementam, desde as teorias da educação às metodologias. A “nova investigação” em didática deve incidir na questão das problemáticas próprias que diariamente se impõem ao ato de ensinar e aprender, ou seja, a transposição didática do conhecimento, que se deve traduzir em áreas de aposta investigativa. Conceber um programa de didática específica, que constitua parte integrante da formação de professores, deve ter como ponto de partida os conhecimentos da área ou da disciplina e os conhecimentos escolares que possibilitam a transmissão dos saberes da disciplina. À didática específica compete estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, no sentido de contribuir para a construção do saber. O conjunto de competências que domina pode trazer colaborações importantes para todo o complexo processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Conhecimento; Didática; Transposição; Formação; Prática.

Abstract: Specific didactics plays an active part in the didactic transposition of knowledge, as it starts from knowledge and transforms it into disciplines and areas of knowledge, combining all the areas it uses and that complement it, from educational theories to methodologies. The “new research” in didactics must focus on the issue of specific problems that are imposed daily on the act of teaching and learning, that is, the didactic transposition of knowledge, which must be translated into areas of investigative focus. Designing a specific didactics program, which constitutes an integral part of teacher training, must have as its starting point the knowledge of the area or discipline and the school knowledge that makes it possible to transmit the knowledge of the discipline. Specific teaching is responsible for establishing the link between theory and practice, in order to contribute to the construction of knowledge. The set of skills you master can bring important collaborations to the entire complex teaching and learning process.

Keywords: Knowledge; Didactic; Transposition; Teaching; Practice.

Introdução

O presente artigo, apresentado na comunicação com o mesmo título, relaciona-se com o trabalho de investigação que temos vindo a desenvolver, intimamente ligado à área da formação de professores. No nosso caso em concreto, no que diz respeito à formação de professores da área de línguas e cultura clássicas, em particular das disciplinas de latim e de cultura clássica.

Dado o carácter abrangente do Seminário que está na base desta publicação, a nossa reflexão visará aspetos gerais relativos ao conceito de didática, nomeadamente o conceito de transposição didática, perspetivando a sua importância ao nível da conjugação entre a teoria e a prática.

Tendo em conta a temática que selecionámos para este texto, consideramos relevante apresentar uma definição do conceito de didática, base da reflexão que nos propomos realizar. Esta definição, datada do séc. XVII, é da autoria de Coménio, autor da obra *Didactica Magna*, e representa, ainda hoje, apesar de

salvaguardada a diferença temporal que a separa dos nossos dias, uma referência marcante que sintetiza os princípios mais importantes da arte das artes.

Didáctica significa arte de ensinar. Acerca desta arte, desde há pouco tempo, alguns homens eminentes, tocados de piedade pelos alunos condenados a rebolar o rochedo de Sísifo, puseram-se a fazer investigações, com resultados diferentes. (...) Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que lhe não passem despercebidas muitíssimas coisas. (Coménio, 1649/2006, pp. 45-47).

Na obra de Coménio, podemos encontrar a referência a vários princípios, relacionados com as diversas áreas do saber, dirigidos aos professores, mas que contemplam os vários agentes do processo de ensino e aprendizagem. Destacamos dois desses princípios – ensinar e aprender –, provenientes da língua grega, *διδάσκειν*, e da língua latina, *docere* e *discere*, que têm resistido a mudanças e a novos paradigmas.

Estes dois princípios são inseparáveis e encontram-se intrinsecamente ligados ao principal objetivo do conceito de “Educação”²⁸, isto é, a promoção do desenvolvimento das pessoas e das suas aprendizagens.

O binómio ensinar/aprender é uma constante nos textos nossos contemporâneos, com particular destaque para os documentos programáticos das várias disciplinas curriculares, contudo estas referências não são exclusivas da atualidade, podendo ser encontradas em autores clássicos, como era o caso de Séneca, Ovídio ou Horácio, e têm percorrido as obras que versam temáticas relativas à educação, seja ela em contexto formal ou informal.

Dando corpo aos princípios-base, ensinar e aprender, a didática continua a instituir-se como a arte do ensino, uma ciência vulgarmente tida como auxiliar da pedagogia.

De uma forma geral, as referências à didática, enquanto ciência coadjuvante do processo educativo, são consensuais no que diz respeito ao facto de esta área se centrar nas metodologias de ensino, mas também nas circunstâncias que envolvem o processo de ensino e o processo de aprendizagem, que devem ser vistos de modo interligado. Deste modo, a didática deve incluir conceitos diversos como a planificação, o método, a execução e a avaliação das atividades, assumindo-se em certa medida como um conjunto de técnicas de ensino que o professor usa na sua prática letiva e que contribuem para o sucesso do processo de aprendizagem.

Estas noções, que têm vindo a ser aperfeiçoadas e completadas ao longo dos séculos, surgiram de forma mais estruturada a partir do século XVIII e, mais concretamente, na obra de Luís António de Verney - *Verdadeiro Método de Estudar*. Contudo, a abordagem deste autor relaciona-se com o conceito de didática específica, que nos é comum na atualidade, em particular com o ensino de línguas e, nesse sentido, não nos concentraremos, neste texto em concreto, na sua influência.

Recorrendo a uma outra referência, detemo-nos no pensamento do professor Imídeo Nérici, que, em 1960, defendia que ao professor não era suficiente conhecer bem os conteúdos que pretendia ensinar, era

²⁸ Destacamos alguns dos autores que se têm salientado na definição de Educação que seguimos ao longo do nosso estudo: Immanuel Kant (século XVIII); Vygotsky (1896-1934); Michael Young (1915-2002); Robert Gagné (1916-2002); José María Quintana Cabanas (1930-2013).

fundamental o conhecimento do “aluno e o seu meio físico, afectivo, cultural e social” (p. 49). Nas suas reflexões, o autor entendia como prioritária a preparação dos professores nesse mesmo domínio, tendo em conta já algum mal-estar, entre quem ensinava e quem aprendia, causado, no seu entender, por algum desajuste de métodos. Na sua obra, *Introdução à Didática Geral – Dinâmica na Escola*, definia o conceito de didática como ciência e como arte de ensinar: ciência, tendo em conta a vertente de pesquisa e de experimentação de novas metodologias de ensino e adaptação de metodologias já postas em prática, com o contributo de outras áreas, como a psicologia, a sociologia ou a filosofia, a arte, uma vez que a didática instituía um conjunto de normativas, com base na investigação em educação, não sendo, por isso, possível separar a teoria e a prática.

Segundo o mesmo autor, as duas vertentes – teoria e prática – “têm de fundir-se em um só corpo, visando a maior eficiência do ensino e o seu melhor ajustamento às realidades humana e social do educando” (Nérici, 1960, p. 51). A didática enquanto “conjunto de procedimentos e normas destinados a dirigir a aprendizagem da maneira mais eficiente possível” (p. 51) “deve levar à realização plena através de uma orientação ajustada à maneira e à capacidade de aprender de cada um, acompanhada de compreensão, segurança e de estímulo” (p. 57).

Saliente-se, em jeito de ponto de situação, que as referências a que recorreremos demonstram a importância da reflexão em torno de conceitos que se prendem com a transmissão de conhecimentos e todas as condicionantes que com ela se relacionam, ou seja, surge, embora ainda sem a denominação que atualmente usamos, a concepção de transposição didática. Em todos os autores citados, é comum a abordagem às metodologias, à planificação, aos diversos momentos que compõem o processo de ensino e aprendizagem e não, apenas, a abordagem dos conteúdos. De modo menos objetivo, os autores realçam a importância da forma como o conhecimento é transposto e da mais-valia em que consiste a reflexão acerca de todo o processo.

Na senda das citações elencadas, e ao contrário do que por vezes é defendido em algumas teorias didáticas mais recentes, educar continua a ser um repertório relativamente reduzido de gestos que se resumem à exposição de conceitos, muitos deles ancestrais, à possibilidade ímpar de minimizar as diferenças sociais, privilegiando uma educação que não favoreça os privilegiados nem empobreça os pobres, à valorização da infância e da adolescência como o tempo da intensidade e à valorização da leitura e da escrita não apenas com meios de acesso ao conhecimento, mas igualmente como fontes de fruição da ficção, da invenção e da metáfora.

Na linha de pensamento que temos vindo a desenvolver, podemos afirmar que a didática tem sido, por diversas vezes, entendida como uma arte, tornando-se, progressivamente, numa ciência auxiliar da pedagogia, mas que se desenvolve à luz de outras ciências. Num esforço de afirmação, foi-se instalando ela própria como ciência autónoma para, finalmente, se assumir como a ciência e a arte da aprendizagem.

As dificuldades de afirmação da didática como disciplina autónoma foram evidentes na sua implementação nas instituições de ensino superior, concretamente na área de formação de professores e na

própria nomenclatura que a disciplina foi assumindo. A este propósito, a Professora Isabel Alarcão, num estudo de 2002, resume as diferentes fases de integração da disciplina:

– 1.ª fase: **funcional** (utilidade prática) – introdução de disciplinas de didática específica, por vezes designadas por metodologias, e a necessidade daí decorrente de docentes especializados, muitos deles no estrangeiro;

– 2.ª fase: **afirmação institucional** – reconhecimento como área científica;

– 3.ª fase: **reflexiva** – reflexão metadidática, estatuto epistemológico da disciplina (sendo tema de congressos e encontros de profissionais, redação de artigos e revistas da especialidade, entre outras iniciativas);

– 4.ª fase: **afirmação investigativa** – constituição de equipas e unidades de investigação, publicações (importância e mais-valia da integração de professores do ensino básico e secundário – investigação-ação).

Estas fases, segundo a mesma autora, não se desenvolveram por esta ordem em todas as universidades e escolas superiores, uma vez que há que admitir que

pela sua juventude aparente, a investigação em Didática é ainda um campo com fragilidades. Falta-lhe, afirmam, objecto próprio e metodologia de análise específica. Apelidam-na de *sopa* ou *caldo* por não ter ainda sido capaz de gerar um corpo de saberes, mas se continuar a servir dos saberes de referência de disciplinas conexas. (Alarcão, 2002, p. 39)

No entanto, a didática, e ainda nas palavras da mesma autora, é, sem dúvida “uma disciplina autónoma porque utiliza vários domínios do saber sem se identificar com nenhum deles exclusivamente ao colocar-se interrogações que lhe são próprias e ao encontrar para estas questões respostas que só ela sabe dar” (Alarcão, 1991, p. 307).

Enquanto ciência autónoma, a didática debruça-se sobre os métodos, os processos e as técnicas que melhor se adaptam às diversas disciplinas, às situações reais do processo de ensino-aprendizagem e aos objetivos traçados. Ao longo do seu crescimento, foi-se instalando como uma disciplina de síntese que estabelece a ligação entre os saberes de cada área do conhecimento e a prática pedagógica e que, no âmbito da sua investigação, responde a questões como:

- O que ensinar relativamente a uma disciplina?
- Como ensinar determinado conteúdo ou disciplina?
- A quem se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?
- Em que circunstâncias se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?
- Por que motivo se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?
- Para que se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?

As questões não se esgotam na listagem que apresentamos, uma vez que cada área do conhecimento e cada disciplina têm a sua própria especificidade e, nessa medida, os temas que se colocam à didática de cada uma das disciplinas resultam da respetiva prática letiva e da investigação realizada.

Enquanto área de estudo, subdivide-se em didática geral e didática específica.

A didática, enquanto área geral, dedica-se aos aspetos globais e às teorias de ensino-aprendizagem; por sua vez, a didática específica ocupa-se da aplicação das teorias gerais a uma área ou disciplina em concreto e até, por vezes, a faixas etárias diferentes, complementando o seu âmbito de estudo com saberes oriundos de outras ciências.

Neste sentido, constata-se que o âmbito desta disciplina, apesar de abrangente, recai, especificamente, em áreas concretas – os conteúdos escolares – que aparecem no currículo e que são o produto de uma transposição didática, ou seja, os saberes académicos que se transformam em saberes escolares, passando pela seleção de conteúdos, de recursos, de estratégias, de formas de planificação e de formas de avaliação, bem como a sua repercussão no processo de ensino e de aprendizagem.

Citando Lee Shulman, a transformação do conhecimento académico em conhecimento escolar realiza-se a partir de um conjunto de categorias:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- Conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (Shulman, 2014, p. 205)

De acordo com o mesmo autor, de todas estas categorias, há a realçar a importância do conhecimento pedagógico, uma vez que “representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula” (Shulman, 2014, p. 205). É o conhecimento pedagógico que está intimamente associado ao conceito de transposição didática. É este tipo de conhecimento que conjuga o conteúdo e a pedagogia, tendo na sua constituição quatro fontes que constituem a base do saber para o ensino. A saber:

- 1.ª fonte: a formação académica na área ou nas áreas de conhecimento ou disciplinas (complementada por consulta e atualização de informação);
- 2.ª fonte: os documentos curriculares, os materiais didáticos, os processos definidos, a organização do sistema educativo e o estatuto da profissão docente;
- 3.ª fonte: a investigação em educação e em questões socioculturais;
- 4.ª fonte: o conhecimento decorrente da própria prática letiva.

Este tipo de conhecimento – conhecimento pedagógico – é, sem dúvida, o domínio mais relevante de todas as categorias atrás mencionadas, uma vez que,

o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, da responsabilidade dos alunos. (Shulman, 2014, p. 205)

Segundo a perspectiva de Shulman (2014), cabe ao professor distinguir o essencial do acessório, tendo em conta a diversidade de alunos com que se trabalha, bem como o respetivo contexto social e cultural. Ao professor compete ser flexível e ousado, no sentido de perceber o momento oportuno para introduzir mudanças e alterações, pois “uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva. Embora ensinar seja uma das profissões mais velhas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é um empreendimento relativamente novo” (p. 211).

Na escola do século XXI, porém, o professor já não é o mestre, o detentor único do saber, e os saberes transmitidos são, por vezes, alvo de contestação, o que há um século, por exemplo, seria impensável de acontecer. De facto, na atualidade,

os professores precisam aprender a usar a sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores. (Shulman, 2014, p. 214)

Desta forma, é pedido ao professor que, antes de ensinar, compreenda de forma crítica todos os conceitos que ensina e de maneiras diversas. Esse conhecimento deve ser conjugado com a pedagogia, como já referimos, e ainda na senda do que Shulman (2014) defende, é nessa combinação que está “a base de conhecimento para o ensino”, sendo competência do professor “transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos” (p. 217).

Analisado perspectivas várias, como Doyle, Stodolsky ou Bolívar, e apesar do desfasamento temporal, reiteramos a afirmação de que o conteúdo a ensinar e a aprender determinava, de modo estruturante, todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. Logo, este facto consiste, como depois refletem as palavras de Shulman, no “conhecimento pedagógico”, que permite a síntese da didática geral com a didática específica e continua a justificar a pertinência da investigação no domínio da área específica da didática.

É consensual que a didática específica colabora na transposição didática de conhecimento, uma vez que toma como ponto de partida esse conhecimento específico e o transforma em disciplinas e áreas do saber, aliando todos os âmbitos a que recorre e que a complementam, desde as teorias da educação às metodologias.

A “nova investigação” em didática, que encontramos em referências atuais, incide na questão das problemáticas próprias que diariamente se impõem ao já referido ato de ensinar e aprender, ou seja, a transposição didática do conhecimento, que se deve traduzir em áreas de aposta investigativa aliada à área concreta da formação de professores.

Trata-se de uma investigação que, numa fase inicial, permite conhecer elementos estruturais, que dizem respeito a alunos, a professores, à escola, no geral, e ao meio em que se insere. Mas, numa fase seguinte, os

dados recolhidos permitem uma interpretação de aspetos mais concretos, como os comportamentos e as decisões, que conduzem à delimitação do campo de observação bem como do objeto de observação – uma turma, uma escola, um conjunto de turmas ou escolas, dependendo do objeto e dos respetivos objetivos.

Desta forma, a conceção de um programa de didática específica²⁹, que constitua parte integrante da formação de professores, deve ter como ponto de partida os conhecimentos da área ou da disciplina e os conhecimentos escolares que possibilitam a transmissão dos saberes da disciplina.

À didática específica compete estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, no sentido de contribuir para a construção do saber. O conjunto de competências que domina pode trazer colaborações importantes para todo o complexo processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a didática, na sua especificidade, “terá de ser vista como um espaço dinâmico, ponto de encontro de saberes científicos, mas também técnicos e tecnológicos, axiológicos e éticos, mas também artísticos e culturais, todos em convergência sinérgica (...) um espaço integrador de saberes” (Neto, 2003, p. 1418).

Em Portugal, o domínio concreto da didática, de modo autónomo, encontra expressividade como disciplina na formação de professores, mas, apenas, na década de 1990. Na época, não era comum que os investigadores se especializassem nesta área em particular. Por norma, só alguns professores, ligados à formação docente, se dedicavam à produção de artigos e materiais de apoio à lecionação, sem que essa fosse, na maioria das vezes, a sua área principal de atuação.

Nas várias instituições de ensino superior, o número de departamentos ou de secções específicas de didática ainda hoje é pouco expressivo. Os docentes que se dedicam à área são, maioritariamente, estudiosos de áreas diferentes, embora com a mesma matriz, que atuam em domínios diversos.

Progressivamente, a relevância, que as questões respeitantes ao ensino e à aprendizagem foram conquistando, tem contribuído para a criação de um novo domínio de estudo e investigação. Este âmbito de estudos reflete a necessidade fundamental de se acrescentar à formação de professores um campo que reunisse os saberes essenciais ao desempenho da profissão, para além daqueles que se relacionavam com a área específica de ensino. Assim, nas universidades e escolas superiores, onde se levava a cabo a formação de professores, começaram a considerar o valor de ensinar a ensinar uma determinada disciplina, dotando os futuros professores de um conjunto de competências transversais, que lhes permitia um melhor desempenho das suas funções.

Fomentava-se, assim, a criação de uma área que, não sendo nova, não fazia parte do currículo dos cursos de formação de professores, pelo menos de modo formal.

Ao longo das últimas décadas, quer em Portugal quer no estrangeiro, a didática foi-se assumindo como uma “ciência da educação que estuda ou intervém no processo de ensino--aprendizagem com a finalidade de obter formação intelectual dos alunos” (Mallart, 2001, p. 5), mas, sendo uma ciência cuja ligação estreita

²⁹ Falamos neste momento da disciplina de Didática, parte integrante dos cursos de formação docente e não na didática enquanto processo de ensino de uma determinada área disciplinar.

a áreas diversas do conhecimento é inevitável, mantém a conjugação entre a teoria e a prática, transformando-se numa “teoria da praxis docente”.

Na nossa perspetiva, o investimento na investigação em didática, com especial atenção para a didática específica pela relação estreita que mantém com as disciplinas curriculares, constitui um contributo fundamental para o processo de ensino/aprendizagem. Tal investimento permite que se explorem os conceitos científicos, pois, tal como refere Damião (2016), “em cada didática explora-se o modo como, especificamente, a aprendizagem se concretiza numa determinada disciplina e, dependendo disso, se deve ensinar essa disciplina, e cada um dos seus conteúdos.”

A comprovar o nosso ponto de vista, incluímos a citação de um estudo de Veiga e Magalhães (2013, p. 36), no qual se pode ler que o professor deve desenvolver competências elevadas “na matéria que ensina, bem como o conhecimento das estratégias de planificação dos conteúdos de ensino”, nomeadamente, ao nível da planificação de ensino, da gestão da sala de aula, da motivação dos alunos, da comunicação interpessoal, da consideração das diferenças individuais, da valorização da diversidade cultural, da avaliação de desempenho e da utilização de novas tecnologias.

Também Zabalza defende a mesma opinião ao assumir que “toda a tarefa didática tem um conteúdo, aquilo sobre que se trabalha, e um aspecto formal, isto é, o trabalho ou operação que se realiza com e sobre esse conteúdo” (2001, p. 118).

Contudo, e na senda da reflexão que temos vindo a desenvolver, para além de centrar a sua influência nos conteúdos específicos de uma determinada área, a didática ocupa-se igualmente dos métodos e da avaliação das aprendizagens, subdividindo-se em quatro vertentes:

a (...) científica associada aos saberes específicos de que trata a disciplina, e a sua adaptação ao contexto curricular; a vertente histórico-epistemológica (...); a vertente psicossociológica dos processos de aprendizagem; e a vertente da organização e da vivência da prática em sala de aula. (Silva, 1997, pp. 1-29)

A nossa abordagem em torno do conceito de didática, enquanto disciplina específica, é consensual entre os estudiosos, como é o caso de Martinand (2008), quando afirma, por exemplo, que “a resposta foi sempre a de que há didáticas, em correspondência com as especificidades dos conteúdos das diversas disciplinas e matérias educativas” (p. 157).

Desta forma, podemos asseverar que a investigação em didática não se pode dissociar da investigação que é desenvolvida acerca da área matriz, uma vez que “as didáticas, tal como todas as novas disciplinas de investigação, resultam de mestiçagens” (Martinand, 2008, p. 160), logo, é consensual que as didáticas específicas não se tornem completamente independentes de outras disciplinas, nomeadamente das disciplinas ou áreas curriculares na sua prática e das disciplinas de investigação do domínio mais alargado das ciências da educação.

A didática “enquanto disciplina de investigação, apresenta-se acima de tudo como uma disciplina implicada ou, talvez se possa dizer, com mais rigor, como uma «disciplina académica implicada nos

problemas do ensino das disciplinas escolares que parecem estar-lhes associadas, ou mesmo nos problemas do seu próprio ensino»” (Martinand, 2008, p. 160).

Em síntese, na abordagem geral da didática é imprescindível que se distingam duas partes: a parte teórica, relacionada com os saberes relativos aos processos de ensino-aprendizagem, e a parte prática, que diz respeito à aplicação das teorias em contextos reais de ensino e aprendizagem.

É certo que, no que toca aos princípios do processo de ensino e aprendizagem, desde cedo a área da didática se aliou às ciências da educação e, em particular, à psicologia da educação e que, em conjunto, estas duas áreas constituem um contributo imprescindível para o seu enriquecimento. Dominar as teorias do desenvolvimento psicológico, da aprendizagem em contexto escolar, da motivação, bem como as teorias relacionadas com a gestão de comportamentos ou a gestão de conteúdos e sua avaliação, contribui para a formação completa dos docentes e influencia positivamente a sua prática letiva.

Em suma, e fazendo uso da perspetiva de Young (2011), na qual encontramos fundamento para a nossa opinião acerca da importância dos conhecimentos disciplinares, a didática consiste em “apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam da sua experiência nem se relacionam diretamente com ela.” Também para o mesmo autor, “as disciplinas (...) não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes.”

A grande lição de Young nesta matéria reside no facto de que, para haver aprendizagem ativa, tem de haver conhecimento disciplinar, condição que acompanha o raciocínio que fomos traçando.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). A didáctica curricular. Fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins et al. (Eds.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 299-310). Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). De que se fala quando se fala de Didáctica. In E. Medeiros (Coord.), *I Encontro de Didácticas nos Açores* (pp. 31-48). Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didática de língua em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspetivas?* (pp. 10-14). Areal Editores.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Grupo FORCE.
- Comênio, J. A. (2015). *Didactica Magna* (Introd., trad. e notas de J. F. Gomes; 6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Publicado originalmente em 1649)
- Damião, M. H. (2010). A (in)dispensabilidade de ensinar. In F. Savater, R. Moreno Castillo, N. Crato, & H. Damião, *O valor de educar, o valor de instruir*. Fundação Francisco Manuel dos Santos; Porto Editora.
- Damião, M. H. (2015). Desenvolvimento de competências ou transmissão de conhecimento: Acerca da necessidade de superar uma antinomia curricular no Ensino Universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(1), 59-82. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_3
- Damião, M. H. (2016). Nota de abertura do 1.º Colóquio em Didáctica e Ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Damião, M. H. (2019). *Educar para quê? A orientação do currículo escolar na contemporaneidade*. Conferência proferida na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Brasil.
- Damião, M. H. (2019). Participação das empresas e atribuições do Estado no currículo da escola pública. Notas para uma reflexão aprofundada. In *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases, do Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais*, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), Universidade de Coimbra.

- Damião, M. H., Prata, M. J., & Festas, I. (2011). *A presença da cultura clássica no ensino básico e secundário*. Trabalho apresentado em XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In Ph. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the A.E.R.A.* (pp. 486-516). Macmillan.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. In F. Sepúlveda & N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Martinand, J. L. (2008). Didáctica e didácticas. Esboço problemático. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação, teorias e práticas* (pp. 147-167). Educa, Unidade de ID de Ciências da Educação.
- Nérici, I. (1960). *Introdução à didática geral: Dinâmica na escola*. Editora Fundo de Cultura.
- Stodolsky, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Paidós/MEC.
- Verney, L. A. (1949). *Verdadeiro método de estudar* (prefácio e notas de Joaquim Ferreira; 3.ª ed.). Editorial Domingos Barreira. (Publicado originalmente em 1746).
- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Pacific-Asian Education*, 22(1), 21-32.
- Young, M. (2011). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Pacific-Asian Education*, 22(1), 5-7.
- Young, M. (2014). Michael Young e o campo do currículo: Da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso” (Entrevista de C. V. A. Galian & P. B. J. Louzano). *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1109-1124.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

Desafios e possibilidades da prática pedagógica na Educação Especial

Gabriela de Araujo Oliveira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; gabrieladearaujooliveira@gmail.com

Resumo: O presente artigo é uma revisão bibliográfica sobre as possibilidades e desafios no ambiente escolar a partir de práticas inclusivas para os alunos da Educação Especial e demais estudantes com necessidades específicas em Portugal, de forma a compreender como elas favorecem a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, as questões a serem abordadas são: por que alguns professores não incluem os alunos com deficiência ou outras necessidades em suas aulas? O que os professores têm feito para incluir os estudantes com deficiência em suas aulas? Práticas pedagógicas diferentes/efetivas? E como se dão essas práticas? Há flexibilização/diferenciação curricular? A que ponto a flexibilização/diferenciação do currículo é necessária? Sabemos, em muitos casos, o motivo de os professores não terem como balizador de sua prática a inclusão de todos os estudantes, são, por exemplo, falta de conhecimento sobre diferenciação pedagógica. Para responder as questões levantadas, serão utilizados, a princípio, os documentos a Declaração de Salamanca (1994), Decreto de Lei 54/2028 e Decreto de Lei 55/2018 relatório da OECD Review of Inclusive Education in Portugal (2022), os autores Trindade e Cosme (2010, 2016), Mantoan (2015) com a finalidade de responder as questões acima.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; Educação Especial; Prática pedagógica.

Abstract: This article is a bibliographic review on the possibilities and challenges in the school environment based on inclusive practices for Special Education students and other students with specific needs in Portugal, in order to understand how they favor student learning. To this end, the questions to be addressed are: why do some teachers not include students with disabilities or other needs in their classes? What have teachers done to include students with disabilities in their classes? Different/effective pedagogical practices? And how do these practices occur? Is there curricular flexibility/differentiation? At what point is curriculum flexibility/differentiation necessary? We know, in many cases, the reason why teachers do not have the inclusion of all students as a guide for their practice, is, for example, a lack of knowledge about pedagogical differentiation. To answer the questions raised, the documents will be used, in principle, the Declaration of Salamanca (1994), Decree of law 54/2028 and Decree of law 55/2018 report of the OECD Review of Inclusive Education in Portugal (2022), the authors Trindade and Cosme (2010, 2016), Mantoan (2015) with the purpose of answering the questions above.

Keywords: Pedagogical Differentiation; Special education; Pedagogical practice.

A Educação Especial em Portugal e seus documentos oficiais

Existem alguns documentos de grande importância relacionados à Educação Especial em Portugal, tanto de nível internacional como nacionais. Esses documentos desempenham um papel fundamental ao fornecer diretrizes, normas e orientações para a promoção da inclusão e educação dos alunos com deficiência. Nesse sentido, é necessário destacar esses documentos, especialmente a Declaração de Salamanca (1994), que é considerada um marco para a Educação Especial em todos os países participantes da Conferência Mundial da Educação. Essa conferência envolveu a participação de 92 países e 25 organizações.

A Declaração de Salamanca (1994) fruto dessa conferência é um documento que enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança e reafirma o direito dos educandos com deficiência à

educação. Essa declaração ressalta o papel do Estado em assegurar a inclusão e fornecer uma educação de qualidade para todos. Conforme expresso no documento:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5)

A Declaração de Salamanca (1994) teve um impacto significativo na elaboração das políticas públicas educacionais inclusivas em vários países, pois a partir dela, o Estado foi impelido a oferecer educação especial para promover a inclusão das crianças com deficiência no ambiente escolar. Um dos princípios estabelecidos nesse documento é que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, sem discriminação com base deficiência ou dificuldades, garantindo assim, a implementação da Educação Inclusiva nas escolas. Nessa perspectiva, os professores precisam se atentar às especificidades de seus estudantes, levando em consideração seus percursos e ritmos de aprendizagem.

O Decreto-Lei nº 03/2008 que foi utilizado até 2017 no sistema educativo português, orientou a Educação Especial, visando uma escola democrática e inclusiva “que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”. O documento afirma a importância da Declaração de Salamanca (1994) no contexto da Educação Inclusiva, buscando promover uma maior equidade educativa de forma a atender as necessidades educativas dos estudantes, indo além de uma abordagem baseada na deficiência presente na Lei nº46/86. No novo documento, para a inclusão de todos na escola é necessário uma “individualização e personalização das estratégias educativas” pois todos os alunos têm alguma necessidade educativa e não apenas os estudantes com deficiência. Nesse caso, os estudantes da Educação Especial requerem apoio e serviços especializados, quando necessário. Logo,

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. (Decreto-Lei n.º 03/2008)

O Decreto-Lei nº 03/2008 também definiu quem são os estudantes da Educação Especial, estabelecendo objetivos de inclusão social e educacional, fundamentados nos princípios da solidariedade e da justiça social:

alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades

continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (art. 1º)

Para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas, o documento assegura a organização de recursos, projetos e materiais para auxiliar os estudantes no percurso escolar. Conforme estabelecido em seu artigo 16º, a adequação do processo de ensino aprendizagem “integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (2008).

Embora o Decreto-Lei nº 03/2008 tenha representado um marco para a Educação Especial em Portugal, tornou-se necessário revisar e reestruturar o documento diante das mudanças ocorridas e a implementação do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Nesse sentido, elaborou-se o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, publicado no Diário Oficial n.º. 129/18. No referido decreto-lei, encontramos a seguinte frase:

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Portugal, 2018, p. 2918)

Conforme destacado no Diário Oficial, essa afirmação busca fortalecer as habilidades do estudante e promover a equidade e igualdade na educação dos estudantes da Educação Inclusiva, reconhecendo, principalmente, a diversidade do público escolar. Para alcançar esse objetivo, o decreto concede autonomia à escola para definir seu currículo (sendo este flexível), partindo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A educação especial e os paradigmas pedagógicos

Ao mesmo tempo, incentiva o educador a reflexão sobre sua prática docente e sobre como as interações com o outro podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os paradigmas de Trindade & Cosme (2010). Os autores propõem uma reflexão acerca do trabalho do professor e o ato de ensinar. Essa reflexão é dividida em paradigma da instrução, dividindo-se em paradigma da aprendizagem e paradigma da comunicação.

O paradigma da comunicação valoriza todas as interações entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, reconhecendo a importância dessas interações na construção dos conhecimentos, ou seja, ninguém aprende sozinho. Para os autores:

a ocorrência das aprendizagens dos alunos, vinculadas ao seu desenvolvimento pessoal e social, depende da qualidade da comunicação que aqueles estabelecem entre si e com os seus professores, em função da necessidade de se apropriarem de informações entendidas como necessárias, da utilização de instrumentos materiais e conceituais cuja pertinência decorre das exigências e dos desafios para os quais são convocados, por via das experiências a que são chamados a viver no mundo em que habitam, e da necessidade de desenvolverem um conjunto de competências e atitudes decorrentes do facto de participarem em sociedades diversas, plurais e contraditórias que se desejam mais democráticas e que se caracterizam, igualmente, como sociedades do conhecimento. (Trindade & Cosme, 2016, p. 1043)

No artigo 5º do Decreto-Lei n.º 54/2018, são apresentadas as diretrizes a inclusão nas escolas, de forma a orientar as instituições a promoverem mudanças em seus níveis “cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível”. No que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dos estudantes, de acordo com o documento, em seu artigo 7º:

têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Para efetivar essas medidas, elas são divididas em três níveis, e são estabelecidas pelos professores da escola e estão nos artigos 8.º, art. 9.º e art. 10.º. No artigo 8.º são apresentadas as Medidas universais (MU) que consistem em propostas educativas da escola para os educandos; no artigo 9.º são as Medidas seletivas (MS) são propostas não supridas pelas Medidas universais; e no artigo 10.º as Medidas adicionais (MA) são destinadas para superar as barreiras ao nível da interação, comunicação, entre outros, que necessitam de recursos especializados. Todas essas medidas proporcionam flexibilidade nas estratégias de ensino-aprendizagem, bem como na avaliação dos estudantes.

O Decreto-Lei 54/2018 fornece uma base legal para a flexibilização curricular, visando apoiar a aprendizagem dos estudantes, levando em consideração suas habilidades e dificuldades individuais. Em suma, o DL 54/2018 traz um desafio para a educação, principalmente de mudarem suas práticas e olhares, muitas capacitistas³⁰. Ao adotar uma abordagem inclusiva, as escolas são encorajadas a reconhecer e valorizar a diversidade de seus estudantes, no qual, requer transformações nas práticas pedagógicas e uma maior conscientização sobre as barreiras que podem existir a fim de superá-las e eliminá-las.

Ao mesmo tempo, temos o DL 55/2018 que foi publicado no mesmo dia que o DL 54/2018. De acordo com o Diário oficial,

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. (2018b, p. 2928)

O documento dá autonomia curricular às escolas para gerir seus currículos. Um dos princípios norteadores da DL 55/2018 que retorna ao DL 54/2018 é o artigo 4.º que diz:

c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; (2018b, p. 2930)

³⁰ Capacitista é como são chamadas as pessoas que possuem ideais limitantes. Capacitismo é a discriminação de pessoas com deficiência, considerando que são incapazes realizar alguma atividade pelo fato de serem deficientes.

Em termos gerais, o DL 55/2018 aborda o percurso educativo que os alunos precisam desenvolver, mas não cita como seria esse percurso a partir das especificidades dos alunos com cegueira, por exemplo, como o uso de material em braile que deve estar disponível para esses estudantes. Novamente, o DL 55/2018 remete ao DL 54/2018 em seu artigo 21.º em relação às Dinâmicas pedagógicas sobre “b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos” (2018b, p. 2935).

Torna-se necessário que os professores da sala de aula e os demais profissionais da instituição escolar tracem estratégias para que os estudantes da Educação Especial se sintam pertencentes àquele espaço e sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula é um espaço diverso, e é desafiante para o professor criar estratégias inclusivas levando em consideração cada estudante, assim como trabalhar as habilidades e dificuldades do educando, mas não é impossível.

O contexto político influencia as práticas pedagógicas na escola, pois o que muito se vê nas escolas são as preocupações com exames externos (avaliações padronizadas), sendo muito comum o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) para a preparação para esses exames. Isso faz com que, por um lado, as práticas pedagógicas sejam voltadas apenas para tal fim, e não para a efetiva aprendizagem dos estudantes, e muito menos para atender as necessidades dos educandos a partir de suas habilidades e dificuldades. Infelizmente, há margem, também, para que as práticas inclusivas não sejam presentes na sala de aula, mesmo que para muitos professores seja uma preocupação.

Segundo o Manual de Apoio à Prática (2018) a educação inclusiva deve estar aberta para todos os estudantes, embora haja fatores de exclusão que dificultam a aprendizagem dos educandos, como exemplo, dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, há discursos, infelizmente, de que a escola seja apenas para estudantes que conseguem ter sucesso escolar.

A construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que o conseguem. Há escolas em que os alunos com deficiência crescem com os outros; há escolas em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza; há escolas em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros. (p. 4)

A escola pode ser inclusiva para todos, independente se o estudante é da Educação Especial ou não, pois é direito de todos aprender e se desenvolver além de serem respeitados em sua diversidade. Logo, a inclusão só é possível se toda a comunidade escolar estiver envolvida.

O documento referido traz uma reflexão sobre o Decreto-Lei 54/2018 no que diz respeito à educação inclusiva e como ele é importante para o desenvolvimento dos estudantes e para as práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, a diferenciação pedagógica é um dos aspectos primordiais para garantir a aprendizagem e participação dos educandos no sistema educativo com diferentes finalidades.

É de acordo com estes pressupostos, que se desafiam as escolas a configurar a noção de projetos educacionais inclusivos e, por isso, culturalmente mais amplos e significativos, e que se compreende a relação entre estes projetos e a noção de inclusão educativa já que a sua operacionalização está dependente, entre outros aspetos, da criação de ambientes educativos. (Manual de Apoio à Prática, 2018, p. 12)

O objetivo do documento é fazer com que a escola reflita sobre o seu papel, assumindo uma postura mais pedagógica do que médica para os educandos com deficiência, ou seja, conhecer o estudante para além da deficiência. Para tanto, o texto traz algumas opções metodológicas para auxiliar os professores em sua prática pedagógica, podendo ser medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais (Manual de Apoio à Prática, 2018, p. 20), com base no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) que propõe a aprendizagem flexível que atenda às necessidades dos educandos a partir das práticas educacionais inclusivas, valorizando a diversidade dos envolvidos, logo:

A implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa. (p. 22)

Dessa maneira, ao tornar a sala de aula um ambiente inclusivo a partir de práticas pedagógicas inclusivas, contribui para a aprendizagem dos estudantes, podendo garantir a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo comum a partir da diferenciação pedagógica. Além do documento acima, o Relatório da Educação Inclusiva em revista: perspectiva geral sobre Portugal (OECD, 2022) constitui um documento importante para a Educação Inclusiva do país. De acordo com o texto, os documentos mencionados anteriormente foram e são importantes para a educação dos estudantes, principalmente com a vigência do Decreto-Lei n.º 54/2018.

O relatório enfatiza que os professores portugueses são qualificados para docência, principalmente após o Decreto-Lei n.º 79/2014 que salienta a necessidade de os professores terem grau de mestre. Segundo o documento:

Os dados do OECD Teacher and Learning International Survey (TALIS) de 2018 mostram que os professores portugueses estão entre os mais qualificados da OECD, com 93,4% dos professores tendo adquirido o nível 7 da CITE. compromisso com a equidade e a inclusão e uma profunda consciência da educação inclusiva e da diversidade. No entanto, a equipe de revisão ficou com a impressão de que os professores muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade nas escolas. A falta de requisitos para que os currículos da FIP incluam áreas relacionadas à diversidade, multiculturalismo e inclusão surgiu com frequência durante as entrevistas com as partes interessadas (p. 19, tradução minha).

Percebe-se, pelo documento, que há professores que ainda não conseguem entender e trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva principalmente por se sentirem despreparados. Como mudar essa questão? É somente o fato de se sentirem despreparados que não conseguem incluir os estudantes da Educação Especial? É notório que muitos professores entendem e praticam os pressupostos da Educação Inclusiva, e para isso, necessitam de tempo e recursos para realizarem formações que não são ofertadas durante a licenciatura, mestrado ou na formação contínua, no qual:

os conhecimentos, habilidades, atitudes e disposições dos professores têm implicações diretas e sérias para o sucesso dos alunos a quem ensinam. Portanto, é importante pensar na aprendizagem profissional de forma mais ampla como um estímulo para a inovação (p. 20, tradução minha).

O documento aponta para uma melhoria significativa no sistema educativo em Portugal além de recomendações que devem ser feitas a longo e curto prazo. As recomendações de curto prazo são: i) melhorar a governança da educação inclusiva por meio de melhores sinergias e mecanismos de responsabilização entre os diferentes níveis do sistema educacional, e, ii) sustentar os esforços da estratégia de colaboração e consulta para ampliar a compreensão da educação inclusiva. As recomendações a longo prazo são: i) melhorar a gestão dos recursos para a educação inclusiva e continuar os esforços para construir um sistema de financiamento coerente para apoiar a equidade e a inclusão, e, ii) fortalecer a gestão do monitoramento e avaliação da educação inclusiva em nível de sistema.

Embora existam diretrizes e legislações que promovam a educação inclusiva, sua implementação pode variar por diferentes fatores. A educação inclusiva é um processo contínuo que requer esforços constantes para remover barreiras e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. É responsabilidade de todos os envolvidos na instituição escolar criar e promover ambientes de aprendizagem significativos. Embora os documentos abordados anteriormente enfatizem a importância da Educação Inclusiva e da Educação Especial nas práticas pedagógicas dos educadores, ainda há espaço para que muitos professores não os adotem como base para seu trabalho.

Perspectiva dos professores frente à aos alunos com NEE

A pesquisa bibliográfica realizada levou em consideração artigos publicados entre 2014 e 2021 referentes à Educação Especial, Práticas pedagógicas inclusivas, Diferenciação pedagógica, NEE e Inclusão. Para tanto, encontrei poucos artigos, dos quais, selecionei apenas os quatro publicados em diferentes épocas: Santos, Correia e Cruz-Santos (2014), Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017), Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019), e Abreu e Grande (2021).

Santos, Correia e Cruz-Santos (2014) publicaram uma pesquisa sobre a percepção de 249 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com 81% de profissionais do gênero feminino e 47% do gênero masculino, de 52 Agrupamentos de escolas no distrito de Braga, Portugal, frente à inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em relação aos educadores, a faixa etária é entre 27 e 62 anos de idade de diferentes tempo de carreira. Além disso, a formação acadêmica varia da licenciatura ao doutoramento.

Como método de pesquisa, utilizaram o questionário “Percepção dos professores quanto à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais” de Correia (2008) distribuídos em duas etapas: a primeira de caráter sociodemográficos e a segunda com 25 itens referentes à percepção dos educadores sobre a inclusão de alunos NEE.

Ao realizarem Análise Descritiva dos dados recolhidos, Santos, Correia & Cruz-Santos (2014) encontraram que 49% dos professores concordam serem os responsáveis pelos alunos das suas turmas, independentemente se são alunos NEE ou não. Contudo, 52,6% dos educadores não se sentem preparados para trabalhar com alunos com NEE, ao mesmo tempo que 78,3% dos profissionais sentem-se amparados

pelos profissionais da Educação Especial. Nesse sentido, as autoras não especificaram ou determinaram quais seriam os motivos dos professores não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com NEE.

Para auxiliar na compreensão, Prychodco, Fernandes & Bittencourt (2019) entrevistou 12 professoras de 3 Agrupamentos de escolas em Porto, Portugal. Ao questionar as professoras sobre o conceito de inclusão e o conceito de integração, os excertos transcritos no texto, é evidente que os educadores possuem dificuldades em descrevê-los, resultando em falta de informação. Nesse sentido, o autor conclui que

embora as professoras se posicionem em acordo com concepções que valorizam a inclusão, elas parecem reconhecer que, na prática, permanecem abordagens enraizadas numa lógica de categorização dos alunos, assente mais nos seus deficits do que nas suas potencialidades. (Prychodco et al., 2019, p. 16)

Mesmo que as professoras, em seus discursos trazidos por Prychodco, Fernandes & Bittencourt (2019), se mostrem a par da inclusão e da importância de compreender o estudante em sua individualidade, o autor chega a conclusão que há vários fatores para a inclusão de alunos NEE: “caráter inconsequente das políticas públicas, diferentes concepções de Escola Inclusiva e sua influência nas práticas, estigmas e preconceitos sobre alunos, muito influenciados pela categorização e pela supervalorização das características de foro biomédico, etc.” (p. 18). Mas essa conclusão ainda não responde o porquê alguns professores querem e conseguem trabalhar em prol dos alunos com NEE e dos demais, pois não é competência somente da Educação Especial.

Nesse viés, Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira (2017), ao verificar qual a opinião de 122 professores do 1º ciclo e de 122 educadores de infância, em Portugal, sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva, revelou-se uma ambiguidade de informações e concepções. A análise teve como objeto de estudo as escolas públicas, 46,7% dos professores, e das escolas privadas, 53,3%, da área metropolitana do Porto.

Assim como Prychodco, Fernandes & Bittencourt (2019), Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira (2017) utilizaram um questionário. Os professores, em sua maioria, defendem a inclusão de alunos NEE em sua sala de aula. Mas ao tratarem de cada deficiência, alunos com Paralisia Cerebral (PC) são os menos aceitos em sala de aula pelos docentes, com 27,05% dos docentes (n=66) a referir que não podem estar na sala de aula e 68% a referir que só poderiam frequentar a sala com apoio, o que significa que apenas 4,5% considerou poderem estes alunos estar na sala sem apoio.

Os professores alegaram que não possuem formação para trabalhar com algumas deficiências em sua sala de aula regular, e ainda alegam que “a presença dos alunos descritos em cada vinheta retira à turma tempo útil de trabalho (valores percentuais entre 35,7% e 39,3%; Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017), creditando nos docentes da Educação Especial todo o trabalho com os alunos NEE.

Abreu e Grande (2021) realizaram uma pesquisa com 17 profissionais da educação no Porto, Portugal: oito professores da Educação Especial, três professores de turma, um diretor de turma, e cinco psicólogas, com uma média de 20 anos de trabalho. A pesquisa foi semiestruturada com um guião elaborado. O resultado, não muito diferente dos autores citados anteriormente, foi de os professores não terem formação adequada, falta de tempo e de recursos humanos, desafio do envolvimento da família e comunidade, entre

outros. (Abreu & Grande, 2021, p. 10). As autoras destacam a falta de formação como o maior problema para a inclusão dos alunos NEE, principalmente após os Decreto-Lei 54/2018 e 55/2018.

O que é comum nos autores: Santos, Correia e Cruz-Santos (2014), Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017), Prychodco, Fernandes e Bittencourt (2019), e Abreu e Grande (2021) é que os professores não se sentem preparados para trabalharem com os alunos NEE, e isso é um grande problema para a inclusão de todos. Sabe-se que não somente as formações iniciais e contínuas são eficientes para dar conta de toda a demanda de uma sala de aula, mas é o pontapé para a pensar e implementar práticas pedagógicas inclusivas, como a diferenciação pedagógica.

Há professores que conseguem incluir os estudantes NEE em suas aulas, mas nenhum dos artigos selecionados trouxe tal perspectiva, apenas mencionado sobre a importância que dos profissionais da Educação Especial no auxílio dos professores da sala de aula regular.

Dessa forma, ainda fica o questionamento de como há professores que conseguem incluir seus estudantes NEE em suas aulas e outros não, pois sabemos que a profissão docente é desafiadora a cada dia, dois professores, por exemplo, podem atender o mesmo, aluno NEE e apenas um conseguir trabalhar de forma a incluir esse estudante.

Não há aqui uma crítica ao professor que não consegue incluir seus estudantes em sua aula, mas há um questionamento para além do óbvio, para além do que vimos em cada autor acima. Somente estando em sala de aula, vivenciando a cada dia a comunidade escolar, conseguiremos descobrir as falhas e sucessos profissão docente, para além do humano, social, político e cultural.

Considerações finais

No ambiente escolar é muito presente abordagens assistencialistas para os alunos da Educação Especial, muitas vezes, não reconhecendo as habilidades que o estudante possui, enxergando apenas sua deficiência. Acredito que uma educação inclusiva que não se baseie no assistencialismo e no capacitismo tem potencial de oferecer uma educação de qualidade. Um ambiente escolar democrático, com profissionais engajados em sua prática pedagógica preocupa-se com a compreendam do mundo pelo educando. Conforme Freire (1997):

saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, os homens são 'corpos conscientes' que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação da reflexão, como objeto da nossa análise crítica. (pp. 20-21)

Refletir sobre as práticas pedagógicas representa um desafio para os professores, especialmente quando se trata de considerar como o conhecimento será significativo para seus alunos, gerando muitas das vezes, dificuldades na inclusão dos estudantes da Educação Especial. Infelizmente, é comum encontrarmos nas escolas educadores que subestimam os educandos e o seu conhecimento prévio do mundo ou de determinado conhecimento, resultando em práticas pedagógicas não inclusivas sob o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2012).

É nesse momento, ao refletir sobre sua prática na sala de aula, que o professor passa a incluir seu estudante no ambiente escolar. Um ambiente inclusivo pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes de toda a escola. As práticas pedagógicas com a intenção de tornar o aluno com ou sem deficiência sujeito ativo na construção do saber, faz com o que o professor reflita e modifique a todo o momento sobre sua prática e trabalhe na perspectiva da educação inclusiva. Todo esse processo é desafiante, mas não é difícil.

Referências bibliográficas

- Abreu, Débora Carolina, & Grande, Catarina (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: Os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, 34. <https://doi.org/10.5902/1984686X47438>
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Berger, Guy (2009). Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.
- Boavida, João, & Amado, João. (2008) *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2019). A educação especial e inclusiva em Portugal. In Lázara Silva, Cinval Reis, & Wender Silva (Eds.), *Educação especial e inclusão educacional: Evidências e esmaecimentos na formação dos professores* (pp. 9-23). Navegando Publicações. <http://doi.org/10.29388/978-65-81417-06-2-0-f-9-24>
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, em defesa do apoio às Necessidades Educativas Especiais e da Escola Inclusiva. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34487075>
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23, pp. 4389-4393. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=
- Mantoan, Maria Teresa (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.
- Moreira, Luís Filipe (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2). <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Prychodco, Robson C., Fernandes, Preciosa, & Bittencourt, Zélia (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X37467>
- Santos, Amanda, Correia, Luis & Cruz-Santos, Anabela (2014). Perceção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, 27(48), 11-25.
- Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010a). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. WAK.
- Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010b). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2016) Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Instituto de Inovação Educacional; UNESCO.
- Veira-Rodrigues, M., & Sanches-Ferreira, M. (2017). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: A opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 37-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>

O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário

Rodolfo Gonçalves da Cunha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto; rodolfovcunha@gmail.com

Resumo: Apesar de um consenso amplo no seio académico quanto ao valor do conceito de pensamento histórico na esfera da didática da História, as noções e entendimentos quanto ao mesmo são frequentemente apresentados de forma dispersa e parcial. Este trabalho (Cunha, 2022) procura clarificar o que é pensar historicamente e que papel desempenha esse exercício cognitivo. Posteriormente, contextualizam-se estas clarificações num modelo holístico de educação histórica.

Apesar do consenso académico quanto à atribuição de um papel central ao pensamento histórico no âmbito da disciplina de História, é notório um entrenchamento de modelos de “educação bancária” nas salas de aula desta disciplina. Neste sentido, este trabalho pretende identificar e clarificar consonâncias entre uma práxis centrada no pensamento histórico e as prerrogativas que determinam e influenciam o espaço docente. Considerando a necessidade de uma renovação das práticas pedagógico-didáticas associadas à disciplina de História, será imperativo esclarecer o que isso implica e que legitimidade encontramos no plano curricular. Será verdadeiramente possível, para o professor de História A e os seus alunos, desenvolver uma sala de aula problematizante e inclusiva? Os alicerces desta análise assentam num leque diverso de referenciais. No plano didático, alguns dos principais contributos são de Peter Seixas e Tom Morton (2013, 2017), Jeffery Nokes (2013), Jörn Rüsen (2004, 2007, 2013), VanSledright (2010a, 2010b) e Lévesque (2008). No domínio institucional, os argumentos sustentam-se em documentos curriculares (DGE, 2022; Martins, 2017; Monteiro, 2017) e diplomas legais, como o regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

A este trabalho respeita ainda um estudo empírico vinculado a uma prática de ensino supervisionada. Procurou-se esclarecer o valor das opções pedagógico-didáticas centradas no pensamento histórico e o potencial desta práxis como conciliadora de disposições modernas da didática da História e normatividade curricular. Assim, é proposto um modelo de trabalho, análise, reflexão e regulação que procura aproximar didática e currículo — não desejando apenas a validação do primeiro junto do último, mas vislumbrando a possibilidade de constituírem elementos simbióticos e indispensáveis numa práxis frutífera e esclarecida.

Palavras-chave: Pensamento histórico; Educação histórica; Currículo de História; The Big Six

Abstract: Notwithstanding a broad consensus in academia regarding the value of historical thinking as a key component of history didactics, crucial notions and understandings regarding this subject are often presented in a scattered and partial manner. This work (Cunha, 2022) seeks to clarify what it is to think historically and its purpose as a cognitive exercise, contextualizing these clarifications within a holistic model of historical education.

Despite an academical consensus around the value of attributing a pivotal role to historical thinking in History schoolrooms, there is a significant entrenchment of “banking models” in this discipline’s schoolrooms. Therefore, this essay aims to identify and clarify consonance between the Portuguese high school history curriculum and a praxis anchored in historical thinking. Considering an emerging need to renew teaching practices pertaining to the discipline of History, it is vital to elucidate how this could be achieved and the degree of legitimacy we find in the official curriculum. Is it truly possible for the Portuguese History teacher to develop a classroom that is built on inclusiveness and critical thinking? This analysis relies in a diverse range of materials. Peter Seixas and Tom Morton (2013, 2017), Jeffery Nokes (2013), Jörn Rüsen (2004, 2007, 2013), VanSledright (2010a, 2010b) and Lévesque (2008) are some of the main contributors to our understanding of modern History didactics. All curricular documents that are essential to an understanding

of the Portuguese high school classroom were examined (DGE, 2022; Martins, 2017; Monteiro, 2017), as well as other relevant legal diplomas.

The last part of this work pertains to an empirical study that is associated with a supervised teaching practice. The study aims to gauge the value of a pedagogical and didactical practice centered on historical thinking, illuminating its role as an engine to a holistic model of history education. This analysis will also look into the potential of this practice as a conciliator between modern History didactics and the national curriculum. Thus, in seeking to bring didactics and curriculum closer together, a model of work, analysis, reflection and regulation is proposed. Its aim is not the validation of the former with the latter, but to envision the possibility of these two spheres constituting symbiotic and indispensable elements in a fruitful praxis.

Introdução

Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso. (Freinet, 2004, p. 24)

Estas palavras são do século passado, mas podiam ser de hoje. Célestin Freinet recorda-nos o princípio imprescindível do ato pedagógico: a empatia.

Com efeito, sabemos que os adolescentes que respondem afirmativamente à questão “Os teus professores interessam-se por ti como pessoa?” apresentam uma diminuição de variáveis relacionadas com riscos para a saúde e bem-estar (Matos, 2020). O mesmo estudo, realizado no âmbito do *The Health Behaviour in School-Aged Children* indica que só metade dos alunos considera que os professores os tratam bem enquanto pessoas. Num estudo no âmbito do Projeto Europeu TEMPEST, inquiriu-se um grupo de adolescentes portugueses (com uma média de idade de 14 anos) sobre as suas preocupações. Concluiu-se que a Escola e as notas eram a fonte maior de preocupações. Por outro lado, quando lhes perguntaram o que providenciava satisfação e bem-estar, a escola não surgiu sequer nas respostas. Margarida Gaspar de Matos sintetiza habilmente a ilação principal do estudo:

Quando perguntámos o que os ajudava a vencer o mal-estar, a família saiu e ficaram apenas os amigos. Este resultado é preocupante porque sugere que a escola e a família, ambientes onde os adolescentes passam a quase totalidade do seu tempo, não concretizam o elevado potencial previsto para os ajudar a resolver e a superar «as suas coisas». Assim, a escola dá preocupações, mas não dá bem-estar nem é um recurso para vencer o mal-estar. (Matos, 2020, p. 61)

Todos já nos deparamos, enquanto alunos e professores, com o produto habitual desta realidade: apatia e/ou hostilidade. Como criamos espaços de aprendizagem que manifestem uma inclusão sem reservas, desligada de preconceções redutoras? De que forma se cria um lugar que comunique a cada aluno: “és bem-vindo e aceite neste lugar; aqui podes ser bem-sucedido, integrando a tua história, descobrindo ou realizando um significado pessoal”?

Se a maior parte do tempo dos alunos é passado na escola e, nessa escola, nas salas de aula, então talvez existam poucas coisas mais importantes para aqueles que se propõe educar do que refletir minuciosamente sobre a relação com a sua prática. É essa, por isso, a minha proposta: as pessoas na sala de aula de História do Ensino Secundário, com direito a uma educação histórica holística, científica e centrada no indivíduo em contacto com o meio. Ponderar didática e currículo não como um fim em si mesmo — mas direcionar esse esforço para a construção de uma sala de aula que não seja mera fonte de preocupações. Uma sala de aula que sirva para se construírem ferramentas que permitam às pessoas “superarem as suas coisas”. Em sequência dessa procura surgiu o trabalho sobre o qual comunico, regido por três partes fundamentais:

1. Quais são as reflexões e ferramentas ao dispor do professor de História? Se pretendemos fazer face aos desafios enunciados anteriormente, como pode o professor informar e reavaliar a sua prática?

2. Será que podemos fazer? Será verdadeiramente permitido, ao professor de História A e aos seus alunos, usufruírem de forma consistente e significativa das ferramentas didáticas que conduzem a uma sala de aula problematizante e inclusiva? Se didática e pedagogia não estiverem em concordância com currículo e legislação, esbarramos num obstáculo que transcende o campo de influência do docente.

3. De que forma se aplica? O estudo procura esclarecer o valor das opções pedagógico-didáticas centradas no pensamento histórico e o potencial desta práxis como conciliadora de disposições modernas da didática da História e normatividade curricular.

Quais são as reflexões e ferramentas ao dispor do professor de História?

Embora a importância de motivar alunos para o estudo aprofundado da História seja totalmente consensual no seio académico, persistem modelos de “educação bancária” nas salas de aula desta disciplina. Esta prática conduz, segundo Giroux, à supressão da função crítica da consciência histórica. Neste paradigma, nega-se qualquer ação humana baseada no conhecimento histórico, inibindo a emancipação em todas as esferas da atividade humana (Giroux, 2008). Procuramos, portanto, materializar o oposto: a educação problematizante. Nas palavras de Paulo Freire (1974): “A educação problematizadora (...) [corresponde] à educação dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para a frente” (p. 84). Os alunos procuram «ser mais» e, se nesse processo encontrarem uma totalidade desumanizada e desumanizante, pretende-se que sejam capazes de gerar, a partir do seu «ser menos», a busca do «ser mais» de todos.

Nesta conceção, por intermédio de uma apropriação ativa da história, o aluno constrói a sua subjetividade e incorpora-a numa identidade histórica. Para Rüsen (2007), nesse processo, o aluno afirma a sua dimensão temporal e assenhoreia-se de si e do seu tempo. Assim poderá o professor de História promover a liberdade e a emancipação em sala de aula. Inclusão, compaixão, ética e justiça são, ao mesmo tempo, conceitos internos e atos sociais. Estes não se depositam — constroem-se. Impõe-se, portanto, a questão: de que forma se ruma a essa construção? Servi-me de ferramentas didáticas e estruturas operacionais que permitem ao professor transportar os conceitos para o trabalho em sala de aula. Por um lado, o pensamento histórico seria alicerçado na proposta de Seixas e Morton, fundadores do *Historical*

Thinking Project. Neste plano, o pensamento histórico é entendido como o processo criativo encetado pelos historiadores para interpretar as evidências do passado e gerar as histórias da História (Seixas & Morton, 2013). Trata-se de uma proposta minuciosamente regulada para trabalhar a partir de exercícios cognitivos criteriosos e alicerçados em competências historiográficas. Ao pensar a história, o aluno desenvolve autonomia, pensamento crítico e uma capacidade metacognitiva. Por outro lado, propostas como a de Jeffery Nokes ajudam o professor a estimular e monitorizar as competências de literacia que dotam o aluno de autonomia no trabalho historiográfico. Será necessária uma familiarização dos alunos com os procedimentos que permitem analisar, sumariar e questionar as fontes vinculadas ao exercício historiográfico.

Munido de diversos contributos, illustrei um modelo holístico de educação histórica³¹, que pretende comunicar conceptualmente um percurso formativo — dos conceitos, à sala de aula, aos objetivos disciplinares. Quando encarada nesta perspetiva holística, a sala de aula de História centra-se no pensamento histórico, reconfigurando-se no conteúdo e na forma. Prescinde-se da reprodução ou memorização, privilegiam-se processo e competências. Centra-se a aula no aluno, recorre-se à flexibilidade curricular de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Será que podemos fazer?

De modo a ilustrar esse diálogo entre didática e currículo, utilizei um leque diversificado de referências. Por um lado, consultam-se obras ligadas ao pensamento histórico e outras componentes da Educação Histórica. No plano institucional, analisaram-se os documentos legais e curriculares que, direta ou indiretamente, exercem efeito sobre a sala de aula de História A.

Alguns dos principais contributos são de Peter Seixas, Tom Morton (2013, 2017), Jeffery Nokes (2013), Jörn Rüsen (2004, 2007, 2013), VanSledright (2010a, 2010b) e Lévesque (2008). No plano institucional, analisaram-se os documentos legais e curriculares que, direta ou indiretamente, exercem efeito sobre a sala de aula de História A. Como tal, sublinham-se aspetos pertinentes de: *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, 1986), *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins, 2017) *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Martins, 2017), regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Por fim, são consultadas também as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2022) de História A. Podemos oferecer alguns exemplos que ilustram um efeito de continuidade entre estes documentos e uma prática centrada no pensamento histórico.

No que respeita a como se deve aprender a pensar, o Art. 9º da LBSE sublinha a importância do saber assente na reflexão crítica. O PASEO estabelece o pensamento crítico como competência fundamental, ao passo que o *Whole-School Approach* da ENEC sugere a envolvência dos alunos em metodologias ativas. O DL

³¹ Este modelo pode ser consultado no trabalho original a que respeita o presente texto (Cunha, 2022).

nº55/2018 sublinha a mobilização crítica de informação e, por sua vez, as AE de História A apontam um conjunto de competências cujo intuito é “desenvolver o pensamento histórico dos alunos” (DGE, 2022, p. 5).

Encontramos ainda prescrições quanto à desejável flexibilização dos planos educativos e instrumentos de avaliação em função do percurso individual de cada aluno. O PASEO inclui nas suas implicações práticas a associação de saberes a situações e problemas do quotidiano e, nos princípios a desenvolver junto dos alunos, a inclusão. Regressando ao *Whole-school approach* da ENEC, para além de se querer apoiada na monitorização e avaliação, procura-se que esta abordagem à educação para a cidadania se alinhe com especificidades dos alunos e prioridades da comunidade educativa.

Nesta linha, os princípios orientadores da educação inclusiva (pautados no DL nº 54/2018) incluem a educabilidade universal, a inclusão e a interferência mínima. Esta educação inclusiva contempla a personalização, a flexibilidade e a autodeterminação, com base em interesses, preferências, identidade cultural e linguística. O mesmo documento explica: “Procura-se garantir que o [PASEO] seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados”. Neste sentido, o decreto contempla a possibilidade de se planearem “adaptações curriculares significativas”, prevendo um impacto nas aprendizagens previstas (p. 2919). Por sua vez, o DL nº 55/2018 estipula que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e assenta em instrumentos diversificados e com espaço para a autorregulação.

A que conclusão é possível chegar quando analisamos minuciosamente estes documentos? Parece-me que o sistema educativo, na sua dimensão legal e curricular, não se fica apenas por permitir a existência desta sala de aula que venho a retratar — a normatividade, na verdade, procura-a. Numa síntese mais concreta e em espelho com o trabalho do docente de História: o professor pode trabalhar o pensamento histórico e os seus conceitos, deve ajustar o currículo e objetivos em função das necessidades dos seus alunos e, por fim, aplicar os instrumentos de avaliação holísticos e moldados em função do projeto educativo em causa. A sala de aula poderá materializar-se, pois, numa iniciação à historiografia. Esse percurso poderá partir de temas e problemáticas constantes no currículo ou a partir da carência prática do aluno. A meu ver, encontramos neste diálogo um espaço que começa como inclusão e se transforma em autodeterminação.

Certamente aqueles familiarizados com estes documentos entendem esta conclusão como pouco significativa. Contudo, procuro reitera-la, dado que tende a permanecer desconhecida junto daqueles cujo quotidiano é indestrinçável destas matérias. Será fundamental veicularmos um retrato apurado destas normas, com o intuito de empoderar uma nova geração de professores. Alheios a este entendimento, é frequente assumirmos só existir lugar para aquela prática docente que se configura num sistema estático e regimentando por uma sucessão de avaliações sumativas.

Importa ainda sublinhar que a encruzilhada desenhada até aqui (didática, pedagogia e currículo) aponta para uma sala de aula onde as regras hierárquicas são implícitas, onde o transmissor é de difícil distinção. Esta abordagem é definida por Bernstein como «pedagogia invisível» (Bernstein, 2009). Assim, importa menos a produção de estratificações explícitas entre os aquiridores, dado que não se procura contrastar o seu texto com um standard comum. O foco não é um desempenho quantificável, mas a auscultação dos procedimentos internos ao nível cognitivo, linguístico, afetivo e motivacional.

De que forma se aplica?

No âmbito deste trabalho, realizou-se um estudo empírico vinculado a uma prática de ensino supervisionada. Se num momento anterior procurei compreender se “podemos fazer”, agora o estudo explora como aplicar os frutos destas reflexões. Assim, é proposto um modelo de trabalho, análise, reflexão e regulação que aproxima didática e currículo — não desejando apenas a validação da primeira junto do último, mas vislumbrando a possibilidade de constituírem elementos simbióticos. O estudo pretendia oferecer respostas a um conjunto amplo de questões. Nesta síntese opto por enunciar, em função da brevidade e pertinência, apenas as questões mais relevantes para o diálogo entre didática, pedagogia e currículo:

1. Será que os raciocínios produzidos pelos alunos poderão manifestar o potencial das atividades de pensamento histórico no desenvolvimento das competências estipuladas na normatividade curricular (PASEO e AE)?

2. Será que os raciocínios produzidos pelos alunos poderão manifestar o potencial das atividades de pensamento histórico para o trabalho de valores (PASEO) e domínios da educação para a cidadania (ENEC)?

A investigação assenta em textos produzidos por doze alunos de duas turmas de História A. Foram englobados no instrumento de análise um conjunto de componentes e variáveis que espelham um amplo percurso teórico, sendo que os descritores de desempenho são retirados dos contributos da didática da História e dos documentos curriculares. Partindo de uma amostra muito reduzida, a plataforma de investigação assenta numa questão: “Quando optei por aproximar os alunos da prática do pensamento histórico, quais foram os vislumbres e inclinações que me foram devolvidos?”.

Oferecendo um exemplo do trabalho com os alunos, partimos de uma problemática como, por exemplo, a Descolonização. Construí dossiês documentais que permitiam aos alunos efetuar, numa aula de cem minutos, uma análise transhistórica daquele fenómeno. Formaram grupos e mobilizaram, num primeiro momento, algumas competências de literacia histórica para interpretar, resumir e expressar conteúdos de História. Num segundo momento, é-lhes solicitado um discernimento cognitivo da História. A partir de outras fontes documentais, que prolongam a análise transhistórica até ao presente, os alunos aplicam e pensam o conceito de «continuidade e mudança», segundo os critérios estipulados pelo *Historical Thinking Project*.

Posteriormente, cada texto produzido é alvo de uma análise que avalia o rigor dos factos, a mobilização da literacia histórica e os critérios historiográficos do pensamento histórico. Noutro plano, auscultam-se manifestações das competências e valores expressos nos documentos curriculares. A partir da análise de cada texto realiza-se um balanço da relação da turma com esta aplicação didática: neste processo, encontramos indicadores para a regulação e, ao mesmo tempo, as respostas às questões de partida.

Conclusões e contribuições do estudo

A primeira ilação preponderante deste estudo foi a seguinte: existe um caminho para recentrar a sala de aula, para esta ser menos sobre “o que se pensa” e mais sobre “como se pensa”. A sala de aula pode gozar de propostas didáticas sofisticadas e propor tarefas que realmente ascendem aos objetivos superiores da taxonomia de Bloom.

Em segundo lugar, estas opções didáticas e o currículo estão em consonância. De forma consistente, o balanço de todas as intervenções indicou uma correlação positiva entre pensar historicamente, competências, valores e princípios curriculares. Ainda mais importante, trabalhar o pensamento histórico na sala de aula de História A tem o potencial de tornar visíveis e explícitas as componentes didáticas e curriculares. Quando os alunos são convidados a pensar criteriosamente manifestam capacidades, expressam valores e argumentam a favor de princípios. A relação com o exercício não é estática ou meramente reprodutiva — deste modo, é possível monitorizar verdadeiramente o processo formativo. Se o aluno revelar dificuldades (isto é: pensa de forma pouco científica, exhibe competências frágeis ou expressa confusão no quadro dos valores) agora isso estará verdadeiramente visível e pode ser trabalhado.

Ademais, esta envolvimento ativo com as propostas didáticas demonstrou-se particularmente útil no que respeita à suavização de fenómenos de resistência ou apatia junto de alunos que raramente comunicavam em aula. Presumivelmente, este engajamento deverá variar em função das turmas, escolas, temas e problemáticas explorados. Isto é o mesmo que dizer que até esta forma de operar será infértil se os alunos não se reverem nos temas em estudo — neste ponto, importa sublinhar o quão fundamental será a flexibilização do currículo em função das necessidades e inclinações dos alunos.

Por último, creio que o estudo sugere uma nova intencionalidade na relação do docente com o currículo. Em boa verdade, o conjunto de orientações e descritores que guiam o professor é denso e regularmente encarado como uma abstração exógena. Caminhamos no caminho certo quanto a uma formação à imagem do PASEO ou da ENEC? Quais são as competências verdadeiramente solicitadas e quantificadas em provas externas como as do IAVE ou o PISA? Quais são as nossas métricas para monitorizar o desenvolvimento formativo dos alunos? Na verdade, sabemos muito pouco sobre estas questões. Se acreditarmos que os objetivos propostos nestes documentos são um caminho para uma educação esclarecida, para uma sociedade mais justa e inclusiva, então é imperativo traçar um percurso para os aproximar da sala de aula.

Este estudo procurou sugerir pistas para se concretizar essa aproximação. Assim, compreendendo como colocar currículo e didática ao serviço do aluno — resta conceber as plataformas, meios e discursos para transformar essa intenção numa prática diária consistente e maleável o suficiente para ir ao encontro das necessidades de cada pessoa na sala de aula. Assim, reflexão e ação poderão verdadeiramente direcionar-se para a transformação. Nesse encontro reside uma verdadeira práxis.

Referências bibliográficas

- Bernstein, Basil (2009). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Cunha, Rodolfo (2022). *O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/146323>
- Freinet, Célestin (2004). *Pedagogia do bom senso*. Martins Fontes.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Giroux, Henry (2008). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Westview Press.
- Lévesque, Stéphane (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

- Matos, M. (2020). *Adolescentes: As suas vidas, o seu futuro*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nokes, Jeffery (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.
- Rüsen, Jörn (2007). *História viva: Teoria da história III: Formas e funções do conhecimento histórico*. Universidade de Brasília.
- Rüsen, Jörn (2013). Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História. *Antíteses*, 5(10), 519–536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- Rüsen, Jörn. (2004). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, Peter, & Morton, Tom (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, Peter. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- VanSledright, Bruce. (2010a). What does it mean to think historically... And how do you teach it? In Walter Parker (Ed.), *Social studies today: Research and practice* (pp. 113-120). Routledge.
- VanSledright, Bruce. (2010b). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

Fontes institucionais

- Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), com as alterações introduzidas por: Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.
- Decreto-Lei nº. 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129, 1ª série*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei nº. 55/2018. *Diário da República nº 129, série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Direção Geral da Educação. (2022). *Aprendizagens essenciais de História A: 12o ano*. DGE.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Monteiro, R. (Coord.). (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

Investigando o conceito de relação pedagógica

Clovis Brito

CMC-FPCEUP; prof_clovis.brito@hotmail.com

Bianca Buse

UFPR-FPCEUP; biancabuse@yahoo.com

Resumo: O artigo, realizado através de uma pesquisa bibliográfica, apresenta uma reflexão teórica envolvendo a expressão e o conceito de relação pedagógica. Com essa reflexão pretende-se – além de compreender a complexidade que envolve essa expressão – apresentar alguns apontamentos sobre o conceito, extraídos de teorizações de estudiosos que discutiram sobre tal assunto, entre eles o pesquisador francês Marcel Postic (1990), o português Rui Trindade (2009, 2012) e o brasileiro Paulo Freire (2002). Com tal levantamento encontrou-se possibilidades de analisar como a relação pedagógica pode ser entendida pela visão dos teóricos, além de perceber se essas abordagens absorvem as diversas situações e características que envolvem a educação escolar atual. No transcorrer do texto é discorrido que uma relação pedagógica que mantenha somente as características instituídas nos séculos XVII e XVIII (um encontro face a face entre professor e alunos em uma sala de aula) não atende as expectativas da educação do século XXI. Um período permeado por diferentes identidades e de novas tecnologias que adentram, cada vez mais, as casas, as escolas, as salas de aula e a relação pedagógica (de maneira irreversível). Conclui-se o texto apontando que os autores explorados indicam a relação pedagógica como uma situação de interação social entre determinadas pessoas (professores e alunos) que se encontram na escola; uma relação interdependente (inclusive dos locais de onde os envolvidos estão inseridos socialmente), na qual os docentes utilizam-se de diferentes estratégias com o intuito de realizar e manter um aprendizado intermediado por um saber institucionalizado.

Palavras-chave: Educação; Escola; Relação pedagógica.

Abstract: The article, carried out through bibliographical research, presents a theoretical reflection involving the expression and concept of pedagogical relationship. With this reflection, we intend – in addition to understanding the complexity surrounding this expression – to present some notes on the concept, extracted from the theories of scholars who discussed this subject, including the French researcher Marcel Postic (1990), the Portuguese Rui Trindade (2009, 2012) and the Brazilian Paulo Freire (2002). With this survey, possibilities for analysis were found, such as how the pedagogical relationship can be understood from the perspective of theorists, in addition to understanding these approaches absorb the different situations and characteristics that involve current school education. Throughout the text it is discussed that a pedagogical relationship that maintains only the characteristics established in the 17th and 18th centuries (a face-to-face meeting between teacher and students in a classroom) does not meet the expectations of 21st century education. A period permeated by different identities and new technologies that increasingly enter homes, schools, classrooms and pedagogical relationships (irreversibly). The text concludes by pointing out that the authors explored indicate the pedagogical relationship as a situation of social interaction between many people (teachers and students) who meet at school; an interdependent relationship (including the places where those involved are socially inserted), in which teachers use different strategies with the intention of carrying out and maintaining learning mediated by institutionalized knowledge.

Keywords: Education; School; Pedagogical relations.

Introdução

Neste texto pretendemos, através de uma pesquisa teórica, apresentar uma reflexão envolvendo a expressão e o conceito de *relação pedagógica*. Com essa reflexão pretende-se apresentar alguns apontamentos sobre o conceito, extraídos de teorizações de estudiosos que discutiram sobre tal assunto, especificamente do pesquisador francês Marcel Postic, o português Rui Trindade e o brasileiro Paulo Freire.

A relação pedagógica pode ser entendida – inicialmente – como um encontro entre professores e alunos, que acontece em um espaço e local privilegiados. Tal relação, que na atualidade não é a mesma de outros tempos e extrapola *paredes e limitações* de uma sala e de uma escola, influencia e sofre constrangimentos da sociedade na qual está inserida. Sendo assim, a escola – e seus atores que ali circulam – onde acontece a relação pedagógica, não pode negar, como nos mostra Trindade (2009), toda a questão do patrimônio cultural que autoriza a existência desta instituição dentro da sociedade atual.

A relação pedagógica dentro da *escola* inserida em uma sociedade dinâmica e em transformação, a “sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003), também está em constante mudança, uma vez que, na atualidade, já mostra uma dinâmica diferente de outros tempos, uma dinâmica, por exemplo, permeada pelo aumento de relato de incidências de diversas situações de conflitos (tais como indisciplina, violência, passividade, incivildades, entre outros – que sempre permearam o ambiente escolar) e entrelaçada e invadida pelas novas tecnologias.

Segundo Sibilía (2012), tais tecnologias também estão abalando as *estruturas* de uma velha escola – inclusive a arquitetônica –, intensificando nos últimos anos (pela popularização dos dispositivos móveis de conexão às redes de informática e de comunicações sociais) a crise que a escola vivencia já há algum tempo na qual as *certezas* e *verdades* são abaladas (Canário, 2005). Diante desta crise nos parece o momento de imaginarmos e inventarmos algo melhor dentro da escola. E, diante do exposto até então, podemos perguntar: o conceito de relação pedagógica, encontrado em algumas referências consultadas, absorve e retrata toda a complexidade da relação pedagógica destas décadas iniciais do século XXI? Pensamos que o conceito de relação pedagógica necessita de uma discussão mais contemporânea. Por conseguinte, ao realizarmos este apontamento – recorte de uma tese de doutoramento (Brito, 2014) – estamos propondo uma discussão mais próxima da atualidade e mais criativa para tal conceito, para tanto, inicialmente, necessitamos refletir sobre alguns ponderamentos que existem sobre a relação pedagógica, itens que abordaremos nos próximos tópicos.

Investigando a expressão relação pedagógica

Com o intuito de compreender a complexidade que envolve a *expressão* que estamos estudando realizamos um aprofundamento teórico, explorando possibilidades para entender as palavras *relação* e *pedagógica*. Após esta exploração linguística, tivemos condições para uma interpretação criativa para os termos estudados. Tal proposta de percepção é um dos princípios que caracterizam uma análise conceitual, sugerida por Coombs e Daniels (1991), e propicia uma possibilidade para melhor entender um conceito que envolva dois ou mais termos (Brito, 2014, p. 28).

Após a investigação teórica das palavras – percorrendo os caminhos possíveis dentro desta análise que envolveram pesquisas em diferentes dicionários, tais como, ortográficos, sociológicos, metafóricos, entre outros –, podemos pensar a relação pedagógica como uma ação que propicia condições para os envolvidos em um grupo específico, constituído de professor e aluno (alunos), estarem um com o outro em uma relação entrelaçada por questões afetivas, na qual um dos implicados (professor) procura cuidar do outro (aluno) com o objetivo de propiciar avanços em determinadas potencialidades. O estar com o outro, próprio da relação pedagógica, é um estar conectado, vinculado, ligado e interdependente, de maneira dinâmica e específica, ou seja, a ação de um elemento interfere e incide sobre a ação do(s) outro(s), propiciando e provocando novas ações e exigindo uma troca constante de informações para realimentar o vínculo entre os conectados.

Quando citamos, no parágrafo anterior, que relação pedagógica pode ser pensada como uma interligação entre aquelas determinadas pessoas, estamos apontando a relação pedagógica como modo (particular e especial) de estar com outra pessoa – ou outras pessoas –, fisicamente (na escola, na sala de aula, ou em qualquer outro espaço) ou não (mesmo em casa, ou em qualquer outro lugar longe do encontro face a face, os envolvidos podem se manter conectados naquela relação, seja por meio dos diversos recursos tecnológicos existentes na atualidade; ou realizando as tarefas ou mesmo quando os docentes estão preparando as aulas). A ligação entre os integrantes pode ser executada entre aluno-aluno, aluno-alunos, alunos-alunos, aluno-professor, alunos-professor, alunos-professores ou mesmo aluno-professores. Pois, diante dos diversos tipos de escolas, na atualidade, não podemos dizer que existe um tipo de conexão padrão, no encontro entre discente(s) e docente(s), mas vários encontros possíveis na relação pedagógica; partindo do pressuposto de que a expressão só existe para retratar um encontro (complexo) que, em princípio, era pensado somente na escola.

Ao discutirmos questões sobre relação pedagógica, devemos ter ciência de que esta relação – de estar conectado de um modo especial e particular com o outro – não é *perfeita* – se é que existe *relação perfeita* – pelo contrário, podemos dizer, metaforicamente, que é *contaminada* por diversos *vírus* que prejudicam o *bom* desempenho daquela relação e manutenção da *conexão*. Além disso, é permeada de incertezas e desencontros, tal quando o aluno está fisicamente presente na relação, mas totalmente ausente de uma discussão, ou seja, sem sintonia e desconectado do professor e dos demais alunos. Também não podemos descartar que naquela dinâmica envolvendo professor e aluno (presencial ou não) existe uma relação de poder que incide sobre as ações dos envolvidos. Na *relação* será que o aluno está conectado com o professor? O professor está conectado, realmente, com o aluno? Enfim, não podemos esperar que tal *dinâmica* seja *perfeita* e idealizada do ponto de vista da escola como uma instituição social na qual existem diversas situações de conflito que dificultam a relação pedagógica.

O que apresentamos neste tópico foi uma possibilidade para pensar a relação pedagógica pelo caminho teórico que percorremos até então, uma exploração linguística possível de ser usada dentro da análise conceitual, e que nos possibilitou, além de entender a complexidade dos termos, ter *insights* criativos que possibilitaram uma primeira aproximação com o que estamos discutindo neste texto. Feito este primeiro

olhar com a expressão relação pedagógica, no próximo tópico abordaremos o conceito de relação pedagógica embasada por alguns teóricos.

Explorando o conceito de relação pedagógica

Para desenvolvermos este tópico, que tem como objetivo explorar o conceito de relação pedagógica nas teorias do francês Marcel Postic, do brasileiro Paulo Freire e do português Rui Trindade, navegaremos por algumas considerações teóricas com o intuito de nos aproximarmos de uma compreensão para o conceito de relação pedagógica. Iniciaremos a abordagem pelas teorizações de Marcel Postic, posteriormente trataremos Paulo Freire e concluiremos o tópico com alguns apontamentos de Rui Trindade.

Ao pesquisarmos o conceito de relação pedagógica nas teorizações de Marcel Postic (1990), constatamos que este autor argumenta que a relação pedagógica extrapola as limitações físicas de uma sala de aula, abrangendo, além das relações sociais na classe, as relações entre turmas, escola, sociedade e as relações dos educandos com o saber e com a cultura na qual estão inseridos.

Em vez de conceber a relação educativa sob forma de uma comunicação entre aluno e o docente, no meio da massa dos alunos da turma, e de a abordar, apenas, pelas categorias dos parceiros, ela é colocada actualmente num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura. (p. 2)

Tal constatação permeia, de uma maneira ou de outra, as demais teorizações que ancoram este artigo; não que os teóricos retratados tenham sido influenciados por este autor, mas, nos parece, que Marcel Postic retrata de maneira ímpar aquilo que encontramos nos demais teóricos que utilizamos para redigir este texto sobre relação pedagógica, ou seja, além da questão da relação pedagógica influenciar e ser influenciada pela sociedade, a possibilidade do vínculo da relação pedagógica extrapolar o encontro pedagógico.

Para que o vínculo na relação pedagógica seja estendido para além dos muros da escola, mas, ainda assim, conectado com essa relação e com o saber daquele espaço (a escola e a sala de aula), muito mais importante do que a influência do professor sobre o aluno (a questão da autoridade) é a importância, conforme Postic, da adesão dos envolvidos na relação com o ato educativo – que é “a intenção formadora em relação a um dos parceiros da interação” (Postic, 1990, p. 9), é, então, o ato de ensinar, no qual, consentidamente, uma pessoa, o professor, influencia o futuro de uma outra, o aluno. O ato educativo pode ser percebido como “uma construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vector orientado” (Postic, 1990, p. 10), e este ato deve suscitar o desejo de *transformar* um outro e mantê-lo conectado com a relação pedagógica.

Para ter influência sobre o educando, o acto educativo tem necessidade de encontrar uma adesão, uma aceitação temporária da relação; mas para se prolongar no tempo e atingir a sua finalidade fundamental, deve provocar nele o entusiasmo da pesquisa autónoma e fazer nascer um movimento crítico. (...) O acto educativo responde às suas exigências internas quando leva o indivíduo educado a definir a lei que impõe a si próprio e a organizar a sua actuação, quando o ajuda, numa perspectiva temporal, a alcançar o domínio do seu próprio desenvolvimento. (p. 11)

O ato educativo é, para Postic (1990, p. 11), um item de suma importância para a relação pedagógica, pois são “nas relações sociais, introduzidas pelo acto educativo que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura”. E o educador, ainda de acordo com Postic, é responsável, no ato educativo, por determinar a dinâmica das relações, seja facilitando, estruturando ou mesmo dificultando as relações que no ato educativo acontecem. Entre estas relações encontra-se a relação pedagógica, que pode ser pensada, segundo Postic, como

o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história. (p. 11)

Ao analisar o que alguns teóricos escreveram sobre o conceito de relação pedagógica, percebemos que não são apenas os alunos que são influenciados pela representação daquela *relação*, mas também os professores que, ao estarem conectados com os alunos, na relação pedagógica, reveem suas representações de mundo e adaptam-se para aquele momento e, ao saírem dessa conexão, levam consigo, assim como os alunos, uma marca dessa relação, algo novo, isto é, um novo tipo de representação para fora dos muros de uma relação pedagógica. Isso nos parece relacionado com o que afirma Freire (2002, p. 31), quando este autor assevera que os envolvidos na relação pedagógica devem sair desse processo portando novas possibilidades de ver o mundo, pois os alunos e alunas são seres do mundo e para o mundo, que influenciam e são influenciados pelo local onde se encontram.

Um dos objetivos da relação pedagógica é propiciar condições, entre os sujeitos envolvidos naquela relação, para acontecer uma assunção. Uma assunção no sentido apresentado por Freire (2002, pp. 42-51), ou seja, um assumir de maneira consciente e conseqüente, uma assunção que valoriza a individualidade e o coletivo, a identidade cultural pessoal e a identidade cultural do outro (uma forma de conexão com o mundo). Pois, para Freire, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (p. 46). Nesse sentido, um dos objetivos da relação pedagógica é

propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (p. 46)

Os envolvidos na relação pedagógica – aluno e professor –, de que trata Paulo Freire, devem, para aquele autor, estar sempre conectados com o seu próprio mundo, pois são seres do mundo e para o mundo. Mesmo quando as pessoas estão na escola (seja como aluno ou como professor), não estão desconectados do mundo como um todo. Talvez tal possibilidade, a de ter comportamentos diferentes em diferentes lugares (na escola sou uma pessoa, no mercado sou outra, com valores e posturas diferentes) – se é que é possível – esteja relacionada com o modelo de relação pedagógica instituído pela Modernidade, no qual alunos e professores tinham funções e posições determinadas rigorosamente.

Ao pesquisarmos o conceito de relação pedagógica em Paulo Freire, estamos valorizando, além de questões afetivas que entrelaçam a relação pedagógica, a conexão que existe entre os envolvidos nesta relação e seu próprio mundo – pois, para Freire (2002), alunos e professores são seres do mundo e para o mundo – e, apesar de trabalharmos com algumas conceituações da Sociologia, na qual a relação pedagógica pode ser percebida como uma ocasião social e entendida “como uma reunião realizada em contextos mais formalizados” (Giddens, 2009, p. 83), não estamos, em nenhum momento, desprezando a questão afetiva que envolve o encontro entre professor-alunos e/ou alunos-alunos – tão presente nas discussões de Paulo Freire.

De acordo com Freire (2002), a afetividade que o docente demonstra na relação com o discente não pode interferir no cumprimento ético do dever de professor e no exercício de sua autoridade. Por exemplo, na avaliação de um trabalho escolar, este não deve ser condicionado a um maior ou menor “bem querer” que o docente tenha pelo aluno ou aluna, mas pela responsabilidade e competência que o discente apresenta na execução dos combinados na prática educativa.

É preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (p. 161)

A relação pedagógica, como já afirmamos, sofre várias influências e envolve diversos acontecimentos e desafios que podem incidir sobre o objetivo de uma educação escolar que, para Cosme & Trindade (2010, p. 27), é propiciar uma educação formal sistemática dos alunos e possibilitar aos discentes uma apropriação das *diversas singularidades* da sociedade em que vivem. A relação pedagógica não está isolada e “dissociada” – ou desconectada – das políticas da escola, de um sistema educacional (local, regional ou nacional) e mesmo da cultura da sociedade em que se encontra (Trindade, 2009, p. 45). Dessa maneira, a escola faz parte do mundo e o mundo faz parte da escola, influenciando diretamente nas coisas que acontecem na escola e, assim, também na relação pedagógica.

Trindade (2009), além de corroborar com os apontamentos dos outros teóricos, no que diz respeito à questão da relação pedagógica extrapolar o espaço da sala de aula e da escola, também nos referencia na questão de pensarmos a relação pedagógica de uma maneira única, sem divisão (relação pedagógica em sentido restrito ou amplo). De acordo com Trindade (2009), não é possível estudar a relação pedagógica sem pensar que as variáveis de uma relação, no sentido amplo, incidem e são essenciais sobre algumas dimensões sociais que são intrínsecas na relação pedagógica em sentido restrito. Para esse autor, não existe uma relação sem a outra.

Uma sala de aula é um espaço bem mais amplo que aquele que os seus muros balizam e, por outro, é, igualmente, um espaço concreto que não resulta nem na somatória das histórias de vida e das experiências das pessoas que o habitam nem o comportamento destas pode ser deduzido de forma imediata dessas histórias de vida. (p. 43)

Para Trindade (2009), ao teorizar sobre relação pedagógica dentro do paradigma da comunicação nos aponta que ela é uma relação entre pessoas que não tem como ser dissociada “nem das finalidades, nem dos constrangimentos (...) dessa relação no contexto específico que as escolas constituem” (p. 9) – uma escola que não tem como ficar isolada e dissociada do mundo e nem das decisões que são externas à escola e que acabam influenciando, diretamente, aquele espaço, a sala de aula e a relação pedagógica.

A relação pedagógica (...) é entendida como um tipo de relação educativa que terá que ser obrigatoriamente abordada e entendida quer em função dos compromissos e das finalidades educativas que justificam a existência da Escola como espaço educativo e de socialização cultural no mundo e nas sociedades contemporâneas, quer em função do facto de ser a relação que ocorre de forma privilegiada nos, e por vezes, a partir dos espaços que as salas de aula constituem, entendidos (...) como espaços sistêmicos. (p. 55)

As salas pensadas como espaços sistêmicos podem ser compreendidas como locais interligados com outros, enquanto espaço físico, ou mesmo com outros acontecimentos que as pessoas vivenciam em diferentes espaços e acabam influenciando o que ocorre na sala de aula. A sala como espaço sistêmico também está ligada com as decisões tomadas por outros indivíduos externos àquele espaço que podem sugerir o que ali acontece (Trindade, 2009, p. 55). Fica explícito, ao explorar o texto de Trindade, como este autor entende a relação pedagógica e como, para ele, as questões de um patrimônio cultural influenciam na construção dessa relação.

A relação pedagógica está vinculada a “uma problemática que terá que ser assumida como pertencente ao campo da reflexão sobre a Escola e os projetos de educação escolar” (Trindade, 2009, p. 120), isto é, a escola é percebida como um espaço de relações e ali, na escola, alguns projetos culturais relativos àquela instituição são estimulados a serem executados, não podendo, conforme Trindade, “dissociar o relacional do cultural” (p. 122), tendo em vista que o primeiro – a dimensão relacional – está subordinado à dimensão cultural.

Trindade (2009, p. 56) também indica quatro dimensões estruturantes da relação pedagógica. Dimensões que podem demonstrar, de acordo com esse autor, a relação pedagógica como um fenômeno educativo e diverso: a dimensão da autoridade; da ajuda; do afeto e do conflito. Sendo que a primeira, a dimensão da autoridade, incide e interfere diretamente sobre as outras, e é “o modo como se estabelecem as relações de poder” (p. 59). O modo como se estabelece tal dimensão – que incide sob os conteúdos a serem apresentados, a metodologia, as avaliações e os meios de controle – permitirá a configuração e mesmo a articulação com as outras dimensões.

A dimensão da ajuda, como o próprio nome sugere, enfatiza o auxílio na relação pedagógica e pode assumir diferentes tipos de configuração; pode ser definida “como a dimensão através da qual se evidenciam as situações de tutoria, de orientação, de apoio ou de cooperação” (Trindade, 2009, p. 59). A dimensão do afeto “é a dimensão através da qual se evidencia (...) qual o estatuto que se atribui aos vínculos de tipo afetivo e emocional que professores e alunos vão estabelecendo entre si” (p. 59). A dimensão do conflito é uma dimensão que se caracteriza por não ser uma dimensão consensual, mas que está presente na relação pedagógica.

Pode ser entendida quer como a expressão de acontecimentos negativos que podem ocorrer nas escolas e nas salas de aulas, entendida como fonte de mal-estar e de incomodo, quer, ainda, como a expressão de acontecimentos inevitáveis que há que encarar como factos a gerir ou, então, como factos que tendem a ser abordados como etapas de um processo de relacionamento e de aprendizagem mais amplo. (pp. 59-60)

Tais dimensões, por suas características, contribuem para que a relação pedagógica possa se firmar como uma relação específica, isto é, uma relação pensada para um campo educativo e, pela complexidade de tais dimensões, não é possível, para Trindade, pensar tal relação limitada pela singularidade de um tipo de dimensão, ou seja, não existem relações pedagógicas que podem ser caracterizadas como relações de autoridade, de ajuda, de afeto ou de conflito, separadamente. Tal possibilidade – limitar a relação pedagógica por um tipo de dimensão –, para Trindade, é descartada porque a pluralidade das dimensões somadas é que caracteriza a relação pedagógica, não o contrário.

Os autores consultados neste tópico nos propiciam condições para afirmar que relação pedagógica acontece *na e a partir da* escola; envolve alunos e professores em contexto de interação; tem objetivos específicos e sofre influência de diversos espaços e pessoas externas à sala de aula e à escola. Também podemos dizer que a relação pedagógica, além de ser uma relação de engajamento e transformação, é mediatizada por um saber, saber este que é o primeiro condicionante da relação pedagógica que, mesmo sendo diferente de um local para outro (ou mesmo de um professor para outro ou de uma sala para outra), mantém algumas características que, ainda assim, não podem ser percebidas de maneira singular, ou seja, a relação pedagógica deve ser pensada como uma conexão de diversos fatores, ou como nos mostrou Rui Trindade, diferentes dimensões estruturantes que a caracterizam.

Conclusão

Podemos concluir o presente artigo afirmando que, ao pesquisarmos a expressão que compõe o conceito relação pedagógica por meio de uma análise conceitual e por algumas referências de estudiosos que discutiram tal assunto, especificamente o pesquisador francês Marcel Postic, o português Rui Trindade e o brasileiro Paulo Freire conseguimos compreender, um pouco, a complexidade deste conceito.

Ao percorrer os caminhos teóricos para elaboração deste artigo, constatamos que a relação pedagógica, desde o seu surgimento em meados dos séculos XVII e XVIII – concomitantemente com a implantação na Europa da escola que, inicialmente, priorizava o encontro face a face entre professor e alunos em um local específico: a sala de aula –, esse conceito vem sofrendo alterações significativas nos últimos séculos. Ou seja, o conceito de relação pedagógica não tem mantido as características ao longo dos anos e, por não ser estático, está constantemente reinventando-se.

Amparados nos argumentos encontrados em nossa pesquisa sobre os termos que compõe a expressão e nos apontamentos dos teóricos consultados, podemos dizer que a relação pedagógica envolve um grupo específico de pessoas (alunos e professores), acontece, a princípio, no espaço da escola – apesar de não ficar restrita àquele local –, tem objetivos específicos e sofre influência externa à escola.

Referências bibliográficas

- Brito, Clovis. (2014). *Relação pedagógica como um jogar*. [Tese de doutorado em Educação não publicada]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná.
- Canário, Rui. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto Editora.
- Coombs, Jerrold, & Daniels, Le Roi (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In Edmund Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 27-41). Suny Press.
- Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Melo.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (24.ª ed.) Paz e Terra.
- Giddens, Anthony (2009). *A constituição da sociedade*. Martins Fontes.
- Hargreaves, Andrew (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Postic, Marcel (1990). *A relação pedagógica* (2.ª ed.). Coimbra.
- Sibilia, Paula (2012). *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Contraponto.
- Trindade, Rui (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Livpsic.
- Trindade, Rui (2012). A ação educativa como um empreendimento ético: Uma reflexão que se quer mais urgente do que necessária. In Joe Garcia & Rui Trindade,(Eds.), *Ética e educação: Questões e reflexões* (pp. 23-84). WAK.

Ensino profissional em Portugal: motivações e desafios da conceção à atualidade³²

Richelme Costa

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto; richelme.costa@gmail.com

Carlinda Leite

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto; carlinda@fpce.up.pt

Angélica Monteiro

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto; ar Monteiro@fpce.up.pt

Resumo: Em Portugal, o ensino secundário profissionalizante tem como objetivos a qualificação profissional e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, além de contribuir para a valorização pessoal e a inclusão social dos estudantes. Passados mais de trinta anos desde a criação das escolas (públicas e privadas) profissionais de nível III (Decreto-Lei n.º 26/1989), observa-se a manutenção de alguns aspetos que estiveram no momento inicial, nomeadamente o envolvimento com a comunidade escolar, enraizamento local, democratização do ensino e acesso ao mercado de trabalho (Azevedo, 2018), mas também a persistência de algumas situações de desigualdade, principalmente quando comparando os contextos litoral e interior (Pereira, & Reis, 2012; Barbosa, 2023). Tendo esta situação por referência, este artigo dá a conhecer um estudo que está a ser desenvolvido com os objetivos de compreender as razões que estiveram na base da criação das escolas profissionais de nível III e identificar os principais desafios que se colocam a esta via de ensino, a partir de indicadores de inclusão, igualdade e justiça social (Cortesão, 2010; Baker et al. 2004; Fraser, 2002). Do ponto de vista metodológico, procedeu-se a uma análise documental, complementada por uma entrevista semiestruturada com um dos idealizadores da medida política que criou o ensino profissional em Portugal. Os resultados, interpretados pela técnica de análise de conteúdo, apontam para: o ensino profissional ter sido criado como opção para os jovens seguirem estudos em contexto que não fosse restrito ao ensino liceal; a possibilidade de aquisição de uma profissão sem necessidade de frequentar um curso de ensino superior. De entre os desafios atuais que esta via de ensino enfrenta, destaca-se o reconhecimento e a valorização da imagem social desta formação e da rutura com a imagem negativa que está, muitas vezes, associada ao ensino profissional. O estudo permitiu-nos ainda reconhecer a importância do ensino profissional no contexto português, as principais razões que motivaram a sua conceção, além de nos dar a conhecer oportunidades de melhoria para essa via de ensino e seus respetivos ecossistemas.

Palavras-chave: Ensino profissional; Inclusão; Jovens; Comunidade escolar.

Abstract: In Portugal, secondary vocational education aims to provide professional qualifications and prepare young people for the job market, as well as contributing to students' personal development and social inclusion. More than thirty years on from the creation of level III vocational schools (public and private; Decree-Law no. 26/1989), we can see that some aspects that were in place at the outset have been

³² Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (bolsa de doutoramento com a ref.ª UI/BD/154387/2023). Foi também apoiado pela FCT, IP no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) (projetos com as ref.as UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

maintained, namely involvement with the school community, local roots, democratization of education and access to the job market (Azevedo, 2018), but also the persistence of some situations of inequality, especially when comparing coastal and inland contexts (Pereira, & Reis, 2012; Barbosa, 2023). With this situation in mind, this article reports on a study being carried out with the aim of understanding the reasons behind the creation of level III vocational schools and identifying the main challenges facing this form of education, based on indicators of inclusion, equality and social justice (Cortesão, 2010; Baker et al. 2004; Fraser, 2002). From a methodological point of view, a documentary analysis was conducted, complemented by a semi-structured interview with one of the creators of the political measure that created vocational education in Portugal. The results, interpreted using the content analysis technique, point to: vocational education having been created as an option for young people to pursue studies in a context that was not restricted to high school; the possibility of acquiring a profession without the need to attend a higher education course. Among the current challenges facing this route of education, we highlight the recognition and appreciation of the social image of this training and the break with the negative image that is often associated with vocational education. The study also allowed us to recognize the importance of vocational education in the Portuguese context, the main reasons that motivated its conception, as well as revealing opportunities for improvement for this education pathway and its respective ecosystems.

Keywords: Vocational education; Inclusion; Young people; School community.

Ensino Profissional em Portugal

Em Portugal, o ensino profissional é uma modalidade de ensino secundário que tem como objetivo preparar os estudantes para o mundo do trabalho, fornecendo conhecimentos técnicos e práticos em determinadas áreas profissionais. Esta modalidade formativa está disponível em escolas profissionais (públicas e privadas), em escolas secundárias com cursos profissionais e em centros de formação profissional desde 1989, através Decreto-Lei n.º 26/1989 de 21 de janeiro, que está na génese da criação das Escolas e Cursos Profissionais de nível III.

Uma das principais características do ensino profissional em Portugal é a sua ênfase na integração entre a formação escolar e a formação em contexto de trabalho. Os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e competências práticas relacionadas com as áreas profissionais escolhidas, e realizarem estágios em empresas ou instituições relacionadas com os seus cursos. Isso permite que esses formandos apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais de trabalho, preparando-os para o mercado de trabalho (Azevedo, 2018; Barbosa, 2023).

Embora a medida política que concebeu a via de ensino profissional em Portugal seja de 1989, ela foi antecedida e acompanhada por uma série de eventos paralelos que tinham como objetivo, por um lado, aumentar os níveis de escolaridade da população e, por outro lado, proporcionar igualdade no acesso ao ensino e diversidade no que se refere a uma vida profissionalmente ativa. A linha do tempo proposta por Antunes (2019) possibilita visualizar as diferentes políticas educativas no contexto português:

Figura 1. Políticas educativas no Contexto Português

	Projetos político-educativos para o ensino secundário	Medidas emblemáticas
1974-1980	Responder à demanda social (e democratizar)	1975, unificação do então ciclo inferior do ensino secundário (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade); 1978, unificação do ciclo superior do ensino secundário (10.º e 11.º anos de escolaridade)
1980-1985	Diversificação e controlo social num sistema de ensino secundário de elites em transição	1980, 12.º ano, via ensino/via profissionalizante; 1983, cursos técnico-profissionais (10.º, 11.º e 12.º anos)
1986-1996	Generalização mitigada, entre ensino secundário preparatório de elites e terminal de massas	(1986, Lei de Bases do Sistema Educativo); 1987, 9 anos de escolaridade básica obrigatória; 1989/1993, reforma curricular do ensino secundário, criação dos cursos e escolas profissionais; 1996, regresso dos exames de conclusão do ensino secundário (primeira geração de jovens que conclui 9 anos de escolaridade obrigatória)
1996-2005	Generalização mitigada entre ensino secundário preparatório de elites e terminal de massas	Conjunção de políticas de oferta, de acesso e de avaliação
2004/5-2011	Universalizar o ensino secundário: democratização quantitativa	2004/2005, integração dos cursos profissionais (CP) no sistema público de ensino secundário; 2006, extinção do exame final para concluir o ensino secundário regular nos cursos tecnológicos; 2009, aprovação da escolaridade obrigatória de 12 anos.
2011-2014	Fabricar a desigualdade num sistema universal: dualizar, desescolarizar, privatizar	2012, entrada em vigor da escolaridade obrigatória de 12 anos; contenção da oferta pública (e privada), de CP; expansão de cursos de aprendizagem (CA); alteração do modelo de avaliação nos CP para acesso ao ensino superior; 2013, alteração do currículo dos CP; criação de cursos vocacionais secundários e cursos superiores técnicos profissionais.

Fonte: Fátima Antunes (2019).

Embora Antunes defenda a ideia de uma lenta democratização do ensino secundário em Portugal, o Ensino Profissional não se reduz, apenas, a uma via de ensino mas pode vir a ser considerado um marco na vida dos estudantes e das suas respetivas comunidades. Essa afirmação vem do pressuposto apresentado por Gomes et al. (2002) quando defende a ideia de que a conceção de juventude está associada à escolaridade obrigatória. Portanto, um jovem que segue um percurso académico para o ensino superior apropria-se de outras características sociais e acaba por prolongar a sua dependência económica. Neste sentido, o Ensino Profissional acaba por trazer não apenas outras vias de acesso ao ensino, mas também novos conceitos acerca dos estudos sobre juventude, como por exemplo, desmistificar o mito de uma “juventude homogénea”.

De acordo com Doroftei (2020), esse efeito de inclusão social é sentido pelos jovens considerando que estes durante a sua formação profissional têm a possibilidade de aplicar a teoria em contextos práticos, o que constitui maior motivação para a aprendizagem. Outros fatores também são destacados como, por exemplo, a relação dos jovens com os docentes, o sentido de aceitação e a proximidade com a comunidade. Neste mesmo estudo, Doroftei (2020) reforça, ainda, a importância de estudar os impactos sobre a imagem social do ensino profissional e de que forma esse tópico pode afetar os jovens que frequentam estes cursos.

A fragilidade identificada por Doroftei também está presente no relatório Cedefop (2014) sobre o ensino profissional, quando referiu que esta via de ensino, naquela altura, era vista como uma opção de educação de “segunda escolha”, por muitos jovens e suas famílias, em grande parte devido ao estigma social que o acompanhava. Essa informação pode ser confirmada pelo inquérito Eurobarómetro realizado pela Comissão

Europeia em 2011, e intitulado “Atitudes face ao ensino e formação profissional”, que constatou que 71% dos 26840 inquiridos tinham uma visão positiva face ao ensino profissional; porém apenas 27% destes inquiridos colocaram o ensino profissional como primeira opção de escolha para a formação de seus filhos, o que representava uma disparidade em relação ao ensino dito regular e tenha feito com que a Cedefop recomendasse, no relatório (2014, p. 15), a reformulação de políticas do ensino profissional inicial de jovens capaz de garantir maior paridade com o ensino regular.

Metodologia

O estudo aqui apresentado teve por objetivos:

- Compreender as razões que estiveram na base da criação das escolas profissionais;
- Identificar os principais desafios que se colocam a esta via de ensino, a partir de indicadores de inclusão, igualdade e justiça social (Cortesão, 2010; Baker et al. 2004; Fraser, 2002).

Do ponto de vista metodológico, procedeu-se a uma análise documental (Cellard, 2008; Lima Junior et al., 2021). Os documentos analisados foram: Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro - Cria Escolas e Cursos Profissionais; Relatórios Cedefop (Cedefop, 2014, 2021); Vocational education and training in Europe – Portugal (DGERT, 2016); Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – PASEO (Portugal, 2017); Reference framework of competences for democratic culture (Conselho da Europa, CE, 2018); Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal (Portugal, 2019); Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal: Análise de dados secundários 2015-2019 (Barbosa, 2019); Plano de Ação para a Transição Digital (Portugal, 2020); Programa Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 — INCoDe.2030 (Portugal, 2021); Como valorizar o ensino profissional? Dilemas, desafios e oportunidades (Barbosa, 2023).

Este procedimento permitiu identificar os conceitos mobilizados pelas instituições de ensino e as suas intenções face ao ecossistema e envolvimento com a comunidade ao seu redor. A análise foi complementada por uma entrevista semiestruturada (Crussoé & Pessoa, 2022; Lakatos & Marconi, 2010) com um dos idealizadores da medida política que criou o ensino profissional em Portugal. Os dados provenientes da entrevista, foram alvo de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Mayring, 2000; Silva & Fossá, 2015) com recurso ao software NVivo.

A justiça social, a igualdade e a inclusão digital como indicadores de análise do ensino profissional

A justiça social, a igualdade e a inclusão digital estão intrinsecamente relacionadas e são componentes fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Esses três pilares considerados importantes para uma análise do campo educacional, apoiam-se em Santomé (2013) quando este sustenta a ideia de que uma escola (ecossistema educativo), para ser sustentável, precisa de ter em conta as necessidades e urgências de todos os grupos sociais envolvidos no processo. O envolvimento de todos, como é sugerido pelo autor, só é possível através de um entendimento das teorias de justiça social e a garantia de uma prática eficaz está totalmente relacionada com os princípios de igualdade.

A justiça social refere-se ao princípio de garantir igualdade de oportunidades, recursos e direitos para todos os membros de uma sociedade, independentemente da sua origem étnica, socioeconómica, género, orientação sexual, capacidade física ou qualquer outra característica pessoal. Ao mesmo tempo, esta orientação busca a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem-estar coletivo (Fraser 2002; Rawls, 2003). Nas ciências sociais e nos estudos sobre educação, a justiça social refere-se a equidade e inclusão em todos os aspetos do sistema educacional, o que implica garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente da sua origem socioeconómica, etnia, género, religião, orientação sexual ou habilidades (Sampaio & Leite, 2016).

A procura da concretização da justiça social na educação reconhece que existem desigualdades estruturais e sistemas de privilégios que afetam o acesso, a participação e os resultados educacionais de diferentes grupos de estudantes (Robertson & Dale, 2013). Essas desigualdades podem incluir disparidades no financiamento das escolas, na qualidade dos recursos educacionais, na distribuição de professores qualificados e nas oportunidades de aprendizagem.

Segundo Fraser (2002), para promover a justiça social na educação, é necessário adotar medidas que garantam igualdade de oportunidades para todos os estudantes, aspeto também defendido, entre outros, por Baker et al. (2004). Isso pode incluir a implementação de políticas de inclusão que buscam eliminar as barreiras que impedem o acesso e a participação plena dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, a justiça social na educação também requer a valorização da diversidade e a promoção de uma educação multicultural e inclusiva (Cortesão, 2010). Isso envolve a incorporação de currículos e materiais pedagógicos que reflitam a pluralidade cultural, étnica, linguística e social da sociedade, como estão previstos no quadro referencial da abordagem Whole School (CE, 2018; Sampaio & Leite, 2022). Também implica proporcionar um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam respeitados, valorizados e incluídos.

A garantia da justiça social na educação também exige a identificação e a eliminação de práticas discriminatórias, como o preconceito racial, o sexismo, a homofobia, a transfobia e outras formas de discriminação. Isso pressupõe adotar políticas e práticas que promovam a igualdade de tratamento e a valorização da diversidade, bem como a promoção de um ambiente escolar livre de discriminação e *bullying* (Ainscow, 2020; Cortesão, 2010). Em um mundo permeado pelas novas tecnologias, importa que as instituições de ensino percebam essas evoluções e incorporem tais tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, recorrendo a estratégias que promovam a igualdade nos diferentes ambientes, incluindo o digital (Coppi et al., 2022). Por outro lado, a promoção da justiça social na educação não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas também do sistema educacional como um todo e do ecossistema na qual a instituição de ensino se encontra inserida. Nesta perspetiva, importa dar atenção às políticas educacionais que priorizem a equidade, a alocação adequada de recursos para garantir um ensino de qualidade em todas as escolas e a capacitação dos profissionais da educação para lidar com as necessidades específicas dos estudantes em situação de vulnerabilidade (Vieira & Azevedo, 2008).

Em suma, a justiça social na educação é concretizada se for garantido que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades, acesso equitativo a recursos educacionais e um ambiente escolar inclusivo e

respeitoso. Essa abordagem é essencial para combater as desigualdades educacionais e construir uma sociedade mais justa e igualitária e por esse motivo faz parte do corpo teórico desta investigação. No caso da educação não se pode pensar em um quadro teórico de justiça social sem pensar as questões em torno da igualdade. Em um ecossistema educativo sustentável, busca-se garantir que todos os indivíduos tenham os mesmos direitos, oportunidades e recursos, de modo a eliminar as disparidades e as desigualdades existentes na sociedade. (Baker et al. 2004; Young 2001).

Esse acesso igualitário e efetivo também está associado às tecnologias da informação e comunicação (TICs), como computadores, internet e dispositivos móveis. Políticas e orientações como o DigiComp 2.1 (Carretero et al., 2017), INCoDe.2030 (Portugal, 2021) e QDRCD (Portugal, 2019), direcionadas para temas de inclusão digital, onde grupos vulneráveis do ponto de vista social tenham a oportunidade de utilizar e beneficiar dessas ferramentas, independentemente de sua condição socioeconómica, localização geográfica, idade, género ou habilidades digitais. A inclusão digital é crucial na sociedade contemporânea, pois muitos aspetos da vida, como educação, emprego, serviços públicos e participação cívica, dependem cada vez mais do acesso e uso adequado das tecnologias (Coppi et al., 2022; Monteiro et al., 2016).

A relação entre justiça social, inclusão digital e igualdade reside no facto de que a exclusão digital pode ser um obstáculo para a justiça social e a igualdade de oportunidades (Santomé, 2013). A dificuldade em aceder às tecnologias digitais e à internet pode aprofundar as desigualdades existentes, criando uma “lacuna digital” entre aqueles que têm acesso e conhecimento tecnológico e aqueles que não têm (Ayer set al., 2009). A não aquisição deste conhecimento e o não desenvolvimento desta competência para o seu uso podem limitar as oportunidades de formação, emprego, participação cívica e acesso a serviços essenciais para aqueles que estão excluídos digitalmente (Sampaio & Leite, 2022).

Promover a inclusão digital, portanto, é um passo importante para alcançar a justiça social e a igualdade (Fraser, 2002). Ao garantir que todos tenham acesso às tecnologias digitais e às habilidades necessárias para as utilizar, significa que está sendo realizada uma distribuição justa, sendo possível, através deste cenário, reduzir as disparidades e permitir que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, participação e sucesso na sociedade (Monteiro et al., 2016; Portugal, 2020).

Apresentação e discussão de resultados

Considerando que a medida política que concebeu o ensino profissional de nível III nas escolas profissionais foi promulgada no ano de 1989, interessou-nos perceber, junto dos elementos da equipa idealizadora desta via de ensino, quais as principais razões que estiveram na base da criação destas escolas em Portugal. Para o efeito, foi solicitada uma entrevista ao Professor Doutor Joaquim Azevedo. A entrevista, de carácter exploratório, aconteceu por intermédio de um guião semiestruturado de perguntas. De entre os principais pontos evidenciados, é de destacar o motivo que esteve na base de se criar uma via de ensino para os estudantes do ensino secundário e que foi justificado da seguinte forma pelo entrevistado:

Nós tínhamos acabado o ensino técnico em Portugal a logo a seguir ao 25 de Abril, porque era um ensino muito discriminatório e foi banido do sistema de ensino, mas depois de os alunos para estudar, precisavam de ter várias oportunidades para fazer os seus estudos.

A razão expressa, além de apresentar um excelente motivo para a criação de uma via de ensino mais inclusiva, fornece indícios acerca sobre outros fatores que podem ser caracterizados como razões para a conceção do ensino profissional, que sistematizamos a seguir:

Não podiam ficar ali à espera de ter o liceu, não é o ensino liceal a única saída para os jovens.

A entrada na universidade era muito asfíxiante e havia, e há, muitos adolescentes que não se reveem naquilo que querem: um ensino diferente.

Sobre a forma como o levantamento de necessidades foi realizado, o entrevistado referiu:

E começamos com a criação de um enquadramento normativo e começamos também por mobilizar muito a sociedade civil portuguesa para criar este tipo de ensino.

Fizemos inquéritos aos alunos do nono ano, portanto ouvimos muitos alunos durante dois anos seguidos e havia um desejo de uma parte muito importante dos alunos de prosseguir estudos em áreas profissionais e TEC. Perto de 28 a 30 por cento dos alunos. E nós, então, decidimos mesmo avançar.

Como se deduz, o envolvimento da comunidade pode ser um dos fatores que garantiu o sucesso das escolas profissionais em Portugal. Isso porque as pessoas se sentiram parte do processo, incluídas, logo, puderam aceitar a via de ensino não apenas como mais uma medida política enviada por um grupo de pessoas estranhas àquelas comunidades, mas sim, como algo da qual fizeram parte e na qual participaram como agentes importantes do processo de construção. Para Azevedo, o ensino profissional possibilita aos jovens justiça social no que se refere à escolha, e potencializa a igualdade e um caminho motivacional para os jovens traçarem os seus próprios percursos pessoais e profissionais:

Digamos que uma franja da população que não frequentava a escola passou a frequentar a escola. Depois veio a verificar-se que esse efeito de inclusão social foi muito importante nos anos subsequentes. (Joaquim Azevedo, em entrevista, maio 2023)

Enquanto membro da equipa que trabalhou na conceção da medida política do ensino profissional em Portugal, Azevedo, contradiz o ponto de vista de Antunes (2019), nomeadamente o facto de que foi uma medida lenta. Segundo Azevedo, o Ensino Profissional português não foi feito para imitar nem para responder a nenhuma política ou imperativo internacional, mas sim para resolver um problema grave naquela época, e que tinha como matriz opções formativas muito direcionadas para estudantes que tencionavam continuar os seus estudos para o ensino superior. Muitos estudantes não se reviam nos caminhos oferecidos na época, considerando que estes eram muito enviesados.

A entrada na universidade era muito asfíxiante, havia e há muitos adolescentes que não se reveem naquilo, e que querem um ensino diferente. Essa foi a primeira razão. (Joaquim Azevedo, em entrevista, maio 2023)

A observação de Azevedo dialoga com as questões de equidade e justiça social, sendo que não se pode pensar em um ecossistema educativo promotor do desenvolvimento de competências ou de uma abordagem de ensino-aprendizagem entendida como um todo, se não garantirmos que todos possuem as mesmas condições para obter conhecimento (Rawls, 2003). Isso envolve políticas e programas que tenham em conta as necessidades e realidades de grupos historicamente marginalizados e em situação de desvantagem, tais como pessoas de baixa renda, minorias étnicas, pessoas com deficiência e de áreas rurais (Baker et al., 2004; Fraser, 2002). Essas ações visam garantir que ninguém seja deixado para trás na era digital e que todos possam desfrutar dos benefícios que as tecnologias digitais oferecem (Portugal, 2020). Deste modo, a justiça social, a inclusão digital e a igualdade são conceitos interconectados e complementares.

Reforçando o que temos vindo a afirmar, o ensino profissional em Portugal tem uma relação direta com a justiça social, a igualdade e os processos de inclusão, digitais ou não, se se orientar no sentido de promover oportunidades iguais de formação e qualificação para todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconómicas ou níveis de habilidades académicas (Doroftei, 2020). Por outro lado, esta via de ensino pode desempenhar um papel importante na redução das desigualdades sociais e educacionais se proporcionar oportunidades de formação e qualificação para estudantes que possuem diferentes aptidões e interesses.

Principais desafios e possíveis temas para próximos estudos

O Relatório revisto pelo Cedefop (DGERT, 2016) concluiu que apesar do Ensino Profissional ser uma modalidade de ensino bastante conhecida em Portugal, existe ainda um grau de desinformação elevado relativamente a esta via de ensino. Esta situação, grande parte das vezes traduz-se em preconceito, afetando de forma prejudicial a imagem social desta oferta educativa na estrutura do sistema de educação. Entretanto, nos últimos cinco anos, diversas teses comprovaram que essa situação está a alterar-se, mesmo que gradualmente (Doroftei, 2020; Gregório, 2021; Oliveira, 2018; Presa, 2022; Santos, 2019). Situações como esta foram evidenciadas por Bourdieu (1989) quando afirmou que “o estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma” (p. 125) gerando assim um evento conhecido como revolução simbólica. No caso do ensino profissional português ganha destaque, e podemos dizer que a “revolução simbólica” acontece, quando dados do Cedefop (DGERT, 2016) indicam que diplomados do ensino profissional possuem “competências profissionalmente relevantes”, isto é, cumprem aquilo que são os requisitos do mercado de trabalho. Segundo dados deste relatório, formandos destes cursos possuem maior empregabilidade, após a conclusão do percurso formativo, comparado com os cursos “regulares”. Neste sentido, justifica-se investigar:

- Razões associadas ao reconhecimento do valor do Ensino profissionalizante dentro das escolas e nas suas respetivas comunidades (ecossistemas);
- No ano de 2022, 39% dos estudantes, em Portugal, foram matriculados em cursos profissionais para concluir o percurso formativo a nível secundário (Barbosa, 2023), apesar desta via de ensino ainda não ser por muitos valorizada - a que se deveu esta procura?;

- Persiste uma imagem social negativa associada ao ensino profissional? (Azevedo, 2018; Barbosa, 2023; Doroftei, 2020). Se sim, a que se deve? Se não, que razões estão na base dessa alteração?

O Relatório do Cedefop (2014) recomenda que Portugal deveria investir mais na promoção do ensino profissional, incentivando a colaboração entre as instituições de formação e as empresas, modernizando os programas de ensino e melhorando a imagem do ensino profissional para torná-lo mais atraente para os jovens. Doroftei (2020) considera que a representação negativa do ensino profissionalizante, em Portugal, se justifica pelo facto de comumente ser associado a estudantes “oriundos de classes sociais baixas ou média-baixa – muitas vezes ‘encaminhados/as’ para este percurso”, fazendo com que esse facto se torne uma questão de justiça social, que merece atenção e análise. Neste sentido afirma:

Estes percursos distinguem-se daqueles que são maioritariamente percorridos por jovens de classes média-alta ou alta que seguem tendencialmente o ensino secundário regular, e, posteriormente, o ensino superior universitário. Esta tendência é conhecida do público em geral, modelando e reforçando assim as expectativas e as representações sociais sobre o ensino profissionalizante, que, por sua vez, influenciam as escolhas dos/as jovens no que respeita às vias de ensino de nível secundário de educação. (p. 326)

Para Baker et al. (2004), medidas políticas de melhoria desta via de ensino e o envolvimento da população local podem ser vias de reconhecimento social do ensino profissional, proporcionando maior equidade no campo educativo. Neste aspeto, o pensamento de Doroftei está totalmente relacionado com a lógica de Baker et al. quando estes sustentam que:

As estruturas sociais são incorporadas e reproduzidas pelos sistemas sociais. Os sistemas económicos, políticos, culturais e afetivos são particularmente importantes para gerar igualdade e desigualdade, devido à sua posição central na vida social em geral. (p. 57)

Recorrendo a Bourdieu (2007), quando sustenta que a estrutura é quem determina as condições sociais e a distinção entre os indivíduos, se algumas mudanças têm de acontecer ao nível do “sistema” deverá ser da mesma forma que aconteceu em 1989 no lançamento do ensino profissional de nível III, através de medidas políticas que tenham em consideração a igualdade e que incluam nos processos de tomada de decisão os estudantes e a comunidade local.

Considerações finais

O estudo que este artigo apresenta permitiu-nos reconhecer a importância e as principais razões que motivaram criação do ensino profissional de nível III no contexto português, e alertou-nos para focos de próximos estudos que possam contribuir para o reconhecimento e a melhoria desta via de ensino e seus respetivos ecossistemas.

A investigação permitiu ainda considerarmos que não é correto, e principalmente, não é justo afirmar que o ensino profissional é ruim, ou que um jovem ao finalizar o seu percurso académico, após certificar-se num curso profissional, não terá um estatuto social reconhecido. O Relatório Cedefop (2021) constata que a taxa de emprego dos recém-diplomados em EP é de 86,1%, isto é, quase nove pontos percentuais acima da situação

dos jovens que escolheram outros percursos formativos. Este facto, associado a outros obtidos pelo estudo realizado, permitem-nos considerar que a via de ensino profissional pode ser um caminho marcado por casos de sucesso. No entanto, e apesar de todos os relatórios e estudos existentes, segundo Doroftei (2020), há uma resistência social em relação a esta modalidade de ensino, situação que é também importante aprofundar.

Vieira e Azevedo (2008) destacaram que a medida política relacionada com o ensino profissional foi uma das mais sustentáveis no campo da educação em Portugal, nomeadamente por ter um currículo adaptável, o que permite ultrapassar riscos de uma oferta formativa que se tornasse obsoleta para os dias atuais, principalmente tendo em consideração as constantes evoluções sociais, diferentes estilos de aprendizagens dos estudantes e avanços que exigem respostas adaptadas à realidade social. Neste sentido, esta argumentação de Vieira e Azevedo está em linha com a informação apresentada no Relatório Cedefop (2014, 2021), quando afirma que o ensino profissional inicial em Portugal é uma das vias de ensino mais atrativas para jovens.

Existem diferentes programas de ensino profissional em Portugal, e a sua qualidade pode variar de acordo com a instituição, o curso e o nível de formação. Algumas instituições e programas de ensino profissional são bem classificados e reconhecidos na sua qualidade de formação de profissionais, como se lê no Cedefop (2021). No entanto, existem aspetos que podem afetar a qualidade do ensino profissional em Portugal, de que são exemplo: o estigma social; a falta de investimento; a desatualização dos cursos; as dificuldades na integração dos formandos no mercado de trabalho. Estes tópicos constituirão temas de interesse para os próximos estudos.

Diante dos argumentos apresentados, é importante que a academia continue a visitar os contextos do ensino profissional e investigar não apenas se esta via de formação cumpre princípios de justiça social, mas também, se os cumpre, como o faz. Por outro lado, é importante investigar as relações que mantém com a comunidade local e como o ecossistema educativo é envolvido nos processos de tomada de decisão e até que ponto são incluídos nesta “abordagem de ensino-aprendizagem como um todo”.

Referências bibliográficas

- Ainscow, Mel (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Antunes, Fátima (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, 53-77. <http://journals.openedition.org/spp/5506>
- Ayers, William, Quinn, Therese, & Stovall, David (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Routledge.
- Azevedo, Joaquim (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *ELO 25 - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 25, 125-141. <http://hdl.handle.net/10400.14/25674>
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judy (2004). *Equality: From theory to action*. Palgrave Macmillan.
- Barbosa, Belém (2023). *Como valorizar o ensino profissional? Dilemas, desafios e oportunidades*. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo.
- Barbosa, Belém et al. (2019). *Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal: Análise de dados secundários 2015-2019*. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>
- Bourdieu, Pierre (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. Zouk.
- Carretero, Stephanie, Vuorikari, Rina, & Punie, Yves (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2014). *Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters*. Publications Office of the European Union. http://www.Cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf

- Cedefop. (2021). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: Descrição sumária*. Serviço das Publicações da União Europeia. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/359964>
- Cellard, André (2008). A análise documental. In Jean Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vozes. Conselho da Europa. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Volume 1. Council of Europe Publishing.
- Coppi, Marcelo, Fialho, Isabel, Cid, Marília, Leite, Carlinda, & Monteiro, Angélica (2022). O uso de tecnologias digitais em educação: Caminhos de futuro para uma educação digital. *Práxis Educativa*, 17(e19842), 1-20. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Cortesão, Luiza (2010). Discutindo dificuldades de estabelecimento de diálogos interculturais. *Travessias, Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, 10, 45-78.
- Crusóé, Nilma, & Pessoa, Zenaura (2022). A técnica de análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do município de Cordeiros-Bahia. *Revista Momento – diálogos em educação*, 31(3), 161-178. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305>
- Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro. Cria Escolas e Cursos Profissionais. *Diário da República*, 1.ª série - n.º 18. Min. Educação.
- DGERT. (2016). *Vocational education and training in Europe – Portugal*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. http://libserver.Cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_PT.pdf
- Doroftéi, Alexandra (2020). *Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: Um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da UPorto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127812/2/407228.pdf>
- Fraser, Nancy (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>
- Gomes, Maria Lúcia Almeida, et al. (2002). *Crescer em comunidade: Estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Ministério da Educação.
- Gregório, Inês (2021). *O ensino profissional em Portugal (1989-2015)* [Tese de doutoramento, Universidade Católica]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/33449>
- Lakatos, Eva Maria, & Marconi, Marina (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (7.ª ed.). Atlas.
- Lima Junior, Eduardo B., Oliveira, Guilherme S., Santos, Adriana C., & Schnekenberg, Guilherme F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Monteiro, Angélica, Moreira, José António, & Leite, Carlinda (2016). O eLearning em estabelecimentos prisionais: Possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Revista Diálogo Educacional*, 16(47), 77-102. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.16.047.DS04>
- Pereira, Manuel, & Reis, Hugo (2012). Diferenças regionais no desempenho dos alunos portugueses: Evidências do programa PISA da OCDE. *Banco de Portugal, Boletim Económico*, 59–83.
- Portugal. (2019). *Quadro dinâmico de referência de competência digital para Portugal*. Desenvolvido por INCoDe.2030, ANQEP, DGE, INA, FCT, IEFP e Universidade de Aveiro. https://www.incode2030.gov.pt/wp-content/uploads/2022/01/qdrcd_set2019.pdf
- Portugal. (2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 30, de 24 de abril de 2020. Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital. *Diário da República*, n.º 78, p. 6-32, 21 de abril. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>
- Portugal. (2021). *Programa «Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030-INCoDe.2030»*. Despacho n.º 7450/2021, de 28 de julho. *Diário da República*, n.º 145, p. 33-36. 2.ª série. <https://www.incode2030.gov.pt/wp-content/uploads/2022/01/resolucao-conselho-ministros-incode.pdf>
- Rawls, John (2003). *Justiça como equidade: Uma reformulação*. Martins Fontes.
- Robertson, Susan, & Dale, Roger. The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: A relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4), 426-445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.820465>
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2016). A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115–136. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.190>
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2022). Currículo, avaliação e justiça social: A procura da melhoria educacional. In Carlinda Leite (Org.), *Escolas e docências no contemporâneo: Questões a pensar*. CRV.
- Santomé, Jurjo Torres (2013). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Penso.
- Vieira, Maria Ilídia, & Azevedo, Joaquim (2008). Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7(26), 51-69.
- Young, Iris Marion (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Yusop, Siti, et al. (2022). An assessment approaches and learning outcomes in technical and vocational education: A systematic review using PRISMA. *Sustainability*, 14(9), 5225. <https://doi.org/10.3390/su14095225>

O estágio pedagógico na formação do professor no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo: experiências, dificuldades e perspectivas

Alfredo de Jesus Maria Paulo

ISCED do Huambo; pikmaria07@gmail.com

Adriano Savilombo Chitawe

ISCED do Huambo; savilombo@gmail.com

Bartolomeu Chindumbo Delfino

ISCED do Huambo; delfinomano27@gmail.com

Albertina Lussinga

ISCED do Huambo; alussinga@yahoo.com.br

Resumo: O estágio pedagógico como espaço de construção de aprendizagens significativas de conhecimentos, técnicas, habilidades e competências docentes é uma exigência para a formação do professor em Angola. Os fundamentos teóricos que suportam a análise recorrem a Lussinga (2016), Carvalho (2012), Santos (2005), Coutinho (2018), entre outros, e na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino Lei 17/16. Do ponto de vista metodológico, segue-se uma abordagem interpretativa/qualitativa, de natureza descritiva, centrada nos estagiários do ISCED – Huambo e nos professores das escolas do I e II Ciclo do Ensino Secundário do Huambo. Para a recolha de dados empíricos, aplicou-se o inquérito por questionário a professores e estagiários, com o objetivo de se identificar as debilidades do estágio pedagógico para a direção das perspetivas de acordo as experiências adquiridas. O estudo é composto por duas amostras, uma com 61 estagiários dos diferentes cursos de Ensino que tem o ISCED – Huambo, e outra composta por 28 professores de escolas diferentes onde ocorre o estágio. Como resultado verificou-se que 65,6% já passou num processo de formação professores antes do ISCED, a motivação para a formação como professor tem haver com necessidade social, inspiração em alguém, ajudar ao próximo, entre outros, daí que 90,2% ter preferência em frequentar a formação de professores, no entanto as escolas não têm condições para o desenvolvimento do estágio pedagógico, e não existe um acompanhamento por parte dos formadores ou metodólogos, em salas com excesso de alunos, e muita dificuldade financeira por parte dos estagiários. Apesar de 39,9% indicar ser razoável o intercâmbio entre o ISCED e as escolas de estágio, 21,3% afirmam não ter nenhum contacto, nisto, 44,3% consideram que o estágio garante muito bom contributo para a formação docente, basta estabelecer uma melhor relação com a escola de estágio, selecionar docentes formadores mais experientes e em escolas com melhores condições.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Ensino-aprendizagem; Formação de professores.

Abstract: The pedagogical internship as a space for building significant learning in teaching knowledge, techniques, skills and competencies is a requirement for teacher training in Angola. The theoretical foundations that support the analysis refer to Lussinga (2016), Carvalho (2012), Santos (2005), Coutinho (2018), among others, and the Basic Law of the Education and Teaching System Law 17/16. From a methodological point of view, an interpretative/qualitative approach is followed, of a descriptive nature, centered on ISCED – Huambo interns and teachers from schools of the I and II Cycle of Secondary Education in Huambo. To collect empirical data, a questionnaire survey was applied to teachers and trainees, with the aim of identifying the weaknesses of the pedagogical internship to direct perspectives according to the experiences acquired. The study is made up of two samples, one with 61 interns from different teaching courses offered by ISCED – Huambo, and the other made up of 28 teachers from different schools where the

internship takes place. As a result, it was found that 65.6% had already undergone a teacher training process before ISCED, the motivation for training as a teacher has to do with social need, inspiration from someone, helping others, among others, hence 90.2 % have a preference to attend teacher training, however the schools do not have the conditions to develop the pedagogical internship, and there is no monitoring by the trainers or methodologists, in classrooms with an excess of students, and a lot of financial difficulties on the part of the interns. Although 39.9% indicate that the exchange between ISCED and internship schools is reasonable, 21.3% say they have no contact, in this case, 44.3% consider that the internship guarantees a very good contribution to teacher training, simply establish a better relationship with the internship school, select more experienced training teachers from schools with better conditions.

Keywords: Pedagogical internship; Teaching-learning; Teacher training.

Notas de introdução

A qualidade da formação de professores das instituições superiores de formação de professores passa por um processo, dentre os quais o estágio pedagógico, que vem colmatar, qualificar e capacitar o profissional no exercício da docência, pois é objetivo do Subsistema da Formação de Professores “Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnico e práticos” (Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino 17/16 de 07 de Outubro: 3999), assegurando assim a profissionalização para a docência por intermédio de ações específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica.

Neste contexto é missão do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED - Huambo) desenvolver atividades de formação académica e profissional de alto nível, da investigação científica e da extensão universitária na área de ciências de educação para o cumprimento cabal destes objetivos.

Tendo estes objetivos e a missão do ISCED - Huambo por referência, foi realizada uma investigação que pretendeu identificar as debilidades para a direção das perspetivas de acordo as experiências do processo de estágio pedagógico que desenvolve há mais de uma década. Neste sentido, foram tidos em consideração dois grupos diferentes diretamente ligados ao processo de estágio, os professores que acompanham o estagiário na escola de estágio e os estagiários do ano 2022-2023, com incidência no impacto das aulas de observação e das aulas simuladas para a preparação dos estagiários; acompanhamentos das atividades de estágio pelos professores formadores; o contributo do estágio para formação como docente; o intercâmbio entre professores formadores da escola de estágio com os professores do ISCED; alguns aspetos que são considerados negativos/positivos no estágio; a preparação dos estagiários para trabalhar com os alunos na sala de aulas, entre outros.

Com estes indicadores, neste texto, são apresentados os dados da investigação e que permitem identificar as debilidades e fortalezas do estágio pedagógico desenvolvido na formação inicial de professores no Instituto Superior de Ciências de Educação na província do Huambo, em Angola. No entanto para justificarmos a importância de ser dada atenção a esta temática e para a contextualizar relativamente a Angola, começamos por fazer uma breve sistematização sobre a formação inicial de professores em Angola e o estágio pedagógico a que se segue a apresentação da metodologia que permitiu construir o conhecimento apresentado no final do texto.

Enquadramento teórico

Formação inicial de professores em Angola e o estágio pedagógico

A Lei 17/16 de 7 de outubro, que regulamenta o sistema de educação e ensino angolano, estrutura este sistema em seis subsistemas e quatro níveis de ensino, nomeadamente:

- Subsistema de educação pré-escolar;
- Subsistema de ensino geral;
- Subsistema de ensino técnico profissional;
- Subsistema de formação de professores;
- Subsistema de educação de adultos;
- Subsistema de ensino superior.

No caso específico do subsistema de formação de professores, segundo esta lei, é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino (p. 7).

Por sua vez, este subsistema subdivide-se em: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico. O primeiro, forma professores para a educação pré-escolar e o ensino primário. O segundo, forma professores para o ensino secundário.

Neste sentido, concorda-se com Campos (2006) que a formação inicial é o primeiro passo do início de um longo e permanente percurso formativo do professor. Durante este processo eles devem ser treinados para serem responsáveis, autónomos, inovadores, reflexivos com sua prática docente, com o objetivo de formar profissionais capazes de argumentar e justificar sua formação de professores e dirigir de modo eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta direção Leite (2014) ressalta que discursos políticos internacionais e discursos académicos de diferentes autores e instituições têm apontado para a necessidade de uma formação inicial de professores que se amplie para além dos conhecimentos disciplinares tradicionais e proporcione um contacto precoce e sistemático com a profissão de modo a permitir uma forte relação com as situações inerentes ao exercício profissional e com os desafios que a atravessam.

Pode-se assim inferir que a formação inicial de professores em Angola começa no Ensino Secundário Pedagógico e se prolonga até ao Ensino Superior Pedagógico para o efeito estes níveis de Ensino desenvolvem obrigatoriamente o estágio pedagógico.

De forma generalista, define-se o estágio como “atividade de caráter educativo e complementar ao ensino, com a finalidade de integrar o estudante em um ambiente profissional” (Pimenta, 2002, p. 35). Nesta visão, coloca o futuro profissional em contato com as diferentes realidades sociais, económicas e culturais, proporcionando vivências e experiências que permitam ao estudante desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e nela participar. Ao mesmo tempo, propicia o início de uma rede de relacionamentos profissionais e a confirmação dos interesses para determinada área de atuação diante das possibilidades apresentadas pela profissão. É durante este período que as parcerias entre Instituição de

Educação Superior e dos contextos escolares profissionais devem ser extremamente positivas, pois proporcionam trocas provenientes da interação que facilitam a potencialização da renovação pedagógica, constituindo-se como um espaço formativo.

Estágio Pedagógico no ISCED Huambo: experiências

O estágio curricular é requisito obrigatório na formação inicial de professores, sendo concebida, no ISCED – Huambo como um processo que prevê um necessário acompanhamento e o cumprimento de uma carga horária adequada às necessidades formativas dos estudantes. No Regime Académico que rege esta questão no ISCED do Huambo, no Capítulo III- Normas Gerais de Ensino e Avaliação de Conhecimentos- Seção I- Artigo 33º (Estágios), é referido que “os estágios têm por fim fomentar, nos estudantes, qualidades de criatividade, de inovação de investigação científica ou pedagógica, assim como a capacidade para a aplicação de conhecimentos adquiridos à resolução de problemas concretos e de desenvolvimento, com vista à sua formação académica e profissional”.

Salienta-se ainda que, na formação inicial de professores do ISCED do Huambo, o estágio curricular teve o seu início em 2011 substituindo o término do curso por defesa de uma monografia, na altura, tendo como ideia central implementar estágios pós-curriculares para os estudantes finalistas para que estes estejam melhor preparados para enfrentar o mercado de emprego e desempenharem com excelência a profissão de professor. Em 2020, por força da pandemia da COVID-19, os estudantes depois de concluir o plano curricular no 4º ano, passaram a escrever, novamente, o seu trabalho de fim de curso, monografia, e não relatório de estágio e aula demonstrativa como ocorria desde o início da implementação do estágio curricular no ISCED – Huambo.

No ISCED do Huambo, o estágio curricular era coordenado pelo Departamento de Prática Pedagógica desde 2011 até 2020. Por força do Decreto presidencial nº 303/21 de 15 de dezembro que aprova o novo estatuto do ISCED – Huambo, o estágio passou a ser coordenado pelos Departamentos de Ensino e Investigação (DEI) de acordo aos cursos existentes por Departamento.

A pesar destas transformações, o estágio curricular, continua a decorrer nas Escolas do I e II Ciclos do Ensino Secundário, num processo de que o estudante estagiário é colocado em uma dessas escolas selecionadas pelo ISCED em coordenação com Gabinete Provincial da Educação.

Desde o início do processo de estágio, em 2011, até ao ano lectivo passado, o ISCED – Huambo já formou **4150** com o processo de estágio em diferentes opções de Ensino, tais como Ensino da Biologia, da Química, da Física, da Matemática, da História, da Linguística Português e da Linguística Inglês. Neste ano académico de 2021-2022, estão em processo de estágio **424** e desenvolvem as suas práticas nas escolas do I e II Ciclo do Ensino Secundário na província, sob a orientação da Instituição formadora, do supervisor (tutor) do ISCED e da equipa de supervisão. Todo este processo decorre em dois municípios, o município sede e o município da Caála que dista aproximadamente 20 km.

O estágio curricular termina com a elaboração de um relatório de estágio e uma prova de uma aula demonstrativa, ou monografia avaliada perante o júri nomeado pela direção do ISCED para obtenção do grau académico de licenciatura. E a supervisão deste processo é crucial para o seu sucesso.

A supervisão do estágio pedagógico

O conceito de supervisão, na visão de Lussinga, insere-se num novo modelo de intervenção e ação docente, remetendo para conceitos como finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e da qualidade (Lussinga 2016, p. 107). Dito de outra maneira, a mesma autora, sobre a essência da supervisão, realçou que remete-nos para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação, isto é, remete para uma reflexividade inerente aos percursos que implica os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objetivo comum da promoção de um ensino-aprendizagem de qualidade.

A partir destas definições, percebe-se a importância deste processo nomeadamente no que Alarcão e Tavares (2003), citados por Lussinga (2016), entendem por Prática Pedagógica; segundo eles, esta Prática Pedagógica influencia o processo de ensino-aprendizagem não só na perspetiva do aluno, mas também do futuro professor e, em última análise, do próprio supervisor. Segundo estes autores, a interação entre estes três intervenientes é determinada por uma dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada, tendo em vista a relação entre: Supervisão Desenvolvimento-Aprendizagem.

Nesta visão o ISCED – Huambo realiza a supervisão do estágio pedagógico em equipas, denominadas equipas de supervisão, e neste ano decorreu no período compreendido de 27 de abril a 30 de maio do ano de 2023, cujos resultados evidenciam.

Procedimentos metodológicos de investigação

Para o presente estudo optou-se pela natureza descritiva, do tipo exploratório, numa abordagem interpretativa/qualitativa, incidindo nas questões sociais e educativas procurando penetrar no mundo pessoal dos estudantes estagiários e professores das escolas de estágio para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para elas neste contexto (Coutinho, 2018, p. 18). Pretendeu-se identificar as debilidades do estágio pedagógico para a direção das perspetivas de acordo as experiências adquiridas, neste processo, em coordenação com as escolas do I e II Ciclos do Ensino Secundário da Província do Huambo.

A técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário (Coutinho, 2018, p. 139), considerando, tal como esta autora, que neste tipo de técnica de recolha de dados a informação é obtida inquerindo os sujeitos, podem ser por entrevista e/ou questionário. Nesta investigação, aplicou-se o questionário a professores das escolas e estágio e aos estagiários, através do Google drive nos endereços eletrónicos:

Para estagiários:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPeRDJd1r0zSN5mtXIMXyYSwJW60V2F-8wYznZ4oec77n5rw/viewform?usp=pp_url

Para professores das escolas de estágio

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSda-FGS3g7ry3wV9FyV3FOORI0oL1KhJhN0jGIUG2Wbsv6yXQ/viewform?usp=pp_url

A população alvo de investigação foi composta por duas amostras diferentes. Uma com os estagiários dos diferentes cursos de Ensino que tem o ISCED – Huambo, e outra com composta por professores de escolas diferentes onde ocorre o estágio.

Destes, através das direcções das escolas, chefes de departamentos, grupos de *WhatsApp* dos estudantes e *Facebook* foi possível obter o retorno de 61 questionários respondidos pelos estudantes e 28 pelos professores. Os estudantes inqueridos pertencem ao ISCED – Huambo e são dos Cursos de Ensino da Biologia, Geografia, Física, Química, Matemática, História, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Os professores inqueridos são das escolas do I e II Ciclos da Província do Huambo onde tem estagiários do ISCED – Huambo.

Análise dos dados

Como já foi referido, a recolha de dados foi feita por inquérito por questionário. As razões desta opção têm a ver com a quantidade de diferentes instituições de Ensino Secundário existente na província do Huambo e onde os estagiários foram colocados, outro motivo é o facto de se tratar de um instrumento que mais se adequa ao momento e à investigação, se tivermos em conta, a facilidade da aplicação deste instrumento no Google drive. Fácil e rapidamente os inqueridos, pelo seu telemóvel ou computador com internet, podem acessar e responder ao questionário economizando custos e tempo. Por este motivo, concorda-se com Teddlie e Tashakorri (2009) citados por Coutinho (2018, p. 140) quando afirmam que “constitui um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para uma investigação” ainda mais quando se vive a dificuldade de contacto físico pela distância e outros constrangimentos. Por outro lado, outra das vantagens desta ferramenta Google drive tem a ver com os dados serem imediatamente tratados. Assim que o inquerido responde as questões. O tratamento desses dados permitiu sistematizar as opiniões dos estagiários e professores da escola estágio, bem como a informação nos 15 gráficos que a seguir são apresentados.

Dados fornecidos pelos estagiários dos diferentes Cursos de Ensino do ISCED - Huambo

Foram oito especialidades de Ensino com estagiários em diferentes escolas do I e II Ciclos do ensino Secundário na província do Huambo, nomeadamente Ensino da História, Ensino da Física, Ensino da Matemática, Ensino da Geografia, Ensino da Biologia, Ensino da Química, Ensino da língua Portuguesa, Ensino da Língua Inglesa, numa média de 13% por Curso correspondente a 8 estudantes por curso.

No total teve-se o retorno de 61 respostas dos inqueridos, com 65,6% masculino, 34,4% feminino.

O Gráfico 1 ilustra a quantidade de estagiários inqueridos que já tinham passado por um processo de formação de professores antes da sua inscrição no ISCED – Huambo, onde vê-se que 65,6% já passou um processo de formação professores, correspondente ao Magistério Primário, Formação de Professor no

Ensino Secundário Pedagógico, pois a Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino angolano divide o Subsistema de Formação de Professores em Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico.

Gráfico 1. Sobre a formação de professores antes da sua formação no ISCED - Huambo

61 respostas

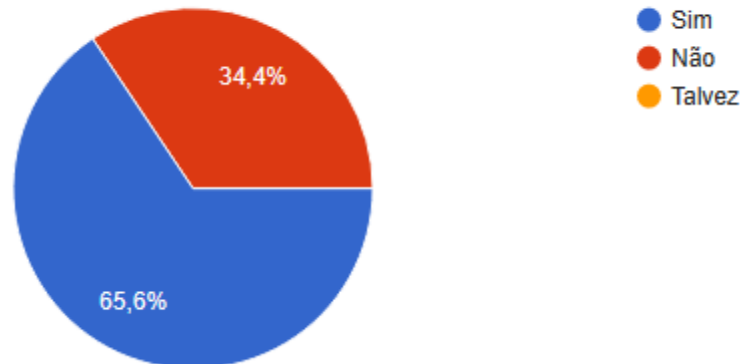
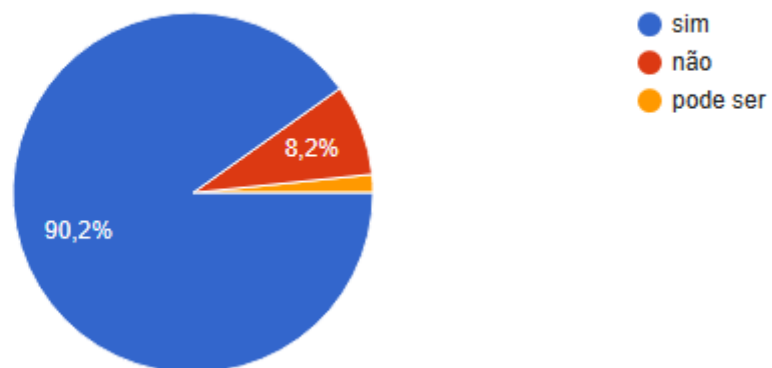


Gráfico 2. Preferência do Curso na formação de professores no ISCED - Huambo

61 respostas



O Gráfico 2 ilustra a preferência dos estagiários a frequentarem os seus cursos na formação de professores no ISCED Huambo, onde 90,2% afirmam ser de sua preferência frequentar o curso que esta a terminar, ganhando respaldo na motivação para ser professor, onde se constata que poucos foram obrigados pelos pais para seguirem esta profissão e outros por dinheiro ou mesmo pela facilidade de empregabilidade.

Sobre a alternativas de cursos, também questionada, apesar de muitos gostarem de serem professores, ainda assim o gosto de fazer outra profissão como Engenharia Informática, Contabilidade e Gestão, bem como Matemática estiveram na razão de outras opções de cursos.

Principais problemas que os estagiários enfrentam durante o estágio

Quanto a este ponto, os estagiários apresentaram seus problemas que estão ligados a:

- Escolas sem condições e falta de acompanhamento por parte dos formadores;
- Falta de material didático por parte dos alunos;
- Ausência de meios de ensino no local e dos metodólogos;
- Ter que leccionar os últimos tempos, os alunos já estão cansados e querem apenas despachar para irem para casa;
- Apanhar táxi visto que a escola fica distante de casa e não tem nenhum subsídio de transporte;
- Distância de casa para o local de estágio;
- A falta de mapas;
- Problemas com o orientador;
- Ter que conciliar trabalho e estágio em função da distância que há entre a escola de estágio e o trabalho, assim como adquirir materiais para viabilizar o processo de estágio como marcadores e outros, já que a escola só disponibiliza para professores efetivos;
- Falta de condições;
- Falta de apoio financeiro por parte da instituição;
- Gestão do tempo;
- Abandono dos supervisores, incompreensão por parte dos tutores, relativamente, as novas tendências pedagógicas;
- A não entrega dos alunos no que toca os conteúdos apresentados;
- Primeiramente ser aceite aos alunos, foi muito difícil, por ser uma estagiária, os alunos não davam o devido valor, ou respeito, mais com passar do tempo, fui ganhando o respeito e admiração deles. Segundo: A falta de concentração na sala de aula, por parte dos alunos, O professor deixa trabalho de casa os alunos não fazem;
- Os alunos têm problemas de base;

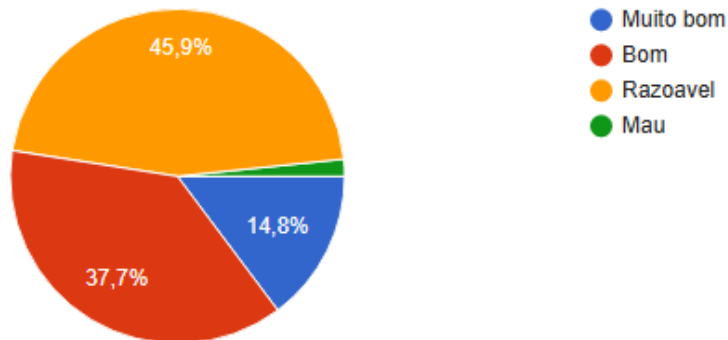
Opinião dos estagiários inquiridos sobre o mais relevante durante o curso de formação no ISCED

Para os estagiários inquiridos o mais relevante destacaram na opinião que deram de forma geral, atendendo a sua passagem pelo ISCED – Huambo, durante os 4 anos de formação, tendo as afirmações seguintes por estagiários inquiridos:

- A interação entre professores e estudantes diante de assuntos académicos;
- O domínio de conteúdo de alguns professores;
- O intercâmbio pedagógico;
- O comportamento de alguns docentes, não era muito bom;
- Aprendizagem de conteúdos da área de formação;
- O bom senso dos professores;

Gráfico 3. Opinião dos estagiários sobre o plano curricular do curso de formação que frequentou no ISCED

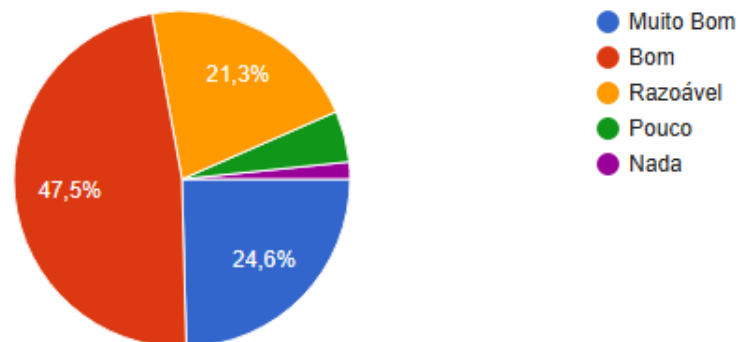
61 respostas



Uma análise do Gráfico 3 permite saber que, dos 61 inquiridos, 45,9% considera razoável, 37,7% sua opinião sobre o plano curricular do curso de formação é bom. Porém, o plano curricular é muito bom na percentagem de 14,8% dos inquiridos.

Gráfico 4. Impacto das aulas de observação e das aulas simuladas para preparação dos estagiários

61 respostas

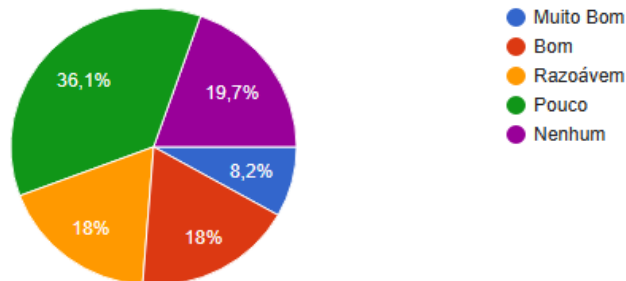


O impacto das aulas de observação e das aulas simuladas para a preparação dos estagiários como futuros professores é bom conforme espelha o Gráfico 4, numa percentagem de 47,5% a favor de 24,6% de muito bom e 21,3% de razoável.

O gráfico seguinte, Gráfico 5, mostra que é pouco o acompanhamento das actividades do estágio pelos professores formadores, numa percentagem de 36,1%, o que é preocupante para o êxito e sucesso do desenvolvimento de competências profissionais na área de ensino, apesar de no gráfico anterior, ilustrar indicação de boa preparação de bases nas aulas de observação e nas aulas simuladas para enfrentarem com maior qualidade o processo de estágio.

Gráfico 5. Acompanhamentos das atividades de estágio pelos professores formadores

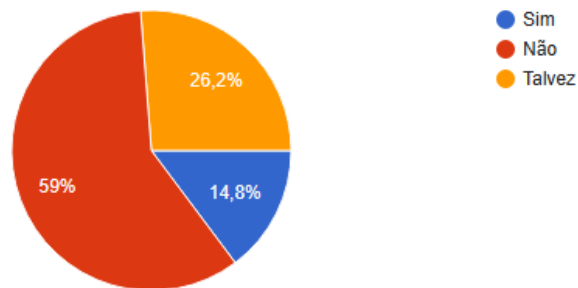
61 respostas



Como o Gráfico 6 mostra, dos 61 estagiários inquiridos, 59% afirmam a escola não tem material didático necessário para trabalhar na sala de aula, embora, existirem algum estagiários a afirmarem positivamente a existência de material, numa percentagem de 14,87% e os 26,2% desconhecerem a existência ou não de material didático.

Gráfico 6. Material didático necessário para trabalhar na sala de aula

61 respostas

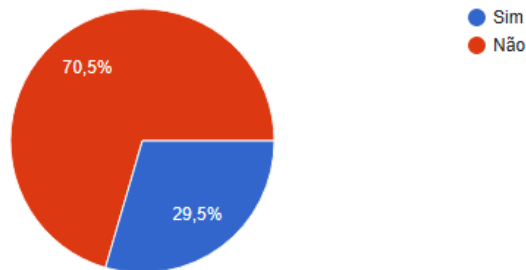


O Gráfico 6, acima, ao ilustrar a grande insuficiência que têm as escolas sobre o material didático, remete – nos na análise de outros meios indispensáveis para a preparação e execução do processo de estágio e em particular do processo de ensino-aprendizagem em sala de aulas.

O Gráfico 7 ilustra que dos 61 estagiários inquiridos, 70,5% dão conta de que as escolas não têm pontos de acesso à internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógicos apoiar a realização das atividades docente, noutras escolas 29,5% considera que as escolas têm, sim, pontos de acessos a internet.

Gráfico 7. Acesso na internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógicos e para realizar a docência

61 respostas



Como o Gráfico 8 mostra, a seguir, dos 61 estagiários inquiridos, 44,3% consideram que o estágio garante muito bom contributo para a formação docente, pondo em evidência o cumprimento dos objetivos do estágio pedagógico no que concerne ao desenvolvimento de competência docente para o contributo no processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, verifica – se que 13,1% consideram ser razoável o contributo do estágio para sua formação.

Gráfico 8. Contributo do estágio pedagógico para a formação do estagiário como docente

61 respostas

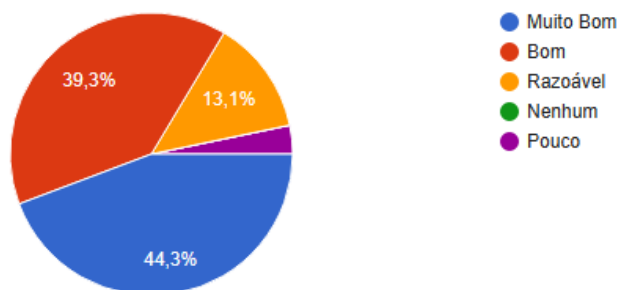
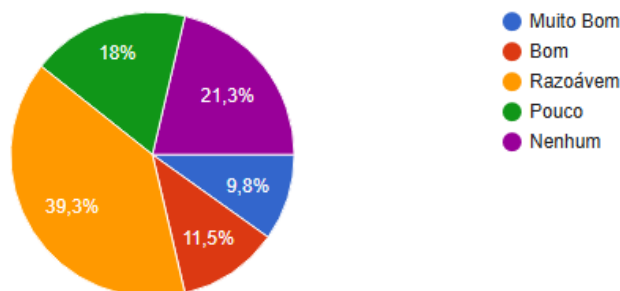


Gráfico 9. Opinião dos estagiários sobre o intercâmbio entre professores formadores da escola de estágio com os professores do ISCED

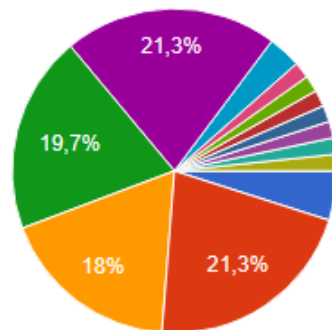
61 respostas



O Gráfico 9, que dá conta da opinião dos estagiários sobre o intercâmbio entre professores formadores da escola de estágio com os professores do ISCED - Huambo, permite saber que essa relação é débil, pois que a maior percentagem dos índices inqueridos 39,9% indica pra razoável e 21,3% indica para nenhum intercâmbio, o que se fundamenta na opinião dos inqueridos quando afirmam que uma das dificuldades encontradas no processo de estágio é o pouco acompanhamento dos orientadores (professores do ISCED) durante o estágio, bem como a ausência dos orientadores nas escolas.

Gráfico 10. Medidas consideradas mais importantes para melhorar o estágio

61 respostas



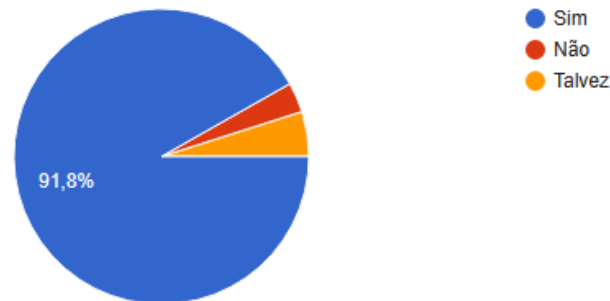
- Prolongar o tempo de estágio
- Selecionar formadores mais experientes
- Escolher escolas com melhores condi...
- Fazer turmas com menos alunos
- Estabelecer uma melhor relação com...
- Todas as opções
- Não é admissível, colocar um estudan...
- Para melhorar o estágio é importante...
- Opto pela segunda à quarta opção.
- Quando se começa cedo, melhor para a relação entre estagiários e escola.
- Basta um trimestre de estagio
- Os professores do ISCED sejam mais Presentes na escola do estágio.
- Devia ser equitativo

Olhando para o Gráfico 10, dá-se conta que, de forma objetiva os estagiários suas opiniões, para a melhoria do estágio pedagógico deve-se estabelecer uma melhor relação com a escola de estágio, dando realce no resultado do gráfico 9 sobre o intercâmbio entre o ISCED – Huambo e as escolas onde os estagiários atuam. Outra opinião, muito ressaltada, tem a ver com o selecionar docentes formadores mais experientes para a condução do processo, com turmas em que o número de estudantes seja reduzido, bem como selecionar escolas com melhores condições.

O Gráfico 11, a seguir, espelha a opinião dos estagiários em confirmarem sua preparação para exercer a docência no âmbito dos desafios da sociedade atual.

Gráfico 11. Preparação para exercer a docência

61 respostas



Sobre aspetos negativos no estágio

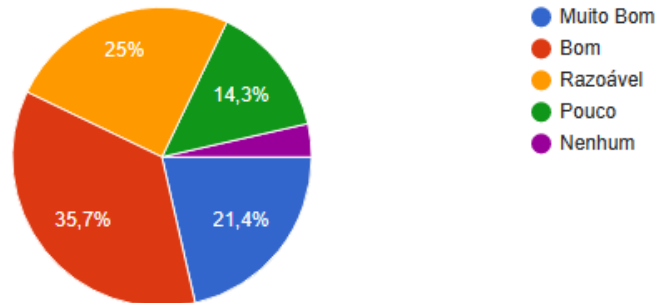
- Fraco acompanhamento pelos professores formadores e tutores;
- Escolas sem condições necessárias;
- Falta de Internet;
- Não remuneração, e a não aplicação das recomendações ou contributos do estagiário;
- O número elevado de alunos na sala de aula;
- A falta de condições de trabalho na sala de aula;
- O desinteresse dos alunos e o uso de métodos tradicionais;
- Turmas muito lotadas, falta de iluminação e poucas carteiras para muitos alunos.
- Não há visitas constantes dos metodólogos do ISCED;
- Os professores das turmas abandonam o estagiário com a turma e a escola não fornece meios de ensino, embora dê material de apoio (fascículos);
- Tutor não especializado na cadeira e mal condições na escola;
- Não fazer um acompanhamento severo dos estagiários nas escolas onde estão distribuídos e melhorar o processo de distribuição dos estagiários pois a distância da também pode influenciar no negativamente o estágio;

Resultado do Inquérito por questionário a professores formadores nas escolas onde estagiam os alunos do ISCED- Huambo

Os professores das escolas de estágio que responderam aos inquéritos por questionários aplicados foram no total 28 sendo 71,4% masculinos e 28,6% feminino, destes 89,3% são licenciados de diferentes cursos de formação de professor e de diferentes cursos técnicos, e 10,7% são mestre e deram suas opiniões conforme os gráficos seguintes.

Gráfico 12. Contacto dos professores das escolas com o ISCED – Huambo

28 respostas

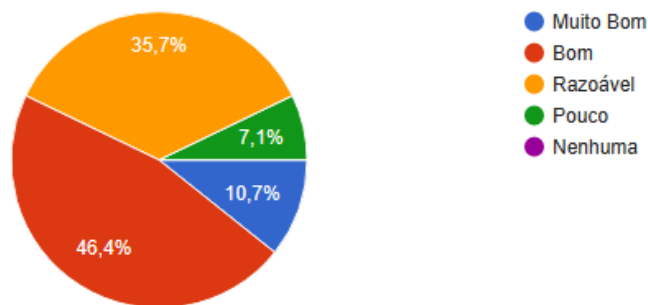


O Gráfico 12 apresenta o nível de contacto entre os professores das escolas onde se realizam o estágio com os professores do ISCED – Huambo, dando – se conta de que dos 28 inqueridos 35,7% consideram o contacto ser bom, porem a grande preocupação reside no fato de que uma boa percentagem correspondente a 25% considera ser razoável e 14,3% afirmam haver pouco contacto.

Analisando o gráfico 13, pode constatar – se que os docentes das escolas ondem se realizam o estágio 46,4% considera ser boa a preparação dos estagiários para enfrentar os próximos desafios. Ainda assim, uma análise mais minuciosa permite ver que 10% consideram muito boa a preparação dos estagiários, enquanto 7,1% consideram que os estagiários estão pouco preparados para exercerem a sua atividade docente e uma percentagem expressiva considera de 35,7% considera razoável a preparação dos estagiários.

Gráfico 13. Preparação dos estagiários na área da docência pelo ISCED - Huambo

28 respostas



Assim a preparação para os estagiários trabalharem em sala de aulas, no Gráfico 14, a seguir, mostra que 53,6%, dos 28 professores inquiridos, julgam estarem preparados para direcionarem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aulas, 7,1% consideram muito bom e 37,7 considera razoável, do que se pode inferir que percentualmente que a tendência é de boa preparação para trabalhar em sala de aulas.

Gráfico 14. Preparação dos estagiários para trabalhar com os alunos na sala de aulas

28 respostas

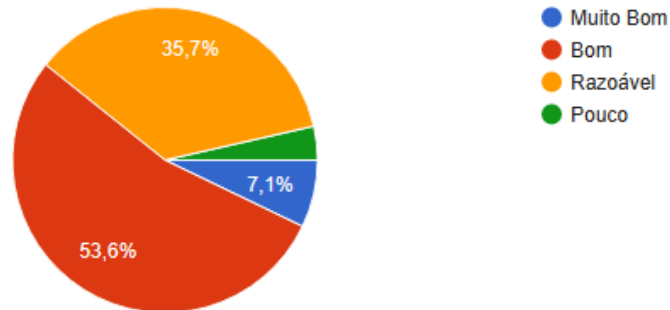
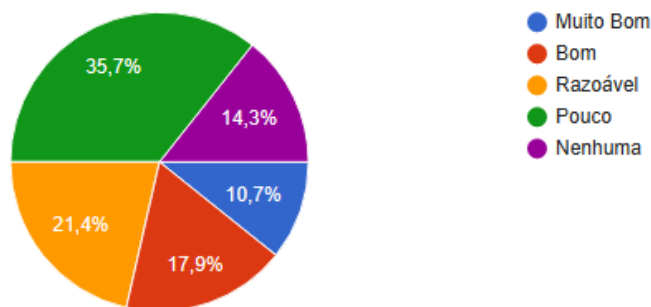


Gráfico 15. Envolvimento do ISCED com as escolas onde são colocados os estagiários

28 respostas



Como o Gráfico 15 mostra, anteriormente, dos 28 professores inquiridos a percentagem está muito distribuída, porem a tendência é de pouco envolvimento do ISCED – Huambo com as escolas onde são colocados os estagiários correspondendo a 35,7%, a gravando a relação em 14,3% que acham não haver algum envolvimento do ISCED com as escolas.

Sobre aspetos negativos do estágio curricular

- O abandono dos Estagiários pelos seus metodólogos;
- O pouco acompanhamento dos Tutores e o enquadramento tardio dos estudantes nas Escolas;
- Responsabilidade individual e comprometimento;
- E um bom momento de formação, portanto devemos nos empenhar muito nesta fase de formação;
- Começar no meio do ano lectivo. Os tutores nunca aparecerem nas escolas onde estão os estágios;
- Fraco interesse por parte dos estagiários;
- Ausência de alguns alunos na planificação;
- A falta dos critérios de seleção. A falta de abertura pra os demais serem selecionados;

- Não deveria limitar-se apenas para o último ano. E falta de acompanhamento por parte dos metodologia;
- Fraca participação as assistências as aulas dos estagiários. Modelo de plano de aula deve ser adequado ao nível em que se leciona;

Sobre os principais problemas que enfrentam como formador dos estagiários em sala de aula

- Falta de acompanhamento do metodólogo;
- Fuga de estudante no final e depois solicitam informações relativas ao estágio;
- Ausências constantes, pouco interesse por parte de alguns estudantes e impaciência.
- Ausência dos metodólogos do ISCED – Huambo;
- O não acompanhamento dos mesmos por parte da instituição que os envia (ISCED);
- Dificuldade em ministrar os conteúdos; Não observação das regras pedagógicas
- Pouca participação e acompanhamento de tutores dos referidos estágios.
- Estrutura do plano de aulas, o número de aulas que o estagiário dá ao longo do estágio considerado insuficiente

Sobre aspetos positivos do estágio curricular

- Uma grelha de programação adequada ao ano lectivo da Escola que recebe os estudantes e um acompanhamento especial por parte do Professor tutor.
- Familiarizar o futuro professor
- Assiduidade Dedicção
- Relação Institucional saudável.
- O estágio tinha que ser acompanhado permanentemente por um metodólogo e o estágio tinha que passar nas três classes
- Que sejam colaboradores contínuos com os tutores nos estágios
- Assiduidade e pontualidade
- A importância de formação de quadros capazes de responder a demanda. A importância do professor como grande mentor de mudança e edificação duma sociedade
- Plano de aulas e meio de ensino.
- O contacto com os alunos, conhecimento da realidade educativa
- A rotina diária dos estagiários, interação alunos com o meio que o avizinha.
- Melhor acompanhamento dos estagiários pelos professores de turma 2. Implementar os resultados nas escolas de origem
- Continuar com a formação pra consolidar os conhecimentos
- Nenhum. A qualidade de ensino vai de mal a pior. Pois as metodologias continuam a ser tradicionais

- Procurar se informar sobre os reais problemas dos estagiários para saber intervir e ultrapassar as dificuldades encontradas durante o estágio.
- Que os acompanhantes da disciplina sejam mais presentes para que o estagiário se sinta confortável sabendo que o seu professor está sempre aí fará com que ele se torne mais responsável e comprometido
- Capacitar o aluno ou estudante de modo a ser um bom produtor do PEA. Ajuda os estagiários a enfrentarem os seus medos e superá-los.

Considerações finais

O estudo realizado para identificar as debilidades e fortalezas do estágio pedagógico desenvolvido na formação inicial de professores, no ISCED – Huambo, na província do Huambo, em Angola, permitiram concluir o seguinte:

A indissociabilidade entre teoria e prática realça o estágio curricular como ferramenta fundamental que dá a oportunidade dos estudantes, futuros professores, desenvolverem um olhar crítico sobre as suas práticas, tanto sozinho como em conjunto, assim como das condições sociais que suportam as suas experiências de ensino. Assim a formação inicial de professores do ISCED do Huambo, o estágio curricular já vai há 12 anos de existência e com um número considerado de professores postos ao mercado de trabalho que realizaram o estágio pedagógico.

Como a investigação realizada mostrou, 65,6% já passou na Formação de Professor no Ensino Secundário Pedagógico, sendo que sua motivação para a formação como professor está ligado ao amor ao ensino e ao próximo, na partilha de conhecimento, na facilidade de emprego, na área de formação, o gosto pela profissão, sendo 90,2% dos estagiários sua preferência na docência.

Os principais problemas que os estagiários enfrentam durante o estágio é o pouco acompanhamento por partes dos orientadores, a falta de condições, de material didático por parte dos alunos, ausência de meios de ensino no local, pouco contributo dos professores das escolas na investigação científica, o número elevado de alunos nas salas de aula, distância para o local de estágio sem transportes públicos, falta de acompanhamento por parte dos metodólogos do ISCED – Huambo.

Não há material didático necessário para trabalhar na sala de aula, 70,5% dão conta de que as escolas não têm pontos de acesso à internet para atualizar os conhecimentos didático-pedagógicos e apoiar a realização das atividades docente. 44,3% Consideram que o estágio garante muito bom contributo para a formação docente, mas a relação entre as escolas de estágio e o ISCED é débil, pois que a maior percentagem dos índices inqueridos 39,9% indica pra razoável e 21,3% indica para nenhum intercâmbio

Para a melhoria do estágio pedagógico deve – se estabelecer uma melhor relação com a escola de estágio, selecionar docentes formadores mais experientes para a condução do processo, com turmas em que o número de estudantes seja reduzido, bem como selecionar escolas com melhores condições.

Os professores das escolas de estágio 35,7% consideram o contacto ser bom, 46,4% considera ser boa a preparação dos estagiários para enfrentar os próximos desafios, 7,1% consideram que os estagiários estão

pouco preparados para exercerem a sua atividade docente e 35,7% considera razoável a preparação dos estagiários. Nas escolas os professores 53,6% julgam estarem preparados para direcionarem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aulas, a tendência é de pouco envolvimento do ISCED – Huambo com as escolas onde são colocados os estagiários.

Referência bibliográficas

- Coutinho, Clara Pereira (2018). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.
- Leite, Carlinda, & Sousa-Pereira, Fátima (2019). *Projecto: Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Hernández, Herminia (2003). *Diseño de planes y programas de estudio. Curriculum y formación profesional*. CEPES.
- Lussinga, Albertina (2016). *Formação de professores no sistema educativo de Angola uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da UPorto.
<https://hdl.handle.net/10216/85413>
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências de Educação*, 8, 7-22.
- Rico, Ana Maria (2010). *Perfil do professor: A (in)sustentável diferença de ser professor, hoje* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. ReCiL - Repositório Científico Lusófona.
<http://hdl.handle.net/10437/1200>
- Veiga, Ilma (1994). *A prática pedagógica do professor de Didáctica*. Papyrus.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Delors, Jacques et al. (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Edições Asa/Unesco.

Legislação consultada

- Diário da República de Angola – Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior: Nº 191/18, de 8 de Agosto de 2018, Angola: Luanda.
- Diário da República de Angola – Normas Curriculares gerais do subsistema do Ensino Superior: Nº 193/18 de 10 de Agosto de 2018, Angola: Luanda.
- Diário da República de Angola – Lei de base do sistema de Educação e Ensino: Nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016, Angola: Luanda.

O *ethos* da universidade católica: o *core curriculum*

Samuel Helena Tumbula³³

Universidade Católica de Angola; stumbula@gmail.com

Introdução

No espírito do Concílio Vaticano II, as universidades católicas são lugares onde se promove uma cultura e uma mentalidade cristã que permite aos alunos se tornarem homens notáveis pela doutrina e preparados para exercer importantes cargos na sociedade sem descurar a missão de ser testemunhas da fé no mundo (*Ex Corde Ecclesiae*, nºs 9 e 20º; *Gravissimus Educationis*, nº 10). Nesta senda as universidades católicas precisam munir-se de um currículo específico e criar um ambiente acadêmico que propicie aos alunos a aquisição de uma formação científica que contemple também outras dimensões como a ética e a fé. Deste modo, nos propusemos analisar a questão do *core curriculum* de uma universidade católica. Entende-se aqui o *core curriculum* como um conjunto de unidades curriculares obrigatórias e transversais a todos os cursos de graduação numa instituição de ensino superior e que procura construir com e através dos alunos uma visão de ciência e serviço à sociedade na base de certos princípios éticos. Se procurarmos interpretar o Cân. 811, nos seus parágrafos 1 e 2, parece-nos que é desejo da igreja que se erija uma faculdade, um instituto ou pelo menos a cadeira de teologia, em que são ministradas lições mesmo aos alunos leigos. Mais do que isto, recomenda-se que em todas as universidades católicas haja lições sobre questões teológicas, relacionadas com as disciplinas professadas nessas faculdades. Assim, este estudo teve como propósito conhecer o modo como uma universidade católica no continente Europeu interpreta os normativos da igreja e tenta aplicá-los na sua realidade académica, no caso, através de um *core curriculum*. No fundo, coloca-se a seguinte questão: qual é o sentido da existência de um *core curriculum* numa universidade católica num contexto de rápidas mudanças e onde as formações tendem a ser cada vez mais especializadas?

Métodos

Os dados apresentados neste estudo foram recolhidos durante uma visita de campo realizada à Universidade de Navarra, no mês de maio de 2023. O propósito da visita àquela instituição foi o de conhecer o *ethos* da universidade. Deste modo, durante duas semanas, tivemos encontros com os atores dos diferentes departamentos e faculdades (decanos, diretores, professores, capelães e outros funcionários). Assim, dos vários temas abordados chamou-nos atenção o *core curriculum* enquanto um dos principais motores do projeto de formação aí desenvolvido em prol do crescimento e desenvolvimento dos alunos no sentido de prestarem um melhor serviço à sociedade. Portanto, através de uma exposição sobre o *core curriculum* e as observações feitas no campus de Navarra foi possível recolher um conjunto de dados que aqui são

³³ Doutor em Educação, professor auxiliar da Universidade Católica de Angola.

apresentados e discutidos sob a forma de relato descritivo podendo interessar às instituições de ensino superior, investigadores e não só.

Resultados

Constatou-se que existe na Universidade de Navarra todo um instituto que se ocupa do *core curriculum*. Dada a sua importância este depende diretamente da Reitoria e é constituído por professores notáveis de diferentes faculdades. O *core curriculum* para o ciclo de graduação está organizado em torno de duas unidades curriculares, a saber, a antropologia e ética. Todos os cursos da universidade (medicina, direito, economia, educação, psicologia, línguas, etc.) lecionam a antropologia no 1º ano e a ética no 2º ano. Pretende-se que os alunos, desde o início da sua formação universitária, tenham uma visão cristã do homem e de Deus, respondendo a questões tais como: donde viemos, qual é o sentido da existência humana e para onde vamos. Propõe-se uma visão do ser humano como alguém dotado de dignidade, aberto à dimensão espiritual. No 2º ano aprofundam-se as questões relativas ao comportamento ético do homem na sociedade e nas organizações (Instituto Core Curriculum, 2023). O *core curriculum* da Universidade de Navarra tem a seguinte estrutura:

Antropologia	6 ECTS, anual (3 por semestre) - 1º ano.
Ética	6 ECTS, anual (3 por semestre) - 2º ano.
Matérias culturais (história, literatura, cristianismo, cinema, etc.)	6 ECTS, anual (3 por semestre) – duas disciplinas a eleger entre várias opções - 2º, 3º ou 4º ano.

Fonte: adaptado de Instituto Core Curriculum (2023).

Por outro lado, uma vez que cada faculdade tem a sua capelania, em princípio, as unidades curriculares de antropologia e ética são lecionadas pelos capelães em colaboração estrita e criativa com o Instituto Core Curriculum. O Instituto está ao serviço dos centros académicos. As decisões são tomadas com os centros. E mais, o seu trabalho é de carácter complementar, já que as faculdades e escolas sob orientação da reitoria são responsáveis diretos e imediatos pela formação dos alunos e professores (Instituto Core Curriculum, 2023).

As unidades curriculares de Antropologia e Ética são de carácter obrigatório para todos os alunos, porém, eles são livres de adotar a visão do mundo que lhes é proposta, embora seja muito importante que todos se identifiquem com o projeto formativo da universidade. Obviamente, isso não significa assumir os valores propostos de forma acrítica. Dito de outro modo, citando o antigo Reitor da Universidade de Navarra, “en la universidad todos deben sentirse libres, respetados y apreciados. Las diferencias de criterio y perspectiva no separan a unos de otros: al revés, enriquecen la vida en el campus” (Taberner, 2023, p. 48). Evidentemente, ainda na esteira deste autor, “nadie defiende una libertad sin límites porque la convivencia exige normas aceptadas por todos” (p. 47). Portanto, o *core curriculum* da Universidade de Navarra está pensado para contribuir na construção da personalidade e da maturidade dos seus alunos e, por esse motivo, coloca no centro o respeito pela consciência, liberdade e dignidade da pessoa humana. Outrossim, nos cursos de pós-graduação *strito sensu* (mestrado e doutoramento) e *lato sensu* (especializações diversas) procura-se

igualmente integrar essa visão humano-cristã e ética para que os formandos consigam conciliar a ciência e a fé na sua atuação como cidadãos e profissionais de excelência. Deste modo, o *core curriculum* procura ser uma componente formativa à disposição de todos aqueles que necessitam de alargar e aprofundar os seus horizontes de conhecimentos para lá do seu curso específico ou profissão. Efetivamente, graças a este dispositivo se pode discutir e aprofundar questões que não teriam espaço no âmbito dos cursos específicos feitos na universidade. Isto quer dizer que o *core curriculum* permite a valorização da interdisciplinaridade que em muitos casos parece afastada dos cursos de graduação em nome das especializações. Por outro lado, uma vez que os professores que fazem parte do Instituto Core Curriculum são oriundos de diferentes faculdades, esta estratégia incentiva a prática de um trabalho muito mais colaborativo, na medida em que ninguém fica enclausurado no seu mundo departamental (necessidade de desfragmentação da universidade). Como se sabe, a colaboração gera enriquecimento mútuo através do diálogo livre, transparente e construtivo.

Conclusão

Para terminar, pode-se dizer que o *core curriculum* ao invés de ser visto numa perspetiva doutrinária ou impositiva de uma certa cosmovisão acaba por ser uma mais-valia para toda a comunidade académica, uma vez que alarga os horizontes de formação e o poder de análise da realidade por parte dos formandos e permite criar um ambiente e uma cultura institucional assentes numa visão clara e inequívoca de ciência conciliável com a fé. Isto significa que o *core curriculum* oferece às pessoas oportunidades de se apropriarem de uma grelha multidisciplinar de análise da realidade e, por conseguinte, mais enriquecedora. Outrossim, o facto de o Instituto Core Curriculum funcionar em colaboração com as demais unidades orgânicas da universidade na discussão e tomada de decisão sobre questões curriculares coloca-nos, talvez, perante um dos grandes desafios da universidade contemporânea onde os departamentos tendem a funcionar de maneira isolada e com uma articulação muito débil. Finalmente, o *core curriculum* desempenha um papel fundamental na sedimentação da identidade e da cultura organizacional da universidade. Nesta perspetiva, em termos de implicações práticas, a ideia de um *core curriculum* enquanto elemento aglutinador, de diálogo e de consolidação da identidade institucional, pode ser um elemento crucial a ter em conta na construção de qualquer projeto político-pedagógico ou plano de desenvolvimento institucional, não só no contexto das universidades católicas, mas até para as universidades laicas, sejam elas públicas ou privadas, pois, trata-se de construir uma ideia de sociedade com base em certos valores que importam para a boa convivência social e o desenvolvimento sustentável e harmonioso das instituições.

Referências bibliográficas

- Instituto Core Curriculum (2023). *PowerPoint de apresentação do Instituto Core Curriculum*. Universidade de Navarra.
- João Paulo II (1983). *Código de Direito Canónico* (2ª ed.). Conferência Episcopal Portuguesa.
- João Paulo II (1990). *Ex corde ecclesiae: constituição apostólica sobre as universidades católicas*. Cidade do Vaticano.
- Taberner, S. (2023). *Gobierno de universidades: Desafíos, modelos y estrategias*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Vaticano II (1967). Declaração "Gravissimum Educationis" sobre a educação cristã. In *Concílio Ecuménico Vaticano II – Constituições, Decretos, Declarações* (pp. 613-632). Gráfica de Coimbra.

Eixo 2. Avaliação em educação; avaliação no estágio curricular supervisionado e na prática de formação

Avaliação da aprendizagem na Casa Familiar Rural do município de Breves – Marajó

Cleide Matos Carvalho

Universidade Federal do Pará, Brasil

Manuelle Espíndola dos Reis

Universidade Federal do Pará, Brasil; manuelleespindola@hotmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar o processo de avaliação na CFR- Mapuá, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica permitindo ao pesquisador, o contato com tudo o que foi escrito e teorizado sobre o seu tema de pesquisa oferecendo meios para (re)definirmos o encaminhamento da mesma (PÁDUA, 2004). Temos a seguinte problemática : Como se dá o processo de avaliação na CFR- Mapuá?

A Casa Familiar Rural de Breves (CFR) está localizada em uma área de preservação ambiental, reserva extrativista do Mapuá. Criada pelo decreto nº 4.340 de 20 de maio de 2005 a Resex Mapuá tem por objetivo, de acordo com o art. 2º proteger o meio ambiente e garantir a utilização dos recursos naturais renováveis, tradicionalmente utilizados pela população extrativista, residente na área de sua abrangência. A CFR foi fundada em 2011 e tem como metodologia a pedagogia da alternância.

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. (Teixeira et.al, 2008, p. 227)

A formação integral do aluno (a) é um dos principais elementos dessa metodologia que trabalha os conhecimentos historicamente produzidos alinhados a realidade dos alunos do campo o que exige um processo avaliativo diferente.

Na CFR a avaliação é um processo permanente que ocorre por meio de diferentes atividades tais como: Oralidade, atividades extras classes desenvolvidas em seu lote com as famílias e comunidades, produção escrita, atividades em áreas de produção, na CFR, atividades culturais, etc. Quanto aos instrumentos de avaliação a CFR utiliza o Plano de Estudos (PE), o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e o caderno da realidade. O PPJ se desenvolve no decorrer do ano é acompanhado diretamente pelos professores e ao final apresentar qual atividade produtiva em sua propriedade pretende desenvolver.

Pensar e fazer avaliação exigem clareza em relação às finalidades da prática, inserida em uma moldura de educação que tem como horizonte a humanização do ser humano. Só assim a avaliação adquire significado e oferece indicações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (Saul, 2015, p1307)

Avaliação na CFR prevalecem os aspectos formativos, pois a função da avaliação é garantir que os jovens, sobretudo os que vivem e produzem o campo, possam se apropriar dos conhecimentos históricos e intervir em sua realidade social.

Referências bibliográficas

- Frigotto, Gaudêncio. (2010). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In Ivani Fazenda (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (11ª ed.). Cortez.
- Pádua, Elisabete M. (2004). *Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática* (13ª ed.). Papirus.
- Saul, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, 41. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>

O currículo escolar: investigando a influência das tradições religiosas na sociedade

Solange Ribeiro Prates

Unimontes; solangeprates@unimontes.br

Andrea Lafeté de Melo Franco

Unimontes; andrea.franco@unimontes.br

Resumo: Este estudo examina o currículo do curso de Ciências da Religião na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), explorando a influência das tradições religiosas na sociedade. O foco recai sobre a abordagem do currículo quanto à identidade religiosa, interseção entre religião e política, e impacto nos domínios de gênero e meio ambiente. Destacam-se as obras de Ferreira e Senra (2012), e Horácio (2013), que enriquecem a compreensão da interdisciplinaridade nas Ciências da Religião no Brasil. A legislação educacional de Minas Gerais, particularmente a Lei Delegada nº90/2003 e o Decreto 45799/2011, é considerada para contextualizar a estrutura e competências da Unimontes. A metodologia adotada é qualitativa, integrando análise documental dos planos de ensino e entrevistas com professores e alunos. Busca-se uma compreensão aprofundada do papel da religião na formação da identidade, dinâmicas políticas, perspectivas de gênero e preocupações ambientais. Os resultados almejam não apenas retratar a situação atual do currículo, mas também antecipar contribuições relevantes para seu aprimoramento. Os insights obtidos visam fundamentar reflexões críticas e melhorias no ensino religioso, impulsionando a formação de indivíduos mais conscientes e reflexivos no contexto universitário. Este estudo, ao delinear essas perspectivas, busca oferecer uma contribuição significativa para a compreensão da interseção entre o currículo em Ciências da Religião e as dinâmicas sociais e culturais contemporâneas.

Palavras-Chave: Identidade religiosa; Religião e política; Influência religiosa; Educação religiosa; Ciências da Religião.

Abstract: This study examines the curriculum of the undergraduate program in Religious Sciences at the State University of Montes Claros (Unimontes), exploring the influence of religious traditions on society. The focus is on the curriculum's approach to religious identity, the intersection of religion and politics, and its impact on gender and environmental issues. The works of Ferreira and Senra (2012) and Horácio (2013) are highlighted, enriching the understanding of interdisciplinarity in Religious Sciences in Brazil. The educational legislation of Minas Gerais, particularly Law Delegated No. 90/2003 and Decree 45799/2011, is considered to contextualize the structure and competencies of Unimontes. The adopted methodology is qualitative, integrating a detailed documentary analysis of syllabi and interviews with professors and students. The aim is to gain a profound understanding of the role of religion in shaping identity, political dynamics, gender perspectives, and environmental concerns. The results seek not only to portray the current state of the curriculum but also to anticipate relevant contributions for its improvement. The insights obtained aim to underpin critical reflections and enhancements in religious education, fostering the development of more conscientious and reflective individuals within the university context. This study, by delineating these perspectives, strives to offer a meaningful contribution to the understanding of the intersection between the curriculum in Religious Sciences and contemporary social and cultural dynamics.

Keywords: Religious identity; Religion and politics; Religious influence; Religious education; Religious Sciences

Introdução

O currículo escolar é uma ferramenta essencial na formação acadêmica, desempenhando um papel crucial na construção de visões de mundo e valores dos alunos. Este estudo concentra-se na análise crítica do currículo do curso de graduação em Ciências da Religião da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), explorando de que maneira as tradições religiosas são abordadas e como essa abordagem impacta a sociedade.

A compreensão aprofundada da influência das tradições religiosas no currículo é crucial para aprimorar a educação religiosa e promover a diversidade e a inclusão. Este estudo visa preencher essa lacuna ao analisar criticamente como o currículo constroi, não apenas o conhecimento, mas também as atitudes e perspectivas dos alunos em relação a questões fundamentais da sociedade.

A falta de uma análise crítica sobre como as tradições religiosas são incorporadas ao currículo do curso de Ciências da Religião da Unimontes cria uma lacuna significativa em nossa compreensão. Como essas tradições são abordadas e de que forma essa abordagem influencia a formação de identidade, perspectivas políticas, e reflexões sobre gênero e sustentabilidade ambiental? Esse é o cerne do problema que este estudo se propõe a abordar. Este estudo tem como objetivos Analisar criticamente o currículo do curso de Ciências da Religião da Unimontes em relação às tradições religiosas e específicos Compreender como o currículo molda a percepção dos alunos em relação à identidade religiosa; Investigar a influência do currículo nas perspectivas políticas dos alunos; Avaliar como o currículo incide sobre questões de gênero e sustentabilidade ambiental.

Este estudo é relevante para aprimorar o ensino religioso escolar, promovendo uma abordagem mais inclusiva e crítica. Além disso, contribuirá para o debate acadêmico sobre a interseção entre currículo, tradições religiosas e formação de identidade.

Desenvolvimento

Este estudo aprofundado destaca a importância da análise crítica ao examinar como o currículo do curso de graduação em Ciências da Religião desempenha um papel fundamental na construção da percepção dos alunos. A influência vai além da transmissão de conhecimentos, estendendo-se à formação de identidade religiosa, à orientação de perspectivas políticas e à reflexão sobre questões de gênero e sustentabilidade ambiental.

A análise crítica delinea como os conteúdos curriculares, métodos de ensino e abordagens pedagógicas não são meramente veículos de informação neutros, mas participam ativamente na construção das visões de mundo dos estudantes, profundamente enraizadas em tradições religiosas. Ao compreender como esses elementos interagem, torna-se possível elucidar de que maneira o currículo atua como um agente moldador de valores, crenças e atitudes dos alunos. Investigaremos minuciosamente como o currículo não apenas reflete, mas também contribui de maneira dinâmica para a formação dessas perspectivas. Como os tópicos

são apresentados, as abordagens metodológicas adotadas e os debates propostos no currículo influenciam diretamente na construção das visões de mundo dos alunos, estabelecendo conexões entre as tradições religiosas e os temas contemporâneos que permeiam a sociedade.

Essa análise pretende ir além da superfície, explorando as nuances e as interações profundas entre o currículo, as tradições religiosas e a construção do conhecimento dos alunos, proporcionando uma visão mais holística e esclarecedora do impacto dessas influências na sociedade contemporânea.

O curso de Ciências da Religião, implantado na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) em 2007, surge como resposta à demanda regional por profissionais capacitados no Ensino Religioso. Adotando uma abordagem acadêmico-científica, laica e interdisciplinar, o curso visa formar educadores com sólida base para o estudo das religiões, adotando métodos não confessionais. Essa iniciativa, originada em 2012, reflete o compromisso contínuo da instituição em proporcionar formação de qualidade, alinhada à missão da Unimontes de contribuir para a melhoria social por meio do ensino, pesquisa e extensão com eficácia e qualidade (MINAS GERAIS, 2003, 2011).

Considerações sobre o Currículo do Ensino Religioso e a BNCC

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é delineada como ferramenta essencial para assegurar uma formação básica comum e respeitar valores culturais e artísticos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabeleceu a necessidade de uma base nacional comum nos currículos, complementada por uma parte diversificada. Contudo, a BNCC não se consolidou plenamente até o final da última década.

O Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de forma fragmentada entre 1997 e 2000. Esses documentos serviram como referência, mas a organização dos currículos permaneceu sob responsabilidade dos sistemas de ensino, sem uma base nacional comum curricular integrada.

Desafios e Influências nos Currículos Escolares

As orientações desses documentos deixaram à revelia dos sistemas de ensino básico a organização de seus currículos, resultando em uma falta de base comum capaz de assegurar aprendizagens essenciais para todos os estudantes. Muitos currículos foram moldados de acordo com exigências de avaliações, como vestibulares, refletindo demandas e interesses específicos, mas sem uma preocupação efetiva na garantia de aprendizagens comuns a todos. A BNCC, mesmo prevista desde a Constituição, enfrentou desafios para se consolidar plenamente, influenciando a diversidade e autonomia dos currículos escolares.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, visando explorar a influência das tradições religiosas nos planos de ensino, nas percepções de professores e alunos, e nos conteúdos curriculares.

Coleta de Dados

2.1 Análise Documental

Realizaremos uma análise documental minuciosa dos planos de ensino de disciplinas relevantes. Este processo envolverá a identificação e crítica de elementos relacionados às tradições religiosas presentes nesses documentos.

2.2 Entrevistas Semiestruturadas

Selecionaremos professores e alunos representativos para entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas explorarão experiências, percepções e opiniões sobre a influência das tradições religiosas no ambiente educacional. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise detalhada.

2.3 Análise Crítica dos Conteúdos Curriculares

Realizaremos uma revisão sistemática dos conteúdos curriculares, identificando referências, temas e elementos relacionados às tradições religiosas. A avaliação crítica desses elementos buscará compreender sua presença e impacto no currículo.

Triangulação de Dados

Os dados obtidos por meio da análise documental, entrevistas e análise dos conteúdos curriculares serão cruzados e comparados para obter uma compreensão holística da influência das tradições religiosas.

Validação dos Resultados

Os resultados serão submetidos à revisão por pares e ao feedback dos participantes para validação. Consideraremos diferentes perspectivas a fim de garantir a robustez dos achados.

Análise de Dados

Os dados qualitativos serão codificados e categorizados. Identificaremos padrões, tendências e relações, interpretando os resultados à luz da questão de pesquisa.

Relatório Final

Elaboraremos um relatório abrangente contendo introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados, discussão e conclusões. A apresentação dos achados será respaldada por citações diretas dos participantes e documentos analisados.

Esta metodologia foi delineada para proporcionar uma compreensão aprofundada da influência das tradições religiosas no contexto educacional, incorporando diferentes perspectivas por meio da triangulação de dados. Ajustes podem ser realizados para atender às especificidades do projeto e objetivos de pesquisa.

Conclusão

Este estudo representa um esforço significativo para desvendar a intricada interseção entre o currículo do curso de Ciências da Religião da Unimontes e as tradições religiosas. A exploração crítica delineada busca não apenas compreender, mas também questionar como essa relação desempenha um papel fundamental na formação de identidade, perspectivas políticas, e reflexões sobre gênero e sustentabilidade ambiental.

A análise crítica aqui empreendida não se limita à mera identificação de conexões superficiais, mas estende-se profundamente à compreensão de como o currículo atua como um agente ativo na moldagem da percepção dos alunos. Essa atuação não é meramente acadêmica; ela se insere no âmbito mais amplo da formação de visões de mundo profundamente enraizadas em tradições religiosas.

Reconhecer o poder formativo do currículo é crucial, especialmente quando se trata de temas sensíveis como religião, identidade e perspectivas políticas. Este enfoque crítico não apenas ilumina a influência dessas tradições, mas também destaca a responsabilidade e a oportunidade de melhorar a educação religiosa no ensino superior.

Ao desafiar e questionar ativamente as conexões entre o currículo e as tradições religiosas, almejamos promover uma abordagem mais inclusiva e reflexiva no ambiente educacional. Este estudo, portanto, não apenas fornece uma análise aprofundada, mas também serve como um convite para uma reflexão contínua e aprimoramento das práticas educacionais, com a esperança de contribuir positivamente para a evolução do ensino superior e seu papel na formação de indivíduos conscientes e críticos.

Referências bibliográficas

- Ferreira, A. C.; Senra, F. (2012). Tendência interdisciplinar das ciências da religião no Brasil. O debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. *Numem*, 15(12), 249-269.
- Horácio, H.H. (2013). *Filosofia política, estado e religião*. Ixtlan, 2013.
- Minas Gerais. Lei Delegada nº90, de 30 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a estrutura da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e dá outras providências. Minas Gerais, 2003.
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LDL&num=90&comp=&ano=2003>
- Minas Gerais. Decreto 45799, de 6 de dezembro de 2011. Dispõe sobre as competências e a descrição das unidades administrativas da estrutura básica e da estrutura complementar da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Minas Gerais, 2011.
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=45799&ano=2011&tipo=DEC>
- Oliveira, M.N. *O curso de graduação em ciências da religião na Universidade Estadual de Montes Claros*.
- Entrevista com Ângela Cristina Borges. Revista de Estudos da Religião - Rever, ano 7, p.179-183,2007.
http://www.pucsp.br/rever/rv4_2007/f_oliveira1.pdf

Atividade de Ciências na perspectiva do Ensino Investigativo

João Manoel da Silva Malheiro

Universidade Federal do Pará / joomalheiro@ufpa.br

Renan Ferreira de Freitas

Universidade Federal do Pará / renanferreira2@yahoo.com

Márcia Cristina Palheta Albuquerque

Universidade Federal do Pará / mcppalhetaalbuquerque@gmail.com

Resumo: A Sequência de Ensino Investigativo (SEI) abre horizontes e constrói relações dentro da sala de aula, sendo uma metodologia de ensino dinâmica e prática ela possibilita os estudantes experimentarem uma aula onde eles serão protagonistas; desenvolvendo sua criatividade, criticidade e a habilidade de resolver problemas. Nesta perspectiva, nossa pesquisa de abordagem qualitativa objetiva analisar uma Sequência de Ensino Investigativo ocorrida durante a disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Ciências com alunos de pedagogia. Os resultados sugerem que é factível o exercício dessa metodologia no ensino de ciências, compreendendo, principalmente, sua relevância para a prática na sala de aula, contribuindo para aprendizagem dos estudantes.

Palavras Chaves: Ensino de ciências; Sequência de ensino investigativo; Experimentos.

Abstract: The Investigative Teaching Sequence (SEI) opens horizons and builds relationships within the classroom, being a dynamic and practical teaching methodology that allows students to experience a class where they will be protagonists; developing their creativity, criticality and ability to solve problems. In this perspective, our research with a qualitative approach aims to analyze an Investigative Teaching Sequence that took place during the discipline of Theoretical-Methodological Foundations of Science Teaching with pedagogy students. The results suggest that the exercise of this methodology in science teaching is feasible, understanding, mainly, its relevance for practice in the classroom, contributing to student learning.

Keywords: Science teaching; Investigative teaching sequence; Experiments.

Introdução

“Como isso acontece?” “Por que?” “E se fosse feito de outra maneira?” Essas são as questões levantadas pela SEI, por meio de perguntas e hipóteses. O ensino investigativo estimula o “querer saber mais” do estudante e é essa curiosidade nele que o fez querer aprender, já que todo conhecimento se produz a partir de uma curiosidade ou de uma pergunta (Barbosa e Malheiro, 2020). Na SEI o desenvolvimento do aprendizado tem como protagonista o próprio estudante, o professor, então, atua com mediador e tendo previamente organizado a SEI, irá possibilitar que os estudantes interajam e utilizem sua linguagem para comunicar e articular suas opiniões, desta forma o conhecimento passa a ser do aluno e por ele construído com ajuda do professor (Carvalho et al., 2009).

De acordo com Coelho e Malheiro (2019), atividades experimentais investigativas podem ser utilizadas pelos docentes como uma forma de fazer com que o aluno desenvolva, além da curiosidade evidente, condições ideais para a construção do seu conhecimento. Carvalho et al. (2009), destacam que os fatores que tornam o ensino investigativo significativo para o processo de aprendizado no ensino de ciências para os

estudantes, é por conta da importância do trabalho prático, aspecto inquestionável na Ciência e que deveria ocupar lugar central em seu ensino.

Além disso, Carvalho et al. (2009) enfatizam que as questões envolvidas no momento da prática dessa abordagem metodológica contribuem para o desenvolvimento da formação científica crítica e criativa do educando, principalmente quando elaboradas as sete (7) etapas da SEI propostas pelos autores, sendo elas:

1. **O professor propõe o problema:** apresentação para os estudantes da questão-problema. É possível também compartilhar com os alunos apenas o tema de investigação. Consideramos muito importante essa primeira etapa, pois apenas perguntas bem formuladas e com boa contextualização, poderão estimular os alunos a seguirem adiante, em busca da resolução do problema (Barbosa, 2019; Barbosa e Malheiro, 2020; Barbosa, Rocha e Malheiro, 2019).
2. **Agindo sobre os objetos para ver como eles reagem:** momento em que os alunos interagem com o material experimental;
3. **Agindo sobre os objetos para obter o efeito desejado:** os alunos, após a familiarização com o material experimental, passarão a agir para obter o efeito que corresponde à solução do problema;
4. **Tomando consciência de como foi produzido o efeito desejado:** momento em que os alunos deixam em segundo plano os materiais experimentais e direcionam as atenções nas discussões em sala/grupo sobre as atividades experimentais investigativas que realizaram;
5. **Dando as explicações causais:** é a ocasião em objetivam responder aos “porquês” que foram se deparando durante todo o processo experimental investigativo que foi realizado ao longo da investigação;
6. **Escrevendo e desenhando:** neste momento o docente pede que os estudantes construam um desenho e/ou escrevam com detalhes sobre a experiência investigativa que acabaram de realizar. Essa etapa também se configura como muito importante em toda a SEI, haja vista que oportuniza para os alunos que normalmente não tem muita habilidade para se expressar verbalmente, escrever e desenhar de forma livre sobre a experimentação vivenciada (Amorim, 2018; Rocha, Malheiro e Teixeira, 2019; Rocha e Malheiro, 2020; Almeida, Amorim e Malheiro, 2020; Rodrigues e Malheiro, 2023);
7. **Relacionando atividade e cotidiano:** momento em que os alunos conseguem compreender o tema e/ou o fenômeno que investigaram, pois constroem novos significados para explicar o mundo ao seu redor.

As propostas dessas etapas, que estão sintetizadas a seguir na figura 1, estimulam a participação e o desenvolvimento da criatividade dos pequenos cientistas durante a resolução do problema proposto pelo professor, ocasionando a socialização e interação entre eles, o que acarreta o desenvolvimento do aprendizado e a construção de novos conceitos (Siqueira e Malheiro, 2020).

Figura 1. Etapas da Sequência de Ensino Investigativo (SEI) em sete etapas

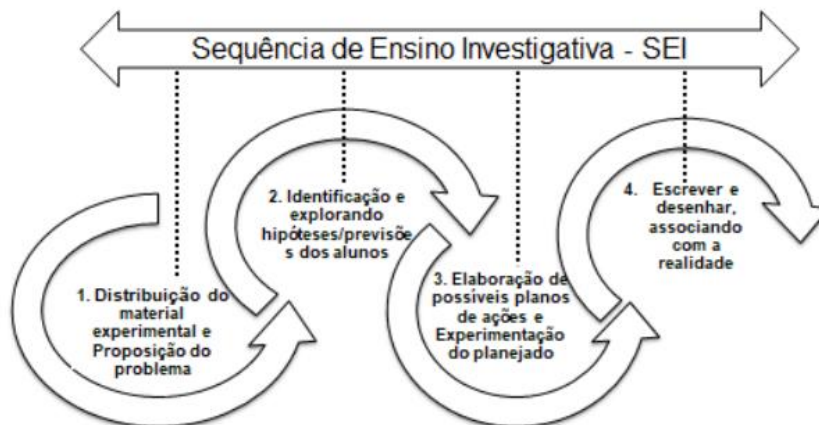


Fonte: Autores, baseado em Carvalho et al. (2009).

Nesta mesma perspectiva, para melhor compreensão, com as adaptações do trabalho de pesquisa em nível doutoral de Rocha (2018), que está fundamentada em Carvalho *et al.* (2009), trazemos a proposta de forma sintética e explicativa de forma linear com base em apenas quatro etapas (figura 2).

1. **Etapa de distribuição do material experimental e proposição do problema:** ocasião da organização dos estudantes em equipes, distribuição dos materiais experimentais para realização das experimentações investigativas e apresentação do tema e/ou situação-problema a ser investigado(a);
2. **Identificação e exploração de hipóteses/previsões dos alunos:** momento em que os discentes operacionalizam ações manipulativas que lhes levam à elaboração e testes de hipóteses para solucionar o problema e entender a relação entre conceitos e/ou variáveis envolvidos;
3. **Elaboração de possíveis planos de ações e experimentações do planejado:** momento de recolher os materiais experimentais para organizar estudantes para as discussões reflexivas entre eles e, posteriormente, com o professor, proporcionando um momento oportuno para a sistematização coletiva do conhecimento;
4. **Escrever e desenhar, associando com a realidade:** momento de sistematização individual do conhecimento em que o professor solicita aos alunos que escrevam e/ou desenhem sobre o que aprenderam durante a atividade.

Figura 2. Proposta da SEI em quatro etapas



Fonte: Rocha (2018)

Por meio da SEI, vários aspectos importantes, relativos as práticas investigativas no ensino são abordados, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, a partir de uma pergunta inicial, na qual os alunos são protagonistas deste percurso, que se inicia na proposição do problema, para assim, elaborar as experimentações investigativas por meio da elaboração de hipóteses, para logo, associá-los com a realidade.

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância de formarmos um profissional crítico-reflexivo-investigativo, que constrói seus saberes a partir de experiências e momentos formativos, como, às disciplinas que são cursadas durante a formação inicial (graduação). Assim, destacamos que as práticas investigativas, podem contribuir para a construção de saberes para a docência nos anos iniciais, neste objeto, tratando-se da pedagogia (Coelho, Souza e Malheiro, 2022).

Explorando tal abordagem metodológica analisamos uma atividade experimental investigativa construída com base na SEI e desenvolvida por estudantes do curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade no norte do Brasil, por ocasião da realização de uma disciplina do curso, denominada de "Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Ciências", onde houve desenvolvimento do experimento científico com base na seguinte questão problema: "como virar um copo com água de cabeça para baixo sem deixar a água cair?" (Coelho e Malheiro, 2019).

Todos(as) os(as) estudantes que participaram da atividade experimental investigativa, assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), para que pudessemos utilizar suas imagens, gestos e palavras na produção de textos acadêmicos com fins exclusivos de divulgação de pesquisa em nível educacional.

Metodologia

Sendo essa uma pesquisa de abordagem qualitativa (Chizzotti, 1995), há uma relação entre os sujeitos participantes e o objeto de investigação, no caso o planejamento e execução de uma SEI, onde o olhar

investigativo foi direcionado para as interações entre o professor-alunos e entre os alunos-alunos. Importante ressaltar que a proposta e organização dessa pesquisa partiu da elaboração de uma atividade em uma turma do 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, durante disciplina Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Ciências, a qual, tinha como objetivo discutir com os graduandos(as) o desenvolvimento do Ensino por Investigação, tendo como fundamentos epistemológicos a obra de Carvalho et al. (2009), promovendo sua compreensão enquanto abordagem necessária e factível, para melhoria do aprendizado dos estudantes nas aulas de ciência.

A doravante disciplina, apresentava um carga-horária 60 horas, e a partir de sua ementa, teve como objetivo: Analisar o ensino de Ciências nos anos iniciais, suas questões curriculares e a prática docente, reconhecendo as principais metodologias específicas para o ensino de Ciências e seus recursos auxiliares a partir da experimentação e seus procedimentos. Além disso, a disciplina também: realizou uma análise geral sobre os livros didáticos de Ciências utilizados atualmente nas séries iniciais do ensino fundamental; discutiu as principais características do desenvolvimento infantil e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem das Ciências e avaliou as principais metodologias que podem ser utilizadas para o professor ensinar Ciências.

Fazendo parte do processo avaliativo, os alunos tinham como objetivo, construir uma Sequência de Ensino Investigativo, na qual, os/as, foram organizados em grupos, e pensavam propostas que estivessem relacionadas aos conteúdos, estes tidos, como “problemas”, que para carvalho et al. 2009, a resolução do “problema” possibilita condições para o que os alunos possam raciocinar e construir seu conhecimento, no objeto da disciplina, destacamos os conteúdos abordados: *Luz e sombras; Equilíbrio; Ar; Água e outros.*

Resultados e análises

Neste trabalho, apresentaremos a socialização do problema do “ar”, a partir da pergunta de investigação “Como virar um copo com água de cabeça para baixo sem derramar? (seria a etapa 1 da SEI)”, em seguida as professoras expuseram a questão problema: “Como virar um copo com água de cabeça para baixo sem derramar? (seria a etapa 1 da SEI). Após isso, as professoras mostraram qual seriam os materiais a ser utilizados na atividade (garrafa com água, copos de vidro e folhas papel) e pediram para que “quem quisesse participar dos dois grupos que se levantassem e fossem até a mesa onde os materiais estavam”, deixando os estudantes livres para explorarem os objetos (etapa 2 da SEI), observados na imagem 1.

A turma organizada em dois grupos, promoveu uma simetria invertida, na qual os professores em formação inicial (da doravante disciplina), experimentavam na condição de alunos, uma problematização exemplo de proposta metodológica, apresentada como conteúdo “ar” para alunos do 5º ano. Stecanela et al. (2007), assume a simetria invertida baseada em um processo de espelhamento ou vários espelhamentos, no qual, o (futuro) professor, atuando no papel de aluno apreende ou ressignifica o papel de professor.

Assim, Fraiha-Martins (2014) evidencia que as experiências escolares associadas nas/às práticas formativas em cursos de formação inicial docente podem contribuir para a construção dos conhecimentos para a futura docência.

Imagem 1. Observando os materiais



Fonte: os autores, 2022.

Foi realizada a etapa 3, onde os alunos começaram a criar hipóteses e testá-las para conseguirem resolver o problema (imagem 2). Pelo fato de dois grupos estarem dividindo a mesma mesa com os materiais, houve uma socialização geral com toda a turma, ocasião em que muitos estudantes partiram para a prática utilizando seus conhecimentos prévios e conseguiram realizar o efeito desejado, o que gerou diferentes opiniões (quadro 1).

Imagem 2. Agindo sobre os materiais



Fonte: os autores, 2022.

Quadro 1. Opinião dos alunos acerca da etapa

Aluna A:	“Consegui!”
Aluna B:	“Mas você usou mais de uma folha de papel (para tampar a parte superior do copo)”. As professoras observavam e questionavam os graduandos a partir de seus erros e acertos. “Por que você acha que não deu certo?”
Aluna C:	“Acho que não apertei (o papel na a parte superior do copo) direito”.

Fonte: Autores, 2022.

Ao seguir com o experimento, muitos alunos que já tinham conseguido virar o copo com água de cabeça para baixo sem derramar a água, partiram para a experimentação de outras hipóteses a partir do questionamento das professoras: “Vocês acham que não existe outro meio além de bater no papel?” A aluna A então testa outra hipótese: girar o papel no copo. E atinge o efeito desejado (imagem 3).

Imagem 3. Testando as hipóteses para atingir o efeito desejado



Fonte: Autores 2022

Terminado o tempo de realização do experimento, as professoras perguntaram se todos haviam conseguido atingir o efeito desejado (etapa 4). Primeiramente as professoras realizaram o experimento novamente, então, explicaram que o efeito causado no copo estava relacionado com a pressão do ar, e citaram exemplos do cotidiano que também estavam relacionados com isso (etapa 7).

Como contextualização da atividade proposta, às alunas utilizaram o recurso do Data show para mostrarem à turma um vídeo que explicava sobre “Pressão Atmosférica³⁴” aproximando a atividade com a realidade, compondo as etapas presentes na SEI.

³⁴ Vídeos utilizados para relacionar a atividade com a realidade: https://www.youtube.com/watch?v=JOOxRXE_dX4
<https://www.youtube.com/watch?v=qSfwerurzXA>.

Concordando com Siqueira e Malheiro (2020) os procedimentos da SEI além de contribuírem para a formação e desenvolvimento do conhecimento científico, de maneira prática para o estudante, possibilitam a construção de relações entre aluno e professor, sendo mister ressaltar que esse efeito também está relacionado em como o professor vai mediar a SEI, isso é, o seu principal intercâmbio de ideias com os alunos: a linguagem.

E a abertura das portas para o desenvolvimento crítico, criativo, e nesse caso científico, proposto pela SEI tem relação com o protagonismo que os estudantes tem nessa abordagem de ensino investigativo, desconstruindo a “educação bancária” que é perpetuada no ensino de ciências, onde o educador é o que atua como único transmissor de conhecimento e os educandos, apenas recebem passivamente estes conhecimentos (Freire, 2020).

Partindo dessa análise, é possível evidenciar que o experimento “como virar um copo com água de cabeça para baixo sem derramar?” Relaciona-se com o que foi proposto por Carvalho *et al.* (2009), ressaltando não só sua relevância para o ensino de ciências, mas essa sendo uma abordagem factível para a sala de aula. Segundo Coelho e Malheiro (2019) a experimentação investigativa contribuiu para que os estudantes desenvolvessem atitudes críticas e manifestassem características de seu desenvolvimento cognitivo, pois afirma que durante o processo da atividade os alunos podem compreender o desenvolvimento dos conceitos científicos.

Durante todo o processo de experimentação investigativa, os graduandos participaram intensamente das atividades e foram sugerindo hipóteses na tentativa de responder o “por que” aquilo acontecia. As professoras mediarão à atividade sem apresentar as respostas aos alunos ou o caminho que elas já conheciam para atingir o efeito desejado do experimento. Corroborando com as afirmações de Coelho e Malheiro (2019) que ressaltam as mediações incentivam os alunos a participarem das discussões relacionando-se direta ou indiretamente com a questão problema proposta durante a SEI.

É importante destacar que para que haja nessa atividade uma maior interação entre professor-alunos e alunos-alunos é preciso que os estudantes criem interesse por aquilo, o que foi estimulado pelas professoras por meio das perguntas feitas, tais questionamentos foram diretamente relacionados com o experimento e fizeram sentindo para a construção de diferentes hipóteses para a solução do problema.

Ainda, mesmo com a pretensão da elaboração da SEI proposta por Carvalho *et al.* (2009), foi notável que as professoras responsáveis pelo experimento não inseriram a etapa 6, onde, seria o momento “escrevendo e desenhando”, tal etapa é de grande importância para que os estudantes possam recapitular o que foi feito e exercitarem sua escrita e criatividade.

Conclusões

O interesse desse trabalho deu-se a partir dos estudos da disciplina de Fundamentos Teóricos- Metodológicos do Ensino de Ciências sobre a Sequência de Ensino Investigativo, tendo como objetivo analisar as etapas da SEI utilizada como atividade proposta em sala de aula. Neste cenário foi possível experienciar dentro dessa dinâmica não só a inevitável importância do ensino investigativo para o ensino de ciências, mas o seu caráter

de “é possível”, a partir da análise do ambiente (a própria sala de aula) e os materiais utilizados no experimento (materiais de baixo custo e de fácil acesso), tornam essa abordagem metodológica viável de ser realizada em sala de aula.

A relação harmoniosa entre quem ensina e quem aprende presente no sistema, deve estar principalmente quando se trata de ensino de ciências e para os questionamentos: “será que uma criança realmente vai entender ciências?” Deveriam ser redirecionados por perguntas como: “como se ensina e aprende ciências?” E a resposta, fundamentada por essa análise e preceituada por este estudo, seria: experimentando ciências, realizando experimentos, praticando e desenvolvendo sua linguagem científica de modo com que o estudante aprenda gradualmente, não decore ou ganhe respostas prontas dos professores, que inibem a curiosidade dos estudantes.

Portanto, entendemos que durante a SEI a pergunta torna-se o meio para a realização da atividade, interação e construção da aprendizagem, os professores devem estimular os alunos com perguntas e esperar que estes respondam com respostas criativas, baseadas no que estão vivenciando na prática sustentadas no conhecimento científico, pois professores que não gostam de perguntas não deixam seus alunos florescerem.

Referências bibliográficas:

- Almeida, W. N. C.; Amorim, J. L.; Malheiro, J. M. S. (2020). O Desenho e a Escrita como Elementos para o Desenvolvimento da Alfabetização Científica: análise das produções dos estudantes de um Clube de Ciências. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 5, n. 3, pp. 1-23, set/dez.
- Amorim, J. L. (2018). O Desenho e a Escrita como Elementos da Construção da Alfabetização Científica: análise das produções dos alunos do Clube de Ciências “Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz”. (*Trabalho de Conclusão de Curso*). Faculdade de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal (PA), Universidade Federal do Pará, Castanhal.
- Barbosa, D. F. S. (2019). Perguntas do Professor Monitor e a Alfabetização Científica de Alunos em Interações Experimentais Investigativas de um Clube de Ciências. 156f. (*Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas*). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Barbosa, D. F.; Malheiro, J. M. S. (2020). Interações dialógicas num clube de ciências: das perguntas dos professores às manifestações de indicadores de alfabetização científica dos alunos. *Revista Humanidades e Inovação*. Vol. 7, No. 8. pp. 471-484.
- Barbosa, D. F. S.; Rocha, C. J. T.; Malheiro, J. M. S. (2019). As perguntas do professor monitor na experimentação investigativa em um Clube de Ciências: Classificações e organização. *Research, Society and Development*, v. 08, n. 04, pp. 01-21.
- Carvalho, A. M. P.; Vannucchi, A. I.; Barros, M. A.; Gonçalves, M. E. R, Rey, R. C. (2009). *Ciências no ensino fundamental: O conhecimento físico*. Rio de Janeiro. Scipione.
- Coelho, A. E. F.; Malheiro, J. M. S. (2019). Sequência de ensino investigativo em um Clube de Ciências: o problema da água que não derrama. *Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. 14, No. 1, pp. 378-390.
- Coelho, A. E. F.; Malheiro, J. M. S. (2019). Sequência de Ensino Investigativo em um Clube de Ciências: o Problema da Água que não derrama. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 14, n. 01, pp. 378-390.
- Coelho, A. E. F.; Souza, C. A. R.; Malheiro, J. M. S. (2022). A Atuação do Pedagogo em Ambiente Hospitalar. *Cadernos de Pedagogia*, v. 16, n 32, pp. 95-106.
- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo. Cortez.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia do Oprimido*. 72 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Siqueira, H. C.; Malheiro, J. M. S. (2020). Interações sociais e autonomia moral em atividades investigativas desenvolvidas em um clube de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. 25, pp. 163-197.

- Rocha, C. J. T. (2018). Desenvolvimento profissional de professores mestrandos em perspectivas do ensino por investigação em um clube de ciências. *(Tese de Doutorado)*. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará. Belém. Pará.
- Rocha, C. J. T.; Malheiro, J. M. S. (2020). Experimentação Investigativa e Interdisciplinaridade como promotora da Escrita e Desenho no Ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)*, v. 11, n. 06, pp. 409-426.
- Rocha, C. J. T.; Malheiro, J. M. S.; Teixeira, O. P. B. (2019). Desenho e Escrita como Instrumentos de Avaliação na Experimentação Investigativa em um Clube de Ciências. In Batista, N. L.; Feltrin, T.; Rizzatti, M. (org.). *Formação, Prática e Pesquisa em Educação 2*, v. 2, pp. 138-151, set/2019. Ponta Grossa (PR): Atena Editora.
- Rodrigues, B. D.; Malheiro, J. M. S. (2023). A escrita e o desenho na promoção de aprendizagens em um Clube de Ciências. *Ciência & Educação*, v. 29, n. 01, pp. 01-17.
- Stecanela, N.; Sacramento, E. M. S.; Erbs, R. T. A construção do professor reflexivo na EAD: um estudo sobre indicadores de 'simetria invertida' de 'transposição didática'. In: *13º Congresso Internacional de Educação a Distância*. 2007.
- Fraiha-Martins, F. Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital. 2014. 189 f. *Tese (Doutorado)* - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

Avaliação formativa na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática: análise de uma experiência de formação continuada em ambiente de aprendizagem híbrido

Ildenice Lima Costa

Universidade de Brasília; ildenicelc@gmail.com

Cleyton Hércules Gontijo

Universidade de Brasília; cleyton@unb.br

Resumo: O presente trabalho trata-se das observações obtidas a partir da experiência do curso “Avaliação Formativa na Perspectiva do Pensamento Crítico e Criativo em Matemática”, realizado em ambiente de aprendizagem híbrido, como parte da pesquisa de doutoramento da autora. O curso teve como principal objetivo responder à seguinte questão: como sair do modelo tradicional da avaliação para a avaliação formativa na perspectiva do pensamento crítico e criativo em matemática? O estudo foi realizado a partir de uma abordagem fenomenológica, tendo como participantes um grupo de 8 professores, os quais produziram informações que foram coletadas ao longo da realização: dos encontros formativos presenciais e remotos realizados durante o curso; das produções dos participantes no ambiente assíncrono *on-line* e do *Feedback 360º*, um instrumento que visou fornecer dados importantes para identificar as percepções obtidas por meio da avaliação e da autoavaliação dos professores cursistas ao final deste processo. Os resultados preliminares da pesquisa indicam que os professores reconheceram a necessidade dos estudos voltados para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática como uma importante alternativa para a identificação de métodos de ensino diferenciados, voltados para a aprendizagem e para o estímulo à criatividade em matemática, a partir do reconhecimento dos “4Ps” do processo criativo; perceberam a importância do erro como elemento que norteia e reorienta as ações pedagógicas, bem como o feedback formativo do professor no sentido de contribuir, com intencionalidade e de modo simples, com a identificação e emprego de estratégias de elaboração e solução de problemas; identificaram a importância do ensino com criatividade, no emprego de uma prática de avaliação formativa que seja voltada para a criatividade, no intuito de estimular o raciocínio lógico-matemático.

Palavras-chave: Pensamento crítico e criativo em matemática; Formação continuada; Ambiente de aprendizagem híbrido; Avaliação formativa.

Abstract: The present work deals with observations obtained from the experience of the course “Formative Assessment from the Perspective of Critical and Creative Thinking in Mathematics,” conducted in a hybrid learning environment as part of the author’s doctoral research. The main objective of the course was to answer the following question: how to move from the traditional assessment model to formative assessment from the perspective of critical and creative thinking in mathematics? The study was conducted using a phenomenological approach, with a group of 8 teachers as participants. They produced information that was collected throughout the course, including in-person and remote formative meetings, asynchronous online participant productions, and 360-degree feedback. This feedback tool aimed to provide important data to identify the perceptions obtained through the assessment and self-assessment of the teachers at the end of this process. Preliminary research results indicate that teachers recognized the need for studies focused on the development of critical and creative thinking in mathematics as an important alternative for identifying differentiated teaching methods aimed at learning and stimulating creativity in mathematics. This recognition is based on the acknowledgment of the “4Ps” of the creative process. Teachers also perceived the importance of error as an element that guides and redirects pedagogical actions, as well as the formative

feedback from the teacher to contribute intentionally and simply to the identification and use of strategies for problem elaboration and solution. They identified the importance of teaching with creativity, employing a formative assessment practice focused on creativity to stimulate logical-mathematical reasoning.

Keywords: Critical and creative thinking in mathematics; Continuing education; Hybrid learning environment; Formative assessment.

Introdução

Compreendemos a importância, nos tempos atuais, de se investir na formação do professor para ensinar e para avaliar a matemática, de maneira que tais ações contribuam para o desenvolvimento do pensamento matemático em qualquer etapa ou modalidade de ensino e que possa despertar no estudante a sua autonomia para pensar, exercitando estratégias próprias e diferenciadas de resolução de problemas, de modo que se possa estimular, também, o pensamento divergente. Tendo em vista tais necessidades, destacamos a importância de os estudantes construírem estratégias para chegarem às respostas das situações-problemas às quais são submetidos, sem terem que recorrer à memorização de fórmulas, métodos de resolução ou “macetes” e “dicas”.

Ao propor situações-problemas para que os estudantes as solucionem, baseados em algoritmos de resolução pré-estabelecidos como meio de obter resultados que correspondem ao esperado, o professor que ensina matemática nos Anos Iniciais estima que as estratégias didáticas que ele propõe façam sentido para os estudantes e com isso, as aprendizagens possam se consolidar e os objetivos serem atingidos. Entretanto, ao deparar-se com a dificuldade de aprendizagem de conteúdos matemáticos, o professor passa a lidar com o desafio de superar a repetição e a memorização, que concorrem com a efetiva aprendizagem destes conhecimentos.

Uma maneira de proporcionar aos estudantes a aprendizagem em meio às dificuldades é por meio da conexão entre o universo matemático que se aprende em sala de aula e a realidade. Encorajados, os estudantes poderão compartilhar suas ideias e a cooperar com seus pares na resolução de situações-problemas que tenham conexão com o mundo real (Lee et al, 2019). Assim, ao incentivar a tomada de riscos e demonstrar aos estudantes o seu próprio envolvimento, os professores tendem a proporcionar oportunidades de aprendizagem mais amplas em sala de aula (Cremin, 2017), o que vem a ampliar as aprendizagens para além dos limites físicos deste espaço.

No entanto, nem sempre o professor que ensina matemática consegue vincular tais problemas à vida real e isso se dá em decorrência, entre outros fatores, da limitação curricular nos cursos de formação inicial destinado ao ensino-aprendizagem da matemática; ou da limitação didática – no que se refere à aplicação de métodos e técnicas para o ensino da matemática por este profissional; ou ainda das próprias limitações quanto à transposição dos conteúdos.

O presente artigo trata-se do recorte da tese intitulada “A avaliação formativa e o pensamento crítico e criativo em matemática na percepção de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, a qual propunha, dentre outros instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados desta pesquisa, o curso “Avaliação Formativa na Perspectiva do Pensamento Crítico e Criativo em Matemática” (AFPPCCM). Esse estudo foi desenvolvido com um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede

pública de ensino do Distrito Federal. Apresentamos então, apenas parte da análise da experiência deste curso de formação continuada em ambiente de aprendizagem híbrido, realizado para a pesquisa de doutorado em pauta.

Buscamos responder nesta produção, o seguinte questionamento: como os professores que ensinam matemática nos anos iniciais podem sair do modelo tradicional da avaliação para a avaliação formativa na perspectiva do pensamento crítico e criativo em matemática? Dessa forma propusemos, como objetivo geral, analisar os instrumentos e procedimentos avaliativos construídos pelos participantes da pesquisa, sob a perspectiva do pensamento crítico e criativo em matemática, tanto antes, quanto depois da atividade formativa, a fim de observar impactos ou transformações.

Desenvolvimento

A avaliação necessita estar baseada nos objetivos, em consonância com as metas de aprendizagem, bem como nos conteúdos e métodos que irão fomentá-la de modo a garantir que todo o processo pedagógico se retroalimente de maneira a otimizar cada etapa, para que as aprendizagens sejam consolidadas (Freitas et al., 2009, p. 14). Entretanto, corre-se o risco de que o processo de avaliação seja reduzido à mera classificação do desempenho do estudante ao final de uma etapa educativa, pois há uma preocupação latente em homogeneizar as práticas avaliativas que visam mensurar o desempenho dos estudantes classificando-os, por meio de notas, sem que seja considerada a aprendizagem adquirida ou mesmo o processo da aprendizagem no qual estes se encontram (Esteban, 2003).

Villas Boas (2019) destaca que a avaliação formativa resulta de um movimento de construção coletiva. Isso implica no fato de que sua adoção pode envolver professores e estudantes na discussão e seleção dos instrumentos e procedimentos adotados. As estratégias de avaliação formativa podem ainda, definir a necessidade de produzir melhores avaliações (Freitas, 2005, 2009; Villas Boas, 2013; Fernandes, 2009 E Brookhart, 2008). Desse modo, compreendemos que a formação do professor para o ensino e para a avaliação em matemática se apresenta como um fator importante para rever as concepções deste profissional sobre a avaliação, dentro das novas perspectivas do ensino do conteúdo matemático, uma vez que tais concepções não são trabalhadas da maneira apropriada nem na formação inicial, nem na formação continuada (Ferreira, 2019).

Em decorrência do momento pandêmico que ocorria no início desta pesquisa, o curso AFPPCCM foi estruturado como uma experiência de formação continuada que, além de proporcionar uma oportunidade formativa que fosse voltada inicialmente para um breve estudo sobre a avaliação formativa e então, *sobre e para* a criatividade e que também contivesse elementos que lhe permitissem ter situações de ensino e aprendizagem *com* criatividade, ainda que as atividades acontecessem remotamente ou mesmo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de maneira assíncrona. O grupo de participantes demonstrava ter sede de aprender estratégias inovadoras e criativas para implementar nas avaliações em matemática e o meio que tinham para tal, neste momento, seria a vivência do curso, que propusemos realizar de forma

híbrida, com horas diretas de participação por meio do ensino remoto on-line, com horas indiretas, por meio do ensino a distância e com horas diretas presenciais esporádicas.

Mediante as perspectivas de currículo inerentes aos saberes de conteúdos matemáticos necessários ao aprofundamento teórico e sua integração com os saberes pedagógicos, consideramos essencial ao professor ter conhecimento sobre as Unidades Temáticas da matemática dos Anos Iniciais, previstas pela BNCC (2018) para o desenvolvimento de habilidades de acordo as Unidades Temáticas relativas a este conteúdo, que são: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e estatística. O trabalho com as Unidades Temáticas aprofunda-se ano a ano conforme a etapa/ano de escolarização dos estudantes. Aos professores da SEEDF está prevista ainda a sistematização de seus saberes pedagógicos de forma que integrem os conteúdos matemáticos aos demais conteúdos, promovendo o diálogo destes com os Eixos Transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (Distrito Federal, 2018).

Há pesquisas que indicam que o estímulo ao pensamento criativo proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades em conteúdos diversos, promovendo as aprendizagens. Ao trabalharmos com vistas ao desenvolvimento do potencial criativo, pressupõe-se que haja uma certa quantidade de conhecimentos específicos do domínio, ao menos na medida em que as competências obrigatórias sejam adquiridas em seu campo de aplicação (Simonton, 2003). Gontijo (2007) e Gontijo e Fonseca (2020) ponderam que a realização de programas, treinamentos e uso de técnicas de criatividade no ambiente escolar podem contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes no campo da matemática. Slezakova e Swoboda (2015) destacam que ao trabalhar na zona de possibilidades das crianças é possível criar um espaço aberto para as atividades propostas e assim, desenvolve-se a criatividade em matemática.

Desse modo, concordamos com Gontijo et al. (2019), ao constatarem a necessidade da criação de um programa de formação de professores, cujo objetivo seja apresentar o conceito de pensamento crítico e criativo em matemática. Os autores ponderam que tal ação vem a permitir que estes profissionais experimentem estratégias para estimular essa competência já que o professor, ao ter a própria criatividade em matemática estimulada, poderá estimular a criatividade em matemática dos estudantes.

Este espaço formativo deveria ser organizado intencionalmente, como sendo um ambiente de aprendizagem orientado para a promoção do pensamento crítico dos estudantes, a partir de ações voltadas para os estudos, conhecimentos, aprendizagens, crenças e concepções, a discussão, reflexão sobre as próprias práticas, organização do ensino e avaliação, voltado para as aprendizagens (Leikin, 2017; Zanon, 2011) e dirigida ao ensino para a criatividade.

Tais informações contribuem para que compreendamos a necessidade de oferecer a formação continuada aos professores que ensinam matemática, de maneira que se incorra em intervenções específicas e adequadas (Garnica, 2004, p. 91). Desse modo, há que se investir não apenas na formação continuada de professores de matemática, mas em uma formação continuada de professores de matemática que busquem nutrir, tanto em si mesmos quanto nos estudantes atendidos, o pensamento crítico e criativo em matemática, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas e que sejam aplicáveis para além da sala de aula.

Metodologia

Para a realização da pesquisa, contamos com a participação voluntária de oito professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Brasília, capital do Brasil. Estes, foram convidados a participarem de atividades formativas voltadas para a avaliação das aprendizagens matemáticas na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, por meio do curso “Avaliação Formativa na Perspectiva do Pensamento Crítico e Criativo em Matemática” (AFPPCCM). Além do curso, contamos também com as produções dos participantes no ambiente assíncrono *on-line* (as Atividades Avaliativas Analisadas - AAAs) e também com o *Feedback 360º*, um instrumento que visou fornecer dados importantes para identificar as percepções obtidas por meio da avaliação e da autoavaliação dos professores cursistas ao final deste processo.

Nas AAAs do curso AFPPCCM, as produções em questão foram os registros das atividades avaliativas do tipo “hands-on” (mãos na massa) propostas em sala de aula pelos participantes para suas respectivas turmas, à luz temas abordados pelos conteúdos. Assim, a proposta de atividade do curso deveria ser aplicada em sala de aula pelos participantes e retornar ao curso, para socialização junto ao grupo.

O *Feedback 360º* foi inspirado no instrumento utilizado em administração de empresas cuja função permite auxiliar os gestores na identificação das habilidades dos funcionários, na detecção de aspectos negativos e na melhoria do engajamento – ou seja, são obtidas múltiplas percepções, feitas em 360 graus, por combinar a visão do superior imediato, com a visão dos colegas e outros partícipes envolvidos na organização (PontoTel, 2021). Constitui-se como um método eficaz e amplamente utilizado para o planejamento e reorganização de estratégias, mas que voltado para o escopo da nossa pesquisa, serviu como instrumento que objetiva fornecer dados importantes para identificar as percepções obtidas por meio da avaliação e da autoavaliação dos professores cursistas ao final do processo de formação continuada neste curso de extensão em todas as suas etapas, bem como as percepções que obtiveram quanto ao impacto da própria formação em sua própria prática pedagógica, bem como nas ações e resultados dos estudantes.

Análise e Discussão dos Resultados

O curso AFPPCCM foi realizado em modalidade de extensão universitária para a formação continuada dos professores participantes da pesquisa. Tratou-se de uma estratégia colaborativa de formação continuada em trabalho e em modalidade híbrida:

- Por meio presencial, em um dos dias de Coordenação Pedagógica Individual (CPI) dos professores do grupo quinzenalmente (realizados em 3 encontros, totalizando 12 horas diretas de atividade). A CPI do professor é um momento dialógico, no qual o grupo docente se reúne para organizar os trabalhos a serem realizados nas disciplinas ao longo de um período letivo. Nela, o tempo para a formação continuada do professor está previsto, sendo possibilitadas as trocas de saberes e de experiências, mediadas pelo Coordenador Pedagógico da escola, que é a figura responsável por liderar e conduzir as ações pedagógicas que objetivam as aprendizagens.

- Atividades remotas síncronas, por meio de videoconferência pela plataforma “Zoom”, semanalmente, realizados fora do horário de coordenação com todos os participantes, em 9 encontros (totalizando 27 horas diretas de atividade);
- Atividades remotas assíncronas, por meio de plataforma virtual de aprendizagem on-line Canvas (totalizando 21 horas indiretas de atividade).

Todos estes momentos completados, totalizaram 60 horas de atividades. Objetivaram proporcionar oportunidades pedagógicas para a discussão do ensino para a criatividade em matemática e posterior produção das avaliações para as aprendizagens na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática.

Desse modo, foi disponibilizado aos participantes o plano de curso deste momento formativo, contendo a descrição das datas dos encontros, da carga horária de estudos, os conteúdos a serem trabalhados, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem. O curso foi realizado de modo a contemplar os seguintes módulos e seus respectivos temas:

Quadro 1 - Módulos e temas do curso AFPPCCM

Módulo	Temas
1	Vamos conversar sobre avaliação?
2	Dimensão crítico-criativa
3	Que tal um desafio? Avaliar para desenvolver o pensamento crítico e criativo em matemática

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Os encontros deveriam permitir:

- a) Que os participantes pudessem identificar o pensamento crítico e criativo em matemática como importante competência a ser desenvolvida pelos estudantes, a fim de viabilizar suas potencialidades e contribuir com a ampliação das suas próprias aprendizagens.
- b) Que estes pudessem ainda, realizar o acompanhamento das intervenções avaliativas em matemática em suas classes na dimensão do pensamento crítico e criativo em matemática, no decorrer do próprio processo de formação continuada.
- c) Que dessa maneira, estruturassem e reestruturassem os instrumentos e procedimentos avaliativos em matemática elaborados, para que percebessem limites e potencialidades relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática em suas turmas.
- d) Que os participantes registrassem e socializassem as estratégias avaliativas utilizadas.
- e) Que refletissem, portanto, acerca dos feedbacks que forneciam sobre as avaliações que realizavam e que passariam a fornecer aos estudantes, após reconhecerem a viabilidade do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática.

Os encontros do curso se constituíram a partir de uma prática colaborativa e dialogada com os cursistas, sendo a interação, o principal componente a colaborar com o desenvolvimento do potencial criativo dos próprios participantes, já que ela foi subsidiada pelas interlocuções junto aos outros indivíduos no ambiente escolar e dentro do próprio grupo, de maneira interativa e colaborativa, vindo a constituir um processo sistêmico (Csikszentmihalyi, 1996).

Todos estes momentos convergiram nas aulas nas quais os participantes tiveram que implementar o que aprendiam junto à suas classes e que depois, socializaram nos encontros, no intuito de apresentar as suas experiências, aprendizagens, queixas, opiniões, sugestões, potencialidades e dificuldades. A socialização das atividades pelos participantes incorreu em discussões e reflexões coletivas, tendo como metas ampliar, diversificar ou ainda promover releituras das próprias ações nas próximas oportunidades, sempre à luz dos elementos teóricos que nortearam a formação.

Pontuamos a realização do curso por meio do contexto híbrido do ensino-aprendizagem por enxergarmos a possibilidade de os professores participarem de maneira integral de todas as atividades propostas, nas quais eles teriam a oportunidade de vivenciar situações diversas de interlocuções e interações coletivas, ainda que em alguns momentos de forma remota, dadas as possibilidades tecnológicas que outrora conhecemos e que desde então, podemos dispor, bem como diminuir as eventuais dificuldades geográficas e da organização pessoal dos professores para a participação no curso em seus momentos de coordenação pedagógica.

Estabelecemos uma sequência didática para a realização dos encontros do curso, também baseados em uma prática conduzida pela perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática, de maneira a proporcionar, também, a avaliação formativa dos participantes. Esta sequência foi aplicada em todos os encontros, para facilitar a compreensão da proposta de conteúdos, a interação entre a pesquisadora-professora e os participantes, a colaboratividade entre estes, a aplicação das atividades elaboradas no curso em suas próprias turmas e o feedback de cada aplicação, ao longo da formação.

Para fundamentar esta formação, nos apoiamos na proposição de Beghetto, Kaufman e Baer (2015), que citam Schmidt et al. (2009) ao destacarem quatro condições necessárias para que as abordagens instrucionais, como a aprendizagem baseada em problemas, contribuam para a aprendizagem dos estudantes. Estas condições incluem:

- 1) problemas convincentes ou questões de investigação que evocam a curiosidade dos estudantes e servem como pontos focais relacionáveis e relevantes para a aprendizagem dos alunos;
- 2) interações focadas entre os estudantes, trabalhando em pequenos grupos, que exijam que eles ativem e elaborem os seus conhecimentos prévios e desenvolvam relações de trabalho positivas entre si;
- 3) um professor experiente que envolva ativamente os estudantes em conversações didáticas e forneça a orientação e o apoio necessários (que neste caso, foi representada pela figura da pesquisadora); e
- 4) professores com o tempo e os materiais baseados em conteúdo necessários para apoiar, estruturar e verificar a aprendizagem autodirigida dos estudantes.

Assim, realizamos nos encontros a sequência didática para a formação de professores na prática da avaliação formativa dentro da perspectiva do pensamento crítico e criativo em matemática. Propusemos esta

seqüência que contou com alterações introduzidas para se ajustarem à esta pesquisa, prevendo a realização dos estudos junto aos professores, uma vez que na seara das aprendizagens, estes tornaram-se também, aprendizes de saberes diversos. Cada um dos encontros formativos se constituiu pelas etapas a seguir:

Quadro 2. Etapas dos encontros do curso AFPPCCM

Seq.	Atividade	Objetivos	Procedimentos / Recursos
1	Atividade introdutória	Atividades motivacionais, podendo ou não estar relacionadas diretamente ao tema central do encontro, para incentivar os participantes a se sentirem predispostos para as próximas atividades.	Apresentações de imagens, de charges, vídeos, objetos, leitura deleite, metáforas, exploração de jogo, questão reflexiva; recursos de geração de ideias, como: brainstorming, brainwriting, mind drawing, mapas mentais, analogias etc.
2	Aproximação com a tarefa	Relacionada à atividade motivacional, que trazia a oportunidade de reflexão sobre uma questão de caráter transversal, a ser respondida ao longo do encontro formativo, por meio dos estudos teóricos. Também foi uma oportunidade de verificar os saberes prévios dos participantes, por meio das hipóteses e percepções que apresentavam.	Recursos semelhantes aos da atividade introdutória e ainda, os resultados das aplicações das atividades avaliativas sugeridas ao longo da formação na prática pedagógica e de dialogarem entre si sobre o tema, propondo destaques.
3	Desenvolvimento da atividade teórica	Resolução do problema motivador, por meio da compreensão teórica envolvida na atividade.	Reflexões sobre o conteúdo em questão, destacando os aspectos observados acerca da temática. Esta atividade poderia ser baseada em alguma técnica de ensino-aprendizagem (metodologias ativas, com: sala de aula invertida, mapas mentais, mapas conceituais, design thinking, gamificação, autoaprendizagem, entre outras), desde que os participantes partilhassem suas experiências em grupos.
4	Formulação e implementação	Argumentar acerca dos conceitos explorados e relacioná-los à prática educativa cotidiana, por meio de uma roda de conversa.	A partir dos elementos teóricos identificados e relacionados, testar as hipóteses e construir soluções para o problema motivador. Discussão sobre as possibilidades de explorar os temas trabalhados nos contextos das classes dos próprios participantes, a fim de aplicarem suas aprendizagens e retornarem com os resultados e impressões para discussão coletiva, em um próximo momento. Todos os argumentos também eram analisados.
5	Validação	Aplicação prática do conteúdo, em sala de aula	Registrar a tarefa implementada em sala de aula, apresentando suas impressões acerca destes e de tudo que aconteceu, bem como os resultados decorrentes dessa aplicação, para reflexões no encontro posterior (na etapa da "Aproximação com a tarefa").

Fonte: Produzido pela autora, 2022.

Quanto à estruturação da ementa do curso, bem como das atividades a serem realizadas, utilizamos como aporte a Taxonomia de Objetivos Educacionais, para facilitar o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem ao longo da realização desta formação. A Taxonomia de Bloom, que é como ficou conhecida, foi proposta pelo estadunidense Benjamim Bloom, psicólogo e doutor em Educação pela Universidade de Chicago, que desenvolveu uma hierarquia de processos mentais a serem alcançados. Com a Taxonomia, foi possível estabelecer objetivos de aprendizagem para os participantes e planejar o processo de ensino-aprendizagem. Mas também foi necessário estabelecer: as áreas de aprendizagem, os instrumentos e ferramentas de avaliação e as atividades a serem realizadas, pois a Taxonomia objetiva auxiliar o professor no planejamento, na organização e no controle dos objetivos de aprendizagem (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422), bem como no aprimoramento do processo educacional.

Conclusão

No intuito de responder à questão: “como os professores que ensinam matemática nos anos iniciais podem sair do modelo tradicional da avaliação para a avaliação formativa na perspectiva do pensamento crítico e criativo em matemática?”, identificamos algumas características importantes para a consolidação do estudo sobre a temática, bem como para a formação continuada dos professores sobre o assunto como uma maneira de propor estratégias que incitasse o processo criativo dos estudantes e assim, percebessem o surgimento de novas aprendizagens e a consolidação de saberes anteriormente explorados.

Por meio de atividades de elaboração e resolução de problemas, eles sentiram necessidade de inovar efetivamente em suas propostas avaliativas. Entretanto, mesmo que soubessem que diferentes tipos de avaliações poderiam compor a avaliação formativa, as provas escritas foram preferencialmente os instrumentos avaliativos mais utilizados na avaliação formal dos conteúdos matemáticos das turmas dos Anos Iniciais.

As AFPPCCM em questão estimulam as aprendizagens dos estudantes, por influenciarem também as estratégias utilizadas para elaborar e solucionar problemas matemáticos. Consideramos necessário então, proporcionar ao professor espaços e tempos de acesso à formação continuada para a compreensão dos usos e atribuições do pensamento crítico e criativo no domínio da matemática, para que se torne viável a conexão entre a teoria e a prática, tão importantes à constituição de uma práxis que possibilite a este exercitar, também, a própria criatividade.

Embora os participantes reconhecessem a importância dos feedbacks para os trabalhos pedagógicos junto aos estudantes, pelas práticas do curso, nossa percepção foi a de que há muito ainda por ser aprendido. Também perceberam a importância do erro como elemento que norteia e reorienta as ações pedagógicas, bem como o feedback formativo do professor no sentido de contribuir, com intencionalidade e de modo simples, com a identificação e emprego de estratégias de elaboração e solução de problemas.

Ao fornecer feedbacks formativos que disponham de componentes que promovam a autorregulação dos estudantes, o professor contribui para ampliar as possibilidades de imaginação, investigação, produção

e reflexão sobre os conteúdos, viabilizando situações de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia e assim, atuando na constituição do pensamento crítico e criativo em matemática.

Os participantes da pesquisa reconheceram a necessidade dos estudos voltados para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em matemática como uma importante alternativa para a identificação de métodos de ensino diferenciados, voltados para a aprendizagem e para o estímulo à criatividade em matemática, ainda que estes aconteçam em ambiente híbrido de aprendizagem. Isso pode ocorrer com o emprego de uma prática de avaliação formativa que seja voltada para a criatividade, no intuito de estimular o raciocínio lógico-matemático dos estudantes. Ao ampliar seu próprio olhar, de maneira atenta e crítica ao que apresenta a eles, bem como ao que já está previamente construído e disponível para a utilização, seja em livros didáticos, tarefas de internet, avaliações diagnósticas, o professor abre espaço para questionar e refletir sobre o porquê de cada proposta, para quem, a serviço de quem, de maneira a romper com o ensino transmissivo e com a própria alienação, contribuindo para ampliar também, o olhar crítico e reflexivo dos estudantes.

Referências bibliográficas

- Beghetto, R. A.; Kaufman, J. C.; Baer, J. (2015). *Teaching for creativity in the common core classroom*. Teachers College Press - Columbia University, New York, NY.
- Brasil, MEC. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília – DF. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cremin, T. (2017). Teaching creatively and teaching for creativity. In R. Breeze & C. S. Guinda (Eds.). *Essential Competencies for English-medium University Teaching* (pp. 99-110). Educational Linguistics book series (EDUL, vol. 27), Springer books.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais* (2ª ed.). Brasília: SEEDF.
- Esteban, M. T. (Ed.). (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (5ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Ferraz, A. P. Do C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421–431. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, S. M. X. F. (2019). *Delineando relações conceituais entre formação dos professores dos Anos Iniciais e avaliação em matemática* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.
- Freitas, L.C.; Sordi, M.R.L.; Malvasi, M.M.S.; Freitas, H.C.L. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, L.C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática* (7ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Garnica, A.V.M. (2004). O si-mesmo e o outro: um ensaio sobre educação matemática a partir dos trabalhos sobre formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, N. 27, 70-92.
- Gontijo, C. H. (2007). *Relações entre Criatividade, Criatividade em Matemática e Motivação em Matemática de Alunos do Ensino Médio* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Brasília: UnB.
- Gontijo, C.H.; Carvalho, A. T.; Fonseca, M. G.; Farias, M. P. (2019). *Criatividade em matemática: conceitos, metodologias e avaliação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Gontijo, C. H., & Fonseca, M. G. (2020). O lugar do pensamento crítico e criativo na formação de professores que ensinam matemática. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 3 (3), 732-747.

- Leikin, R. (2017). Developing mathematical creativity and expertise in students and teachers: focusing on multiple solution and investigation tasks. *Proceedings of the 10th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness (MCG 17)*. Department of Education, University of Cyprus: Cyprus, 15-24.
- PONTOTEL (2021). *O que é o Feedback 360?* Disponível em <https://www.pontotel.com.br/feedback-360/>.
- Simonton, D. K. (2003). Expertise, Competence, and Creative Ability: The Perplexing Complexities. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (pp. 213-239). New York: Cambridge University Press.
- Slezakova, J; Swoboda, E. (2015). Looking for the way to support children's mathematical creativity. *Proceedings of the 9th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness*. Department of Education, Sinaia, Romania, 102-107.
- Villas Boas, B.M.F. (2013). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus.
- Villas Boas, B.M.F. (Ed.). (2019). *Esmiuçando a avaliação formativa*. In *Conversas sobre avaliação*. Campinas, SP: Papirus.
- Zanon, T. X. D-C. (2011). *Formação continuada de professores que ensinam matemática: o que pensam e sentem sobre ensino, aprendizagem e avaliação* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFES.

A qualidade dos objetivos definidos no programa educativo individual de alunos com medidas adicionais de suporte

Sandra Gonçalves

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

Resumo: O Programa Educativo Individual é o instrumento legal que congrega todas as respostas educativas para os alunos com Medidas Adicionais de Suporte (Goodwin et al., 2022; Sanches-Ferreira et al., 2013). Este estudo qualitativo e quantitativo consistiu na avaliação de 597 objetivos de 30 Programas Educativos Individuais. Recorreu-se ao Instrumento de Avaliação de Metas e Objetivos do IFSP/IEP, R-GORI (Notari-Syverson & Shuster, 1995) para analisar o conteúdo e a qualidade dos objetivos e perceber se a sua formulação obedece a parâmetros qualitativos. Os resultados mostraram que a qualidade dos objetivos é, de forma geral, baixa, evidenciando-se a necessidade de desenvolver e implementar Programas Educativos Individuais com objetivos rigorosos, que permitam a monitorização e avaliação do progresso dos alunos de forma objetiva e fiável, dotando todos os profissionais envolvidos de conhecimentos e ferramentas que facilitem o processo de formulação de objetivos e sua avaliação.

Palavras-chave: Programa Educativo Individual; Objetivos de Intervenção; Alunos com Medidas Adicionais de Suporte à aprendizagem; R-GORI

Abstract: The Individual Educational Program is the legal instrument that brings together all educational responses for students with Additional Support Measures (Goodwin et al., 2022; Sanches-Ferreira et al., 2013). This qualitative and quantitative study consisted of the evaluation of 597 objectives from 30 Individual Educational Programs. The IFSP/IEP Goals and Objectives Assessment Instrument, R-GORI (Notari-Syverson & Shuster, 1995) was used to analyze the content and quality of the objectives and understand whether their formulation complies with qualitative parameters. The results showed that the quality of the objectives is, in general, low, highlighting the need to develop and implement Individual Educational Programs with rigorous objectives, which allow the monitoring and evaluation of students' progress objectively and reliably, providing everyone with the professional involved with knowledge and tools that facilitate the process of formulating objectives and their evaluation.

Keywords: Theoretical Reference; methodology; and achieved/expected results.

Introdução

Desde o século passado é evidente a preocupação a nível mundial na pesquisa e no estudo da qualidade dos objetivos inscritos no Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos apoiados pelos serviços de educação especial (e.g., Boavida et al., 2014; Sanches-Ferreira et al., 2014; Walingo, 2017).

O DL 54/2018 que estabelece os princípios e normas relativos à Educação Inclusiva em Portugal, tal como a anterior legislação, assenta no modelo biopsicossocial, cuja base podemos situar nos anos sessenta, entre outras com as propostas teóricas de teoria de Bronfenbrenner, Sameroff, Engel. Este modelo pressupõe por parte dos profissionais uma visão compreensiva e holística onde sejam conjugadas as funções do corpo com a atividade e participação do aluno, considerando os fatores ambientais, alterando o meio de forma a permitir a funcionalidade do aluno e um acesso ao currículo.

Existe, por parte da comunidade educativa, uma preocupação em dar resposta aos alunos com incapacidade, especialmente aos alunos que não conseguem acompanhar uma ou várias áreas de competências que agregam combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes. Para que as premissas da educação inclusiva se tornem prática corrente, é fundamental que a diversificação de estratégias integre a diferença, através da adequação dos processos de ensino às especificidades individuais de cada aluno, promovendo a efetiva participação na comunidade educativa.

Neste estudo tentaremos analisar, à luz do DL 54/2018, a qualidade dos objetivos definidos em PEI, relativos ao ano letivo 2021/2022. Perante a análise qualitativa dos mesmos, mediante o recurso a uma escala de qualidade (R-GORI), procuramos apresentar resultados que indiquem a relevância dos objetivos definidos pela equipa interveniente, para cada aluno.

Enquadramento teórico

Os alunos com limitações significativas, que tem Adaptações Curriculares Significativas (ACS), devem ter um PEI orientador do trabalho realizado com esses alunos e cujo conteúdo respeite as suas necessidades educativas específicas, elaborado de acordo com o seu perfil de funcionalidade, o qual deve incluir estratégias de operacionalização. Segundo Smith-Woofter (2010), os PEI guiam os professores a desenvolver os currículos com base nas reais necessidades dos alunos, salvaguardando que a sua validade e confiabilidade dependem das abordagens dos professores.

O objetivo do PEI é, então, garantir que as crianças e jovens com incapacidade têm oportunidades reais e equitativas em relação aos outros alunos (Walingo, 2017). Foi, segundo o mesmo autor, introduzido para “estabelecer as melhores maneiras pelas quais uma criança pode aprender, mostrar todo o potencial, ser orientando e atingir os objetivos educacionais” (p. 4)

O PEI deve ser um reflexo das capacidades e necessidades reais do aluno, respondendo às suas especificidades, de forma a quase “contar a história particular do aluno” (Gregory, 2015, p. 13), ao nível educacional, através dos profissionais que com ele trabalham, pois definem os resultados que é suposto os alunos atingirem e também as estratégias e recursos a utilizar durante o percurso. O próprio processo de elaboração e operacionalização do PEI é uma forma de ação pedagógica que vai exercer influência sobre a participação do aluno nos processos e espaços educativos.

Os objetivos do PEI “representam o destino pessoal traduzido em comportamentos e habilidades desejáveis que permitirão aos alunos com necessidades de suporte adicional que sejam atendidas as suas necessidades educacionais e funcionais” (Sanches-Ferreira et al., 2013, p. 507). Para que seja possível identificar as reais necessidades de um aluno, é fundamental que a descrição do aluno seja realizada de uma forma que permita obter uma visão holística do modo como o aluno funciona (perfil de funcionalidade). De acordo com Sanches-Ferreira et al (2014), este perfil descreve não só as respostas dos alunos às características dos ambientes, mas também as respostas dos ambientes às necessidades dos alunos. Sabendo que a pessoa funciona dentro de uma multidimensionalidade bastante complexa, é fundamental que a descrição

contemple a descrição do seu desempenho apoiado no modo como a sua atividade e a participação é afetada pelas interações entre as Funções do Corpo, Estruturas do Corpo e Fatores Ambientais (Sanches Ferreira et al., 2017).

Os objetivos devem ser relevantes e atender tanto às necessidades académicas dos alunos, quanto às suas necessidades em termos de futuro, não derivando necessariamente do currículo geral ou do nível de ensino, mas tendo em consideração as necessidades da criança e as suas circunstâncias específicas de vida; todas as necessidades específicas das crianças devem ser tidas em consideração.

A avaliação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada da intervenção, deve ser um pilar da ação educativa dos profissionais da educação, pois só através de uma avaliação fiável e concreta será possível aferir o que foi alcançado e delinear metas de desenvolvimento para os alunos. A avaliação dos alunos com PEI deve ser realizada de forma precisa, que permita aferir os reais progressos do aluno, através da recolha de dados significativos e monitorização regular dos objetivos estabelecidos. Um PEI sustentado em objetivos funcionais, que permitam a generalização, incluam o contexto instrucional e sejam, de facto, mensuráveis permitirá que os professores, pais e demais intervenientes tenham mais facilidade em proceder à avaliação dos mesmos e simultaneamente em perceber o desempenho atual do aluno e definir novos objetivos.

Vários estudos publicados sobre avaliação de objetivos, nomeadamente objetivos do PEI, mostram que a escala R-GORI é um instrumento amplamente aceite pela comunidade educativa e que a sua utilização conduziu já a conclusões com grande significado científico a nível internacional (Farquharson, 2014; Goodwin et al., 2022; Rakap, 2014; Sanches-Ferreira et al., 2013; Walingo, 2017). Por essa razão, e dando continuidade ao estudo português conduzido por Sanches-Ferreira et al. em 2013, este estudo utilizará a mesma escala para fazer a avaliação de objetivos do PEI. A destacar uma mudança legislativa desde o referido estudo, uma vez que nessa altura vigorava o DL 3/2008, estando atualmente em vigor o DL 54/2018.

Estudo Empírico

Tendo em conta a evolução no atendimento aos alunos com incapacidade em Portugal nas últimas décadas, preconizada pelo enquadramento legal dos DL 319/91, DL 3/2008 e DL 54/2018, e com a certeza de que os objetivos definidos nos PEI dos alunos com MAS constituem claramente o ponto de referência onde os professores intervêm, surgiu a necessidade de analisar efetivamente os seus objetivos, uma vez que é através da avaliação destes que poderemos aferir a eficiência e os resultados do nosso trabalho com os alunos. Deste modo, este estudo tem como objetivo avaliar a qualidade dos objetivos desenhados para alunos com Adaptações Curriculares Significativas (ACS), procurando responder às seguintes questões de investigação:

- Quais as prioridades que os educadores estabelecem quando formulam objetivos nos PEI dos alunos?
- Quais os indicadores de qualidade mais presentes nos objetivos traçados para os alunos com ACS?

Método

Amostra

Este estudo foi realizado no norte de Portugal e baseou-se na análise de PEI fornecidos por três AE, pertencentes a três concelhos do norte de Portugal. Os AE foram convidados a colaborar no estudo, fornecendo de forma aleatória e sem elementos de identificação 10 PEI de alunos referentes ao ano letivo 2021/2022.

Foram analisados no total 30 PEI. A média de idade dos alunos a 31 de dezembro de 2021 é de 13.57 anos (DP 2.84), variando entre os 8 e os 18 anos, 60 % (n = 18) sexo masculino e 40 % (n = 12) do sexo feminino.

Relativamente às incapacidades dos alunos, após consideração do diagnóstico mais preponderante de cada um durante a análise das referências nos RTP dos alunos, verifica-se que a incapacidade intelectual está presente em 33.33% (n=10), a Perturbação do Espectro do Autismo em 26.67% (n=8), a Perturbação de Hiperatividade e Défice de atenção em 13.33% (n=4), o Atraso global de Desenvolvimento e a Esclerose tuberosa com a mesma percentagem cada, em 6.67% (n=2) e a Macrocefalia, a Perturbação de Ansiedade, o Síndrome Dismórfico e o Síndrome de CHARGE também com a mesma percentagem cada, em 3,33% (n=1). No total das incapacidades, em 50% dos casos (n=15), são referidas comorbilidades associadas.

Os alunos frequentam entre o 2º e o 12º anos de escolaridade, não havendo alunos no 4º ou no 11º ano. De referir que todos os alunos do ensino secundário pertencem ao AE-C. A maioria dos alunos (n=17, 56.67%) não pertence a uma turma com número reduzido de alunos, cerca de metade dos alunos não tiveram apoio por parte dos serviços de Intervenção Precoce (n=14, 46.67%) e a maioria dos alunos não teve adiamento escolar (n=19, 63.33%), nem qualquer retenção (n=16, 53.33%).

Instrumento

A qualidade dos objetivos foi analisada com recurso à escala de avaliação de metas e objetivos, R-GORI (Notari-Syverson & Shuster, 1995), construído para fornecer diretrizes aos professores e educadores, que lhes permitam definir metas e objetivos de qualidade. Nesta escala as pontuações de cada indicador de qualidade variam entre 0 para ausência e 1 para presença.

Os objetivos foram avaliados de acordo com 4 dimensões: (1) funcionalidade/participação; (2) generalização; (3) mensurabilidade e (4) contexto de instrução. Cada dimensão contém indicadores que são operacionalizados através de uma questão cuja resposta permitirá aferir a sua presença ou não, através da atribuição de pontuação 0 ou 1. A qualidade geral de um objetivo é obtida somando-se as pontuações atribuídas aos indicadores de qualidade, portanto, quanto maior a avaliação R-GORI, maior a qualidade do objetivo. Deste modo, a qualidade dos objetivos, de acordo com a escala R-GORI, é avaliada por uma escala entre 0 e 9 (nove indicadores, num total de quatro dimensões).

Procedimentos e Plano Analítico

Após a identificação do corpus de análise em cada PEI, i.e., os objetivos de intervenção, estes foram em primeira instância contabilizados e categorizados de acordo com a sua organização estrutural.

Foram selecionados 20 objetivos de cada PEI, excetuando os PEI com um número inferior de objetivos, nomeadamente os PEI dos alunos 23, 28 e 30.

Durante a seleção dos objetivos, sempre que foi encontrado um objetivo repetido para o mesmo aluno, este não foi selecionado, dando lugar ao objetivo mais próximo, dentro da sequência de objetivos do próprio documento, que correspondesse ao mesmo critério de seleção. Quando foram encontrados objetivos repetidos para alunos diferentes, estes foram selecionados e assinalados como repetidos.

Na avaliação dos objetivos, a presença ou ausência dos indicadores de qualidade foi pontuada. Neste estudo, uma medida composta simples – a pontuação média geral do R-GORI – foi calculada a partir das pontuações R-GORI em todos os indicadores. Salva-guar-da-se que o indicador 3 (A competência representa um conceito geral ou uma classe de respostas?) correspondente à dimensão Generalização, não foi pontuado por uma questão de uniformização e ausência de dados para pontuar.

Para garantir a fiabilidade da pontuação atribuída, de acordo com a escala R-GORI, foram realizadas três rondas de verificação da avaliação entre três investigadores, servindo para comparar critérios e discutir acordos. Nestas três rondas, os três investigadores analisaram independentemente um total de 544 indicadores de qualidade (68 objetivos), correspondendo a 17,4% do total pontuado (390 objetivos, 3120 indicadores de qualidade). Obtendo-se um total de 85.5% de concordância. Após esta fase, a investigadora principal prosseguiu com a pontuação independente dos objetivos.

Resultados

Análise Inicial

No total dos 30 documentos, conforme tabela 1, existem 4823 objetivos, dos quais 83.02% (n=4004) pertencem ao AE-A; 11.82% (n=570) ao AE-B e 5.16% (n=249) ao AE-C. A média de objetivos por PEI é notoriamente contrastante: no Agrupamento A é de M=400.4 (DP = 111.0), no Agrupamento B de M=57 (DP = 30.1) e a do Agrupamento C de M=24.9 (DP = 6.7) sendo a média total de 160.77 (DP 184.4) objetivos por PEI.

AE	Total de objetivos	Média de objetivos por AE	%
AE-A	4004	400.4	83.02
AE-B	570	57	11.82
AE-C	249	24.9	5.16
Total	4823	160,77	100%

Relativamente à existência de repetições, analisando a quantidade total de objetivos repetidos em todos os PEI de cada AE, de acordo com a tabela 2, verifica-se que o número mais elevado se encontra no AE-C, com 99 repetições, correspondente a mais de 50% dos objetivos selecionados, sendo o número menos elevado no AE-B com 32 repetições, correspondente a 16% dos objetivos selecionados.

Assim, no cômputo geral, nos 597 objetivos, foram efetivamente pontuados 65.33% (n=390), uma vez que os restantes 34.67% (n=207) se referem a objetivos que aparecem repetidos.

	AE-A	%	AE-B	%	AE-C	%	TOTAL	%
Total de objetivos selecionados	200		200		197		597	
Total de repetições	76	38.00	32	16.00	99	50.25	207	34.67
Total de objetivos pontuados	124	62.00	168	84.00	98	49.75	390	65.33

Para efeitos deste estudo e para efeitos estatísticos, foi atribuída uma avaliação aos 597 objetivos, sendo que para a totalidade dos objetivos que aparecem repetidos (n=207) foi garantida a atribuição de exatamente a mesma pontuação ao longo do estudo, de forma a conseguirmos tirar conclusões globais e individuais.

Qualidade Global dos Objetivos

Para o total dos 597 objetivos, a média de qualidade R-GORI foi de M=3.02 (DP = 2.0).

De acordo com a tabela 7 a avaliação mais frequente é 5 (n=119, 19.93%), logo seguida de muito perto pela avaliação 0 (n=111, 18.59%) e pela avaliação 4 (n=106, 17.76%).

Apenas aproximadamente 10% (n=58) tiveram avaliação igual ou superior a 6, enquanto 52.6% (n=314) tiveram avaliação igual ou inferior a 3.

N	Avaliação 0		Avaliação 1		Avaliação 2		Avaliação 3		Avaliação 4		Avaliação 5		Avaliação 6		Avaliação 7		Avaliação 8	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
597	111	18,59	65	10,89	52	8,71	86	14,41	106	17,76	119	19,93	48	8,04	9	1,51	1	0,17

Passamos então a uma análise mais profunda do que se passa em cada AE, para perceber as diferenças na qualidade dos objetivos.

	AE - A	AE - B	AE - C
Nº de objetivos pontuados	200	200	197
Avaliação 0	50	52	9
Avaliação 1	26	24	15
Avaliação 2	18	22	12
Avaliação 3	27	21	38
Avaliação 4	27	35	44
Avaliação 5	35	25	59
Avaliação 6	14	16	18
Avaliação 7	3	4	2
Avaliação 8	0	1	0

Em relação à qualidade dos objetivos, o AE-C teve a média mais alta, M=3.79 (DP 1.6), mais de um ponto acima do AE-A com M=2.66 (DP 2.1) e do AE-B com M=2.64 (DP 2.2), que ficaram muito próximos.

Indicadores de Qualidade dos Objetivos

No cômputo geral, verificou-se que no total dos 597 objetivos pontuados, a maior ocorrência regista-se no indicador 4 (n=350, 58.63%), registando-se também mais de metade das possíveis ocorrências nos indicadores 5 (n=328, 54.94%) e nos indicadores 1 e 6 que têm os mesmos valores (n=319, 53.43%). Os indicadores com menos ocorrências, são o indicador 9 (n=51, 8.54%) e o indicador 8 (n=53, 8.88%).

Avaliando as dimensões de qualidade do R-GORI, verifica-se que as dimensões Generalização e Contexto de instrução aparecem em mais de metade das possibilidades de ocorrência (n=350, 58.63% e n=647, 54.19% respectivamente). A mensurabilidade é a dimensão menos presente nos objetivos avaliados, ocupando os seus indicadores um número de ocorrências muito reduzido (N=337, 18.82%).

Passando à análise dos indicadores e das dimensões por AE, verifica-se, de acordo com a tabela 13 que no AE-B a ocorrência dos indicadores é inferior à não ocorrência dos mesmos em todos os casos;

Pode verificar-se que no AE-A o indicador com mais presença foi o indicador 6 (n=107, 53.50%), no AE-B foram os indicadores 4 e 6 ambos com a mesma prevalência (n=91, 45.50%) e no AE-C foi o indicador 1 (n=157, 79.70%).

O indicador menos pontuado no AE-A foi o 9 (n=11, 5.50%), e nos AE-B e AE-C foi o 8, (n=25, 12.50% e n=1, 0.51% respectivamente).

Analisando a qualidade dos objetivos de cada AE relativamente à dimensão salienta-se que em todos os AE a ocorrência da dimensão da mensurabilidade é bastante baixa (AE-A n=116, 19.3%; AE-B n=140, 23.33% e AE-C n=81, 13.7%).

Total de objetivos avaliados	Dimensão	Funcionalidade		Generalização		Contexto de instrução		Mensurabilidade	
		1	2	4	5	6	7	8	9
200	Ocorrência do indicador	75	33	104	96	107	78	27	11
	Ocorrência da dimensão	108 (27%)		104 (52%)	203 (50.75%)		116 (19.3%)		
	Não Ocorrência do indicador	125	167	96	104	93	122	173	189
	Não Ocorrência da dimensão	292 (73%)		96 (48%)	197 (49.25%)		484 (80.7%)		
200	Ocorrência do indicador	87	37	91	82	91	81	25	34
	Ocorrência da dimensão	124 (31%)		91 (45.5%)	173 (43.25%)		140 (23.33%)		
	Não Ocorrência do indicador	113	163	109	118	109	119	175	166
	Não Ocorrência da dimensão	276 (69%)		109 (54.5%)	227 (56.75%)		460 (76.67%)		
197	Ocorrência do indicador	157	82	155	150	121	74	1	6
	Ocorrência da dimensão	239 (60.66%)		155 (78.68%)	271 (68.78%)		81 (13.7%)		
	Não Ocorrência do indicador	40	115	42	47	76	123	196	191
	Não Ocorrência da dimensão	155 (39.34%)		42 (21.32%)	123 (31.22%)		510 (86.3%)		

Discussão

Os objetivos definidos no PEI são os que efetivamente irão aferir, após uma avaliação criteriosa, os progressos do aluno com MAS. Com este estudo, procurou-se perceber a qualidade dos objetivos definidos nos PEI dos alunos, com recurso à escala de R-GORI.

Perante a análise dos resultados obtidos, uma das conclusões evidentes é que não existe uniformidade na quantidade de objetivos definidos nos PEI. Verifica-se dentro dos mesmos AE uma tendência em seguir

um padrão relativo ao número de objetivos definidos nos PEI, havendo homogeneidade no intervalo do número de objetivos definidos para os alunos por AE. No AE-A os alunos têm entre 220 e 505 objetivos; no AE-B os alunos têm entre 24 e 110 objetivos e no AE-C os alunos têm entre 19 e 41 objetivos. Tal facto causa uma grande discrepância entre o tamanho dos documentos que oscila entre as 5 páginas no AE-C e as 27 páginas no AE-A. Naturalmente, um documento mais longo exigirá por parte da equipa educativa mais tempo e mais disponibilidade quer para a construção, quer para o estudo do documento e posteriormente para a avaliação dos objetivos.

Por outro lado, urge que reflitamos sobre a possibilidade de serem trabalhados tantos objetivos ao longo de apenas um ano letivo, especialmente tratando-se de alunos com MAS, que necessitam de mais tempo para desenvolver competências e consolidar conhecimentos. Esta situação remete-nos para questões não só de adequação, mas também para uma questão de justiça para com os alunos, na medida em que estamos a colocar sobre eles uma responsabilidade grande demais, quase sabendo de antemão que não alcançarão sucesso em grande parte dos objetivos definidos, quando estes são algumas centenas.

O tempo efetivo de ensino tanto em casa como nas escolas é geralmente reduzido, uma vez que os educadores têm constantemente outros afazeres e focos de atenção, pelo que é, realmente importante, de acordo com o Northwest Suburban Special Education Organization (NSSEO) que haja foco e discernimento em definir objetivos que o aluno possa efetivamente desenvolver e atingir num ano escolar bem como a forma como o progresso será medido. Efetivamente se existirem instrumentos de avaliação adequados aos objetivos definidos, os educadores conseguirão de uma forma mais objetiva perceber a adequação dos objetivos, nomeadamente a quantidade de objetivos a definir para determinado aluno, sobre o qual têm um conhecimento prévio, durante o período de um ano escolar.

Há neste estudo evidências de que a equipa responsável pela definição dos objetivos dos PEI utiliza os mesmos objetivos para vários alunos, verificando-se nos casos analisados uma grande quantidade de objetivos repetidos entre os alunos do mesmo AE, mesmo nos casos em que o número de objetivos por PEI é mais reduzido. O elevado número de repetições não tem em consideração a necessidade de um planeamento centrado no aluno (NSSEO, 2019), com recurso a objetivos individualizados e focados numa perspetiva futura, mas antes a constatação genérica de uma competência com necessidade de desenvolvimento. Mais do que definir objetivos que visem competências gerais e “habituais”, conforme os exemplos citados, é importante que a decisão da definição dos objetivos parta de necessidades reais dos alunos, com vista nos seus interesses e nas perspetivas da equipa educativa e família, representando de acordo com Sanches-Ferreira et al (2013) um caminho pessoal que inclua as competências e capacidades que permitirão aos alunos com MAS ver respondidas as suas necessidades educacionais e funcionais.

É evidente neste estudo que o AE que tem uma média de qualidade mais elevada é também aquele que tem menor número de objetivos por aluno. Esta constatação poderá representar uma relação direta entre ambos os fatores. De facto, ainda que a forma de construção do objetivo seja fundamental, um aluno com menos objetivos, terá garantidamente mais oportunidades de treino e prática de competências do que um aluno com muitos objetivos.

Relativamente à qualidade dos objetivos, é relevante a alta incidência da avaliação 0. Esta avaliação, por não cumprir nenhum dos requisitos da escala de R-GORI, condiciona a qualidade do objetivo, que poderá ser definido como subjetivo, inespecífico ou amplo. Esta constatação corrobora com Walligo (2017), ao concluir que “os objetivos amplos não são fáceis de avaliar” (Vuohelainen, 2014) e muitas vezes são inadequados no seu conteúdo por não terem em consideração as reais necessidades dos alunos (p.69).

Associando a alta incidência da avaliação 0 (mínima) à baixa incidência da avaliação 8 (máxima), sugere uma necessidade de consciencializar as equipas para a importância da qualidade dos objetivos formulados. Pretti-Frontczak e Bricker, (2000), concluem o mesmo, quando, tendo em conta os resultados do seu estudo, sugerem que a formação a profissionais de educação sobre a definição/ redação de metas e objetivos diretamente ligados à intervenção, através da utilização de um currículo baseado numa avaliação dinâmica e uso de escalas, melhora de forma significativa a qualidade dos objetivos, o que provavelmente contribuirá para melhores resultados durante a operacionalização dos PEI.

Relativamente à análise dos indicadores da escala de R-GORI, a ocorrência em maior número do indicador 4 (A competência pode ser generalizada em vários cenários, materiais e/ou pessoas?), com mais de metade das possíveis ocorrências, revela por parte dos educadores uma preocupação na generalização dos saberes, de forma que as competências desenvolvidas se possam alargar a contextos diversificados. Esta constatação já foi observada em estudos anteriores realizado em Portugal sobre os objetivos do PEI (Boavida et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2014).

O contexto instrutivo, composto pelos indicadores 5 (A competência pode ser ensinada de maneira a refletir o modo como será usada nos ambientes quotidianos?) e 6 (A competência pode ser facilmente estimulada pelo professor / pais/ terapeutas/ cuidadores na sala de aula/ casa?) obteve também mais de metade das possíveis ocorrências, refletindo por parte dos educadores a importância da valorização das atividades de vida diária e da clareza do objetivo para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, conforme preconizado por Jung (2007), “esses documentos devem incluir informações significativas que uma variedade de pessoas pode usar em uma variedade de definições” (p. 54).

Por outro lado, verifica-se em todos os AE, uma baixa avaliação dos indicadores 8 (A competência pode ser contada ou medida de forma direta?) e 9 (A competência contém critérios de desempenho?), ambos qualificadores da dimensão da mensurabilidade. Também já nos mesmos estudos anteriores (Boavida et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2014) esta situação foi verificada. Tal constatação, revela que esta dimensão não é ainda reconhecida pelos educadores como um ponto fundamental na definição dos objetivos. No entanto, se não for possível medir a dimensão do desempenho e saber em que circunstâncias o aluno a irá demonstrar, a avaliação torna-se subjetiva.

Retomando as questões iniciais de pesquisa (Quais as prioridades que os educadores estabelecem quando formulam objetivos nos PEI dos alunos? Que aspetos são considerados na formulação dos objetivos do PEI?) e de acordo com os resultados deste estudo, conclui-se que a generalização e o contexto de instrução são as dimensões mais consideradas, de uma forma geral, aquando da elaboração dos objetivos do

PEI, havendo uma falha notória ao nível da mensurabilidade, que tem os valores mais baixos em todas as vertentes da análise efetuada.

Como são então avaliados os objetivos, se não estão definidos de forma a serem medidos? O que estará a falhar neste processo, no qual docentes e outros profissionais dedicam o seu tempo com empenho e trabalham com evidente interesse com os alunos com MAS? Talvez seja necessário um investimento na formação destes profissionais. Talvez o facto de incluir na formação de base dos profissionais de educação matéria relevante relativa a alunos com MAS possa ajudar a formar profissionais não só mais conscientes, mas principalmente mais eficientes e assertivos no exercício da sua profissão, na medida em que esta reflete uma articulação entre a teoria e a prática.

A carga excessiva de burocracia a que os docentes e outros profissionais estão sujeitos, a necessidade de respostas conducentes com o que é esperado, leva muitas vezes a um trabalho mecânico e pouco refletido e atento às reais necessidades.

A definição de objetivos de qualidade e critérios de avaliação eficientes poderão aliviar a carga de trabalho, na medida em que serão definitivamente um fator facilitador para o exercício da profissão docente.

Conclusões

De acordo com a meta orientadora deste estudo, os resultados indicam que, tendo em vista a avaliação obtida nas dimensões contempladas na escala R-GORI, a qualidade dos objetivos definidos nos PEI analisados é ainda baixa. Não são tidas simultaneamente em consideração as dimensões fundamentais que garantirão a qualidade dos mesmos: funcionalidade, generalização, contexto de instrução e mensurabilidade. No geral dos objetivos pontuados as dimensões da generalização e contexto de instrução são as mais valorizadas pelos professores, sendo a mensurabilidade a dimensão que atingiu os valores mais baixos. O estudo revelou uma falta de contemplação das características SMART (Específicos, Mensuráveis, Alcançáveis, Relevantes e Temporizados) na elaboração dos objetivos definidos nos PEI dos alunos.

Pela análise documental conclui-se que os objetivos dos PEI se organizam da forma específica que vai sendo desenhada em cada Agrupamento de Escolas. Na organização e apresentação dos objetivos no documento, não há uma resposta consensual em relação às orientações documentais orientadoras subjacentes.

Os objetivos definidos nos PEI não são pensados de acordo com uma futura avaliação e são com muita frequência utilizados para vários alunos em simultâneo.

Urge a necessidade do foco no desenvolvimento e implementação de PEI baseados em metas rigorosas que permitam monitorização e avaliação do progresso dos alunos de forma objetiva e fiável.

Referências bibliográficas

Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, A (2014) A Training Program to Improve IFSP/IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211.
<https://doi.org/10.1177/0271121413494416>

- Goodwin, K., Farquharson, K., Pelati, C., Schneider-Cline, W., Harvey, J., & Bush, E (2022) Examining the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals for Children With Traumatic Brain Injury (TBI). *Communication Disorders Quarterly*, 43(2), 96-104. <https://doi.org/10.1177/1525740120976113>
- Gregory, K. (2015) *Individual Education Plan (IEP) development for children with developmental disabilities in Ontario's Public Schools: A narrative case study inquiry*. Western Libraries. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/3339/>
- Jung, L. (2007). Writing SMART Objectives and Strategies That Fit the Routine. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58. <https://doi.org/10.1177/004005990703900406>
- Lucas, A.; Gillaspay, K. & Peters, M. Writing Quality IFSP Outcomes/ IEP Goals and Linking to the Global Child Outcomes. The Early Childhood Technical Assistance Center. https://ectacenter.org/~pdfs/meetings/outcomes2011/gillaspylucaspeters_ifspoutcomes-iepgoals-outcomes.pdf
- Pretti-Frontczack, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105. <https://doi.org/10.1177/105381510002300204>
- Sanches-Ferreira, M.; Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., & Silveira-Maia, M. (2017) The use of the ICF-CY for describing dynamic functioning profiles: outcomes of a teacher training programme applied in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 734-750. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412507>
- Sanches-Ferreira, M.; Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2014) The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 327-343. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908025>
- Sanches-Ferreira, Manuela; Lopes-dos-santos, Pedro; Alves, Silva; Santos, Miguel; Silveira-Maia, Mónica. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Smith-Woofter, M. (2010). *The impact of alternate assessment and standards based IEPs on classroom instruction and student achievement*. East Carolina University's Institutional Repository. <https://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/3185>
- Walingo, M. (2017) *Analysis of individualised education program implementation for supporting the attainment of functional abilities in learners who are deaf blind in selected schools in Kenya*. Kenyatta University Institutional Repository. <https://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/19194>

Avaliação formativa: as implicações do feedback escrito na aprendizagem da matemática

Pedro Costa

Faculdade de Ciências da Universidade do Porto; pedro1682000@gmail.com

Fátima Delgado

Faculdade de Ciências da Universidade do Porto; maria.delgado@fc.up.pt

Rosa Ferreira

Faculdade de Ciências da Universidade do Porto; rferreir@fc.up.pt

Resumo: O feedback é reconhecido como essencial para uma aprendizagem efetiva (Huxham, 2007; Santos & Pinto, 2018), já que tentar aprender sem ele é como praticar tiro com arco às escuras (Cross, 1996). No entanto, apesar de ser uma influência poderosa, o feedback nem sempre tem implicações significativas nas aprendizagens dos alunos (Hattie & Timperley, 2007). Desta forma, é importante compreender as características e condições que permitem que o feedback tenha um impacto positivo nas aprendizagens, isto é, uma intencionalidade e ação formativa promotora de aprendizagens (e.g., Marinho, 2014; Marinho et al., 2017; Wiliam, 2009). Partindo desta premissa, foi realizado um estudo que teve como objetivo analisar as implicações do processo de feedback escrito na melhoria das aprendizagens dos alunos na disciplina de matemática. Para isso, numa turma do 9.º ano de escolaridade e num conjunto de aulas de matemática, proporcionaram-se quatro momentos de avaliação formativa que se desenvolveram em três etapas cada: (i) o aluno realiza uma Questão Aula; (ii) o professor dá feedback escrito a essa produção escrita; (iii) o aluno realiza uma nova tarefa, semelhante à anterior, beneficiando do feedback fornecido. A análise dos dados teve em consideração as produções escritas apresentadas pelos alunos na primeira etapa e a evolução verificada na terceira etapa, bem como os discursos provenientes de uma entrevistas a alguns alunos. Com esta análise, observou-se que, após a receção do feedback escrito, a maioria dos alunos apresentou uma evolução positiva nas suas aprendizagens. Os alunos, na sua generalidade, utilizam o feedback para melhorar a organização das suas resoluções, melhorar a linguagem matemática utilizada, completar/reforçar as resoluções apresentadas com argumentos/justificações, completar a resolução com uma resposta final e corrigir/reformular aspetos que apresentam alguma incorreção.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem da Matemática; Avaliação formativa; Feedback escrito.

Abstract: Feedback is recognized as essential for effective learning (Huxham, 2007; Santos & Pinto, 2018), since trying to learn without it is like practicing archery in the dark (Cross, 1996). However, despite being a powerful influence, feedback does not always have significant implications for students' learning (Hattie & Timperley, 2007). It is therefore important to understand the characteristics and conditions that allow feedback to have a positive impact on learning, that is, an intentional and formative action that promotes learning (e.g., Marinho, 2014; Marinho et al., 2017; Wiliam, 2009). Based on this premise, a study was carried out with the aim of analyzing the implications of the written feedback process for improving student learning in mathematics. To this end, in a 9th-grade class and in a set of mathematics lessons, four moments of formative assessment were offered, each in three stages: (i) the student carries out a quiz-question; (ii) the teacher gives written feedback on this written production; (iii) the student carries out a new task, similar to the previous one, benefiting from the feedback provided. The data analysis took into account the written productions presented by the students in the first stage and the progress seen in the third stage, as well as the speeches from interviews with some students. This analysis showed that, after receiving written feedback, most of the students showed a positive evolution in their learning. The students generally use the feedback to improve the organization of their solutions, improve the mathematical language used,

complete/reinforce the resolutions presented with arguments/justifications, complete the resolution with a final answer and correct/reformulate aspects that are incorrect.

Keywords: Mathematics teaching-learning; Formative assessment; Written feedback.

A comunicação apresentada tem como título “Avaliação formativa no ensino e aprendizagem da matemática: implicações do feedback escrito” e foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Matemática no 3.º ciclo de Ensino Básico e Secundário, com a colaboração das professoras Fátima Delgado e Rosa Ferreira. Para além do meu interesse pessoal pela área da avaliação pedagógica uma das motivações para a realização deste trabalho, uma vez que, teria a oportunidade de aprender a investigar, o olhar para o contexto também foi fundamental. De facto, em reuniões o tema avaliação foi sempre muito debatido, por gerar imensas dúvidas. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo analisar as implicações do processo de feedback nas aprendizagens na disciplina de matemática, numa turma de 9.º ano de escolaridade. Procurou-se responder às seguintes questões de investigação:

- Que implicações assume o feedback escrito nas aprendizagens dos alunos?
- Que importância os alunos atribuem ao feedback escrito e a esta modalidade de avaliação (QA1 – *feedback* – QA2)?

Na legislação portuguesa atualmente em vigor, o documento que orienta a avaliação das aprendizagens é o Decreto-Lei n.º 55 de 2018, onde consta que “[A] avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação.” (p. 2937)

Esta ideia de que a avaliação formativa é, ou deve ser, a principal modalidade de avaliação é também preconizada no âmbito internacional. De facto, o NCTM (1991,1999, 2007) aponta que a avaliação deve ser vista de forma veemente no processo de ensino e aprendizagem, apoiando de forma contínua cada aluno e fornecendo informações úteis, quer aos alunos quer aos professores. Procuremos clarificar este conceito. A avaliação formativa ou segundo Domingos Fernandes, a avaliação formativa alternativa, é também conhecida como a avaliação para as aprendizagens, porque prevê exatamente a melhoria contínua das aprendizagens dos alunos, através da forma como nós vamos ajustando as nossas estratégias e como vamos permitindo que o aluno se situe na sua aprendizagem e efetivamente vá continuamente aprender mais e melhor.

Nesta linha de ideias a avaliação formativa pauta a melhoria do processo de intervenção pedagógica, regula o ensino e a aprendizagem, é contínua, diversificada e contextualizada e fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica. *Feedback* é, ou deve ser, uma palavra-chave na vida de um professor. O *feedback* assume um local de destaque quando falamos de avaliação formativa porque nós informamos aos alunos sobre como eles estão em relação ao que era esperado e também como podem fazer para ultrapassar dificuldades, aprofundar aprendizagens, ... e é nisto que consiste o *feedback*. Mas nem todo o feedback tem as mesmas implicações e potencialidades. A intervenção pedagógica que foi o pilar desta investigação foi realizada numa escola da área metropolitana do Porto, onde realizei também a minha prática de ensino supervisionada. Esta teve lugar no segundo semestre numa turma de 9.º ano, que foi escolhida

pelas suas características, sendo esta uma turma que muito devido ao apoio extraescolar, tendia a desvalorizar o que era feito em sala de aula. Proporcionaram-se quatro momentos de avaliação formativa que se desenvolveram em três etapas cada: (i) os alunos realizaram uma questão aula (QA 1); (ii) o professor forneceu feedback escrito a essa produção escrita; (iii) os alunos realizaram uma nova questão aula (QA 2), semelhante à anterior, beneficiando do feedback fornecido. Quanto à metodologia de investigação, este estudo seguiu uma metodologia de natureza qualitativa e caráter interpretativo, uma vez que, citando Robert Bogdan e Sari Biklen pretendia “analisar os dados em toda a sua riqueza”.

Para tal, dos 28 alunos da turma foram selecionados 4, tendo sido recolhidas as produções escritas destes alunos na 1.ª e 3.ª etapas de cada um dos quatro momentos de avaliação formativa, e foram também realizadas entrevistas de paradigma semiestruturado a estes mesmos quatro alunos.

Quanto às implicações do feedback escrito nas aprendizagens, os alunos, na sua generalidade, utilizam o *feedback* para melhorar: organização das suas resoluções; linguagem matemática utilizada; completar/reforçar as resoluções apresentadas com argumentos/justificações; completar a resolução com uma resposta final e corrigir/reformular aspetos que apresentam alguma incorreção. No entanto, alguns alunos, em resposta a entrevistas, relevaram que esta prática havia causado alguns constrangimentos, como um nervosismo adicional e, a par disso, referiram ter preferido um número mais reduzido destes momentos de avaliação formativa. No que diz respeito à importância que os alunos atribuem ao feedback escrito e a esta modalidade de avaliação, na visão destes alunos, estes momentos de avaliação formativa associados ao feedback escrito: favoreceram a aprendizagem, em geral; potenciaram uma melhoria ao nível da comunicação matemática escrita; facilitaram a aprendizagem de conteúdos específicos; permitiram uma melhor preparação para os testes. Para além disso, os alunos reconheceram estes momentos de avaliação formativa como dispositivo regulador/melhoria das aprendizagens e apontaram que realizaram estes momentos de avaliação formativa de forma comprometida e com seriedade.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cosme, A. et al. (2021)., *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, 1ª série, nº 129, pp. 2928-2943.
- NCTM. (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em Matemática escolar* (Tradução de E. Veloso, F. Nunes, H. Guimarães, J. F. Matos, J. M. Duarte, L. Leal, L. Moreira, L. Serrazina & R. Carvalho). APM/IEE.
- NCTM. (1999). *Normas para a avaliação em Matemática escolar* (Tradução de A. P. Canavarro, L. Santos e P. Marques). APM/IEE.
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar* (Tradução de Magda Melo). APM.
- Semana, S., & Santos, L. (2008). A avaliação e o raciocínio matemático. *Educação e Matemática*, 100, 51-60.
- Tudella, A. C. (2012). Diferenciação pedagógica: Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8233/1/ulfpie043256_tm.pdf
- William, D. (1999). Formative assessment in mathematics. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.

Eixo 3. Formação e educação; formação no estágio curricular supervisionado e prática de formação

**Escola de Formação de Professores Monitores no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P.
Diniz: uma análise com foco no Ensino por Investigação**

Deyse Danielle Souza da Costa

Universidade Federal do Pará, Brasil; deysecosta@ufpa.br

Renan Ferreira de Freitas

Universidade Federal do Pará, Brasil; renanferreira2@yahoo.com.br

João Manoel da Silva Malheiro

Universidade Federal do Pará, Brasil; joomalheiro@ufpa.br

Resumo: O presente artigo objetiva responder à questão: “o evento Escola de Formação de Professores Monitores - EFPM tem contribuído para a formação inicial de estudantes de graduação quanto à apropriação teórica metodológica dos pressupostos do Ensino por Investigação?” Com esse intuito realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento um questionário semi estruturado a dez Professores Monitores - PM do Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz. A constituição das informações junto aos participantes ocorreu de forma online por meio de um formulário desenvolvido na plataforma Google Forms. Para categorização dos dados utilizou-se a Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2016) e para análise destes, discussões realizadas por autores da área do Ensino por Investigação e da Formação de professores, tais como: Carvalho (2013); Almeida e Malheiro (2017); Freire (1996); Santos e Schinetzter (2010) e Pimenta (2012). Desta maneira foi possível identificar que os PM reconhecem a relevância do evento *Escola de Formação*, considerando que a maioria participou das duas edições que aconteceram na capital paraense (Brasil), afirmaram ainda que as contribuições continuam acontecendo nas reuniões de avaliação, no planejamento das atividades investigativas e no contato direto com os colegas da equipe de monitoria e com as crianças clubistas. Evidenciou-se também que o evento EFPM cumpre seu papel formativo à medida que apresenta conceitos e fundamentos iniciais a respeito do Ensino por Investigação, com isso despertando o interesse dos PM iniciarem e/ou continuarem sua participação no desenvolvimento das atividades do Clube de Ciências, bem como reconhecerem que seguem em processo formativo no desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas e com a possibilidade de elaboração de textos científicos, a partir das práticas investigativas realizadas.

Palavras-chave: Formação de professores; ensino por investigação, clube de ciências, Sequência de Ensino Investigativo

Abstract: This article aims to answer the question: “has the event Escola de Formação de Professores Monitores - EFPM contributed to the initial training of undergraduate students in terms of the theoretical methodological appropriation of the assumptions of Teaching by Research?” With this aim, a qualitative research was carried out, which used as an instrument a semi-structured questionnaire to ten Monitor Teachers - PM of the Prof. Science Club. Dr. Cristovam W. P. Diniz. Information was collected from participants online using a form developed on the Google Forms platform. To categorize the data, the Content Analysis proposed by Bardin (2016) was used and to analyze these, discussions carried out by authors in the area of Research-Based Teaching and Teacher Training, such as: Carvalho (2013); Almeida and Malheiro (2017); Freire (1996); Santos and Schinetzter (2010) and Pimenta (2012). In this way, it was possible to

identify that the PM recognize the relevance of the Escola de FormAÇÃO event, considering that the majority participated in the two editions that took place in the capital of Pará (Brazil), they also stated that the contributions continue to take place in the evaluation meetings, in the planning of activities investigations and in direct contact with colleagues on the monitoring team and with club children. It was also evident that the EFPM event fulfills its formative role as it presents initial concepts and fundamentals regarding Teaching by Investigation, thereby arousing the interest of PMs to start and/or continue their participation in the development of the Science Club's activities, as well as recognizing that they continue in a formative process in the development of the proposed pedagogical activities and with the possibility of preparing scientific texts, based on the investigative practices carried out.

Keywords: Teacher training; inquiry teaching, science club, Investigative Teaching Sequence

Introdução

A pouca oferta de processos formativos no campo do Ensino por Investigação – EI ainda se configura como um obstáculo para a efetivação de práticas educativas problematizadoras na educação do estado do Pará, no Norte do Brasil. Nesse sentido, tal estudo se propôs a pesquisar o evento denominado: Escola de FormAÇÃO de Professores Monitores – EFPM, que acontece no início de cada semestre letivo, objetivando garantir um momento de formação teórico metodológica sobre os pressupostos do Ensino por Investigação - EI a estudantes de graduação e pós-graduação de diversas áreas, a fim de instrumentalizá-los a atuarem como Professores Monitores no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam Diniz - CC.

A análise aqui proposta tem como base nosso processo de reflexão ante a prática no sentido da extensão universitária configurada nas atividades no Clube de Ciências em diálogo com as formulações teóricas de autores da área do Ensino por Investigação (Carvalho et al., 2009; Carvalho, 2013; Almeida; Malheiro 2017) e autores da área da Formação de professores (Freire, 1996; Santos; Shnetzter, 2010; Pimenta, 2012). Tal análise se deu a partir de respostas a um questionário semi estruturado realizado via plataforma *google forms* com dez Professores Monitores com participação ativa no Clube de Ciências prof. Dr. Cristovam Diniz.

Além da Introdução, este artigo estrutura-se em cinco seções. Na primeira, realiza-se uma discussão inicial acerca dos pressupostos do Ensino por Investigação enquanto abordagem didática, que dialoga com a segunda seção, onde se destaca a base de sustentação teórica no campo da Formação de Professores. Ambas encaminham para a terceira seção que contextualiza a pesquisa com foco no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz e quanto ao evento aqui estudado denominado Escola de FormAÇÃO de Professores Monitores.

A quarta seção apresenta nosso delineamento metodológico para análise dos dados. Após a descrição do percurso metodológico, na quinta seção analisamos e discutimos as informações que foram constituídas em diálogo com o referencial teórico apresentado nas seções anteriores. Em seguida, realizam-se algumas considerações.

Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar as contribuições teóricas metodológicas do evento EFPM para o processo formativo de professores da educação básica (em nível de graduação ou pós-graduação) afim de instrumentalizá-los a conduzirem atividades experimentais investigativas no contexto do Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam Diniz.

Ensino por Investigação

De acordo com Carvalho et al. (2009) e Carvalho (2013) o EI tem como fundamentação teórica a aprendizagem baseada em problemas, sustentada pelo trabalho experimental investigativo que visa à superação de uma educação de vertente tradicional, na qual o aluno é apenas um receptor, que não traz consigo uma historicidade, conhecimentos conceituais e atitudinais. Nesse sentido, o EI mostra-se como alternativa teórica metodológica, que dentre outras características é interativa, dinâmica e de baixo custo por utilizar materiais facilmente encontrados na escola, que estimula o trabalho em equipe, a criação de hipóteses e resolução de problemas. Se concretizando em um processo em que o erro é valorizado, visto como estímulo a novas tentativas, a construção de novas hipóteses e oportunidade de descoberta de outros caminhos para a solução da problemática apresentada.

O Ensino por Investigação possibilita a aproximação do processo científico sem desejar tornar os alunos cientistas, mas inseri-los no fazer científico (Carvalho, 2018). Nesse contexto, as atividades experimentais investigativas são consideradas por diversos pesquisadores da área (Carvalho, 2013; Rocha, Altarugio e Malheiro, et al. 2017; Sasseron, 2013; Silva et al., 2010) de valor inestimável, à medida que despertam nos estudantes o interesse na construção de novos conhecimentos científicos (Malheiro, 2016; Carvalho, 2013).

De acordo com Almeida e Malheiro (2022), tal proposta metodológica visa à comunicação interdisciplinar entre os conteúdos de Ciências com outras áreas de conhecimento. Assim, o EI oportuniza práticas investigativas que perpassam por áreas diversas, permitindo aos alunos realizarem conexões, entrelaçamentos e a busca por alternativas de possíveis intervenções sociais materializando práticas cidadãs no contexto da atual sociedade.

Para Sasseron (2015, pp. 63-64), é importante ainda considerar que o EI em sala de aula permite “romper com uma cultura escolar que se pauta, hegemonicamente”, em práticas didáticas sem contextualização com o que é próprio do campo de conhecimento da disciplina de Ciências. Em outras palavras, essas práticas didáticas podem estar apenas ligadas a aspectos da cultura escolar, não permitindo o contato com aspectos da cultura científica ou mesmo o conhecimento de que ela existe.

Nesse contexto, considerando o EI como uma abordagem didática que permite a inserção dos estudantes em processos de cunho investigativo, compreende-se a importância do professor à medida que este desempenha um papel potencializador e necessário, no sentido de estimular os alunos através de diálogos e perguntas que agucem a curiosidade e motivem os estudantes a permanecerem em seus processos investigativos.

Formação de professores

Para Costa (2016) a complexidade da temática Formação de professores e de suas diversas possibilidades de abordagens não deve ser confundida com a “redenção” dos problemas educacionais, o único caminho para dar conta de solucionar problemas historicamente instituídos e constituintes da educação brasileira, ainda que esta seja imprescindível.

Ao se considerar os processos formativos para docentes, há que se pensar na intencionalidade de tal ação, entender que o campo da Formação de professores se constitui em um grande palco de lutas e interesses. Por isso também de desdobramentos entre as relações de poder. Nesse sentido há que se questionar a intencionalidade da formação proposta e a que tipo de educação esta serve.

Pereira (2013) acredita em propostas formativas que vislumbrem e concebam a autonomia profissional, a elaboração de conhecimentos, a reelaboração de práticas educativas e a participação no planejamento de forma coletiva com objetivo de construir novas estratégias de/para superar as barreiras existentes no dia a dia da profissão docente. Nesse sentido, se faz necessário entender propostas de Formação continuada como potenciais instrumentos de articulação da prática pedagógica, objetivando superar o modelo ainda vigente, que tem por características básicas: o conteudismo e a fragmentação, tornando assim, a educação um processo em constante diálogo com a realidade entre avanços e malezas da sociedade contemporânea.

De acordo com Santos e Schnetzter (2010) os professores são os precursores para a adoção de qualquer prática de ensino, são responsáveis pela ação docente, e a formação deve desenvolver no professor atitudes de investigação das concepções dos estudantes, nesse processo também será formado o professor pesquisador.

Em meio a uma gama de saberes necessária a prática docente, reforça-se a necessidade de que processos formativos docentes devem abordar e incentivar a ideia de trabalho coletivo como forma de modificar o modo de refletir sobre áreas do conhecimento e introduzir a interdisciplinaridade, na busca pela superação de uma visão imediatista, simplista e ingênua, proposta pelo ensino tradicional.

Nesse sentido o docente deve assumir postura crítica frente a sua prática profissional, com desdobramentos em relação à escolha dos conteúdos e as abordagens mais adequadas para serem utilizadas em sala de aula, ressaltando-se as diferenças inerentes a cada realidade. Para Freire (1996, p. 38), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

O ato de refletir sobre a prática pedagógica dá ao professor a oportunidade para a reflexão crítica sobre suas ações didáticas desenvolvidas em sala de aula. “A prática docente crítica implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38). O processo constante de reflexão da prática pedagógica alimenta estruturas de formação docente, que visam ressignificar o ato de ensinar, construindo uma transição entre o modelo de professor mero transmissor de conteúdos para a ideia de um docente que assume o papel de mediador encorajador da aprendizagem.

Nesse contexto, o perfil docente que atende a sociedade contemporânea, se origina em processos formativos, que já não exijam apenas as habilidades “técnicas-profissionais” (PIMENTA, 2012, p. 23) para atuar em um determinado campo de trabalho. Atualmente, para além da formação profissional, é exigida uma formação para a cidadania, que visa uma atuação efetiva na contribuição para o desenvolvimento social.

A Escola de Formação de Professores Monitores no contexto do Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam Diniz
Segundo Malheiro (2016) O Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz nasceu de discussões teóricas realizadas no Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Formação de Professores de Ciências no Campus da Universidade Federal do Pará – UFPA em Castanhal (PA), em meados de 2014. Após tais socializações de

textos científicos os participantes sentiram necessidade de colocar em prática com crianças da educação básica (5º e 6º ano do Ensino Fundamental) os fundamentos descritos em Carvalho et al. (2009), especialmente atividades experimentais investigativas que tivessem como ponto de partida um problema. Nesse contexto, passa a existir o CC, com o objetivo de implementar um ambiente alternativo de ensino e de aprendizagem de Ciências e Matemática em prol da popularização da Ciência, da iniciação científica infanto-juvenil e da formação de professores.

O trabalho realizado no Clube de Ciências baseia-se numa proposta pedagógica construtivista e interdisciplinar de ensino e formação docente, apresentando aos participantes novos paradigmas para Educação em Ciências e Matemática (MALHEIRO, 2016). Ainda segundo Malheiro (2016) e Almeida (2017) os Professores Monitores são graduandos, pós-graduandos e professores das licenciaturas de Ciências Naturais, Biologia, Física, Química, Matemática e Pedagogia que atuam voluntariamente no planejamento, condução e avaliação de todas as atividades do Clube.

Desde agosto do ano de 2022 o CC realiza suas atividades através de uma parceria entre as Universidades, Estadual e Federal do Pará, atendendo a uma média de quarenta crianças e contando com a atuação de aproximadamente trinta PM. Assim, como já se mencionou, o presente estudo versa seu olhar para o segundo objetivo do Clube, mais especificamente para o evento: EFPM que se caracteriza por ser um momento inicial de instrumentalização teórica metodológica no campo do Ensino por Investigação, além de apresentar o CC, sua estrutura e organização e de que forma as atividades investigativas experimentais acontecem.

De um modo geral a EFPM acontece no início de cada semestre com ampla divulgação nas universidades e nas redes sociais que compõem a educação na Amazônia paraense. Sua composição se consolida em uma mesa de abertura em que os Coordenadores e alguns PM que já possuem experiência nas atividades do CC as socializam, dando ênfase quanto às responsabilidades e a necessidade de estudo constante para aperfeiçoamento das práticas nas atividades investigativas.

No momento posterior acontece uma palestra de cunho mais teórico, destacando os pressupostos do EI. Nesse momento destaca-se a SEI - Sequência de Ensino Investigativa proposta por Carvalho (2013) enquanto abordagem didática utilizada enfatiza-se cada uma de suas cinco etapas buscando relacionar com imagens e experiências já vivenciadas ao longo de quase uma década de atividades no CC.

No terceiro momento, realiza-se uma parte mais prática, na qual os participantes são divididos em grupos e neles são desafiados a resolverem uma questão problema, utilizando os materiais disponíveis, tal qual acontece com os estudantes clubistas em suas práticas semanais durante as atividades realizadas com as crianças clubistas.

O evento é um momento inicial de formação no campo do EI e, de um modo geral, tem se configurado em uma prática prazerosa e dinâmica que oportuniza diversas trocas e aprendizado.

Aspectos Metodológicos

O delineamento metodológico deste estudo se deu através de uma pesquisa de natureza qualitativa à medida que busca entender o fenômeno da formação docente como um dos aspectos indispensáveis a melhoria de

processos alternativos de ensino e de aprendizagem. No sentido da confiabilidade, para Filck (2004) a pesquisa qualitativa adquire relevância quando se pauta em critérios de avaliação em contraste com o pano de fundo de uma teoria específica sobre o assunto em estudo e que trate da utilização de métodos.

Nesse sentido, a constituição das informações junto aos participantes da pesquisa teve como instrumento um formulário composto por duas perguntas abertas e cinco perguntas fechadas, que foi realizado de forma on-line via plataforma *Google Forms*. O formulário continha itens voltados à formação inicial dos PM, participações e possíveis contribuições da Escola de FormAÇÃO de Professores Monitores para o amadurecimento teórico metodológico no campo do EI.

O instrumento foi disponibilizado a todos os Professores Monitores do Clube em maio de 2023, com intervalo de quinze dias para que pudessem responder. No total, dez Professores Monitores encaminharam suas respostas. Dessa maneira, utilizaremos as denominações PM1..., PM10, para fazer referência aos participantes deste estudo. Para a discussão e análise dos dados, traremos algumas informações gerais e as falas dos Professores Monitores para dialogar com o referencial teórico apresentado anteriormente.

As respostas dos participantes foram analisadas a luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016)³⁵ Optou-se por categorizar os dados a partir da pré-análise dos formulários, de estudo detalhado e classificação progressiva dos elementos contidos nas respostas, posteriormente, elaborou-se o título de cada uma das duas categorias emergentes (Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino por Investigação e Formação permanente), a fim de expor e analisar os dados.

Resultados e discussões

Os resultados e análises seguiram a ordem das categorias oriundas da Análise do conteúdo dados e apresentadas no percurso metodológico. Apresenta-se também algumas informações gerais, afim de que estas possam ilustrar e contribuir com as informações apresentados em cada uma das categorias elencadas anteriormente.

Em relação ao número de vezes que os PM já haviam participado do evento EFPM, seis professores responderam que já estavam participando pela segunda vez, enquanto os outros quatro, afirmaram ter apenas uma participação nesse modelo de formação, ou seja, tinham iniciado suas atividades no CC no primeiro semestre de 2023.

Outro questionamento fazia referência sobre a formação inicial dos participantes, em que pudemos perceber que a maioria dos respondentes vem da Licenciatura em Ciências Naturais (seis PM) e que dois participantes não especificaram sua formação, apesar de o campo referente a *Outros*, possuir espaço destinado para tal descrição.

A partir de tal contexto, apresentam-se as categorias que surgiram do detalhamento e análise dos dados coletados.

³⁵ As etapas para aplicar a Análise do conteúdo são: Pré-análise, nesta etapa deve-se organizar os dados e verificar o que ainda é preciso coletar; Exploração do material, etapa de codificação e categorização do material e; Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, nesta etapa ocorre à interpretação dos resultados que pode ser feita por inferência.

Categoria 1: Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino por Investigação

Um dos questionamentos feito aos Professores Monitores teve o propósito de compreender percepções sobre possíveis contribuições do evento Escola de FormAÇÃO de Professores Monitores a apropriação de conceitos relacionados aos fundamentos do Ensino por Investigação, já que, para uma atuação com vistas a essa abordagem didática tais conhecimentos são imprescindíveis.

Dentre a totalidade dos participantes que responderam ao questionamento, um disse que compreendeu pouco, três disseram que conseguiram compreender alguns fundamentos e 60% (sessenta por cento) dos respondentes disseram que o evento contribuiu significativamente para a apropriação de fundamentos do EI. Como mostra os relatos dos

PM4 - O incentivo que os professores devem passar para os alunos tentarem solucionar problemas, além de principalmente não dar respostas para que eles possam ter autonomia de desenvolver ideias que levaram eles até as respostas.

PM6 - sequência didática, elaborar a questão problema, kit de experimentação, não responder as perguntas e sim estimular os alunos a criar hipóteses a partir da experimentação, ou seja, a partir dos erros e acertos

PM8 - Desenvolvimento de métodos de investigação, observação e construção de novos e possíveis experimentos a partir de hipóteses.

Na primeira resposta nota-se que o participante destaca o papel do Professor Monitor enquanto mediador e estimulador da aprendizagem dos estudantes. Cabe então, a esse profissional a necessidade de possuir uma gama de conhecimentos específicos que lhe garanta uma atuação adequada no processo de Ensino e de Aprendizagem na perspectiva do Ensino por Investigação. Considerando que de acordo com (Carvalho et. al., 2009; Carvalho, 2013) o EI tem como fundamentação teórica a aprendizagem baseada em problemas, sustentada pelo trabalho experimental investigativo.

Considerando as respostas dos PM6 e PM8 percebe-se que foram destacados vários elementos que os professores consideraram como pressupostos do EI, ressaltando que tal conhecimento originou-se do evento EFPM. Escritas de maneira diferente, mas ressaltando ideias referentes à atuação do professor, valorizando a criação de hipóteses e o percurso para a construção destas.

Categoria 2: Formação Permanente

Os dez participantes da EFPM, que responderam ao formulário base do presente estudo, quando questionados acerca de possíveis outros momentos formativos no contexto das atividades do Clube de Ciências, responderam em sua totalidade de forma positiva, elencando diversos exemplos de autoformação e formação continuada, nos levando a compreender que o evento EFPM caracteriza-se por ser um momento formativo inicial, que se retroalimenta em práticas de ensino, pesquisa e extensão no CC, conforme evidenciada a tabela de respostas a seguir:

Tabela 2. Autoformação e formação continuada no CC

Professor – Monitor	Resposta conforme disponibilizada no formulário
PM1	A pesquisa por investigação, e além disso, a oportunidade de trazer a vivência com as crianças que ajudam em experiências futuras.
PM2	Ter um olhar de acreditar quando aplicamos ciências estamos vendo um novo paradigma do ensino das ciências
PM3	Sim, através da problematização proposta nos encontros com as crianças tem-se oportunidades para elaboração de artigos como relato de experiência, outrossim, o graduando pode desenvolver um projeto de pesquisa no clube contribuindo e incentivando sua formação docente.
PM4	Muito bom porque você só tá aprendendo ensinando e tem um olhar tá importância da ciências na investigação científica
PM5	Sim, a participação no clube de ciências como professor monitor.
PM6	Sim, cada sábado aprendemos muito, tanto com as crianças, quanto com os trabalhos propostos pelos outros monitores.
PM7	Sim, o grupo de estudos formação de professores de ciências e outros.
PM8	Sim. Pois, com esse meio de ensino podemos observar a interação de alunos com o assunto que futuramente venha melhorar a capacidade deles nas escolas e também agregar ainda mais conhecimento na interação com outros colegas fazendo a participação em atividades, escritas e argumentação.
PM9	Sim sim, contribui para o que o professor monitor possa vivenciar na prática a aplicação da metodologia de ensino por investigação, através de experimentos aplicados para alunos do fundamental 1
PM10	sim! organizar e participar de outras escolas de formação e grupo de pesquisa e formação de professores.

Fonte: elaboração dos autores.

Nesse contexto amplo de respostas cheias de significados pertinentes a realidade vivenciada no CC, serão destacadas algumas reflexões, para dialogar com o referencial teórico apresentado nas seções iniciais da pesquisa.

PM3 considera que

Sim, através da problematização propostas nos encontros com as crianças, tem-se oportunidades para elaboração de artigos como relato de experiência, outrossim, o graduando pode desenvolver um projeto de pesquisa no clube contribuindo e incentivando sua formação docente.

A fala de PM3 traz em seu bojo uma gama de contribuições formativas que não se limitam a um evento pontual de formação, ao contrário, dialogam diretamente com os objetivos do CC, à medida que o Professor Monitor destaca os momentos de problematização no desenvolvimento das atividades com as crianças, mas não se limita a estes, destaca ainda que tais experiências podem e devem dar origem a produções científicas, como relatos de experiências. Ainda sobre a resposta do PM3, lá no finalzinho quando afirma que “o graduando pode desenvolver um projeto de pesquisa no clube contribuindo e incentivando sua formação docente”.

Percebe-se que o participante destaca o processo de autonomia, produção científica e autoformação que são propagados no contexto das práticas educativas do CC. Compreende-se que de acordo com Pereira

(2013) a EFPM vem cumprido seu papel no sentido de se constituir em um espaço que vislumbra e concebe a autonomia profissional visando à superação de barreiras inerentes ao fazer docente, em busca de uma educação problematizadora articulada com a realidade em que o aluno está inserido.

Como o contexto não é homogêneo e a educação se pauta na complexidade. A resposta do PM10 apesar de nos mostrar exemplos de momentos denominados como formativos nas práticas do Clube, possibilita reflexões acerca da compreensão deste sobre processos de formação e de autoformação, tal registro nos leva a compreender que tal professor só percebe a formação no contexto de direcionamento pela coordenação do Clube de Ciências, quando considera que “sim! organizar e participar de outras escolas de formação e grupo de pesquisa e formação de professores”.

Nesse sentido considera-se que é imprescindível que o professor também coloque suas ideias, tenha autonomia e liberdade para se expressar. Assim permeando práticas pedagógicas pautadas em respeito, horizontalidade na fala e criatividade. Outro ponto a se considerar é que tal prática permite ao professor a oportunidade de tornar-se o ator principal de seu próprio processo formativo, e não apenas mero expectador de sua própria formação. De acordo com Tadif (2014, p. 240)

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Entendendo-se como um profissional em constante transformação, o professor então assume uma postura intencional ante os processos formativos que visem a sua permanente formação humana e profissional. Para Freire (2005), tal prerrogativa se efetiva na certeza do inacabamento e da inconclusão natural da condição humana. Assim, processos formativos iniciais, continuados e/ou permanentes em perspectiva do EI são imprescindíveis para que tenhamos profissionais mais autônomos, conscientes de sua responsabilidade social e, principalmente aptos a práticas educativas criativas, significativas e problematizadoras.

Algumas considerações

Em consonância com a discussão apresentada neste estudo na tentativa de alcançar o objetivo principal de analisar as contribuições teóricas metodológicas do evento EFPM para o processo formativo de professores da educação básica (em nível de graduação ou pós-graduação), a análise dos dados nos permitiu perceber a relevância deste momento formativo inicial na introdução de conceitos, aguçamento da curiosidade, motivação a ação dentro das atividades do CC e, sobretudo por oportunizar a compreensão da formação de professores como processo permanente.

Ainda que algumas respostas evidenciem a necessidade de amadurecimento quanto à autonomia no processo de autoformação, acredita-se que a forma como o evento vem se delineando pode despertar os PM para a construção de conhecimentos específicos inerentes a prática docente.

Muitos são os pontos positivos em um evento formativo direcionado a um público tão diverso, à medida que contempla estudantes de graduação de diversas áreas, além de estudantes de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Diversos obstáculos podem ser oriundos deste mesmo fator, considerando que os anseios e expectativas também correspondem a uma enorme diversidade e complexidade.

Observou-se que os participantes se mostraram interessados e contemplados na EFPM, pois se sentiram, em grande maioria, sujeitos do próprio conhecimento à medida que tiveram contato com pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino por Investigação, bem como com a prática destes, tornando o processo prazeroso e significativo.

Não há aqui uma tentativa de homogeneizar e totalizar as respostas dos PM participantes, entretanto como evidências discutidas temos a compreensão destes profissionais acerca do EI e de sua prática ante seus pressupostos. Por fim, destacamos que o evento EFPM vem ao encontro dos anseios formativos vivenciados atualmente, objetivando promover o ensino e a aprendizagem ancorados na resolução de problemas.

Agradecimentos

A CAPES e ao CNPq pela concessão de bolsas ao segundo e terceiro autores, respectivamente.

Referências bibliográficas

- Almeida, Willa (2017). *A argumentação e a experimentação investigativa no ensino de Matemática: O Problema das formas em um clube de ciências*. [Dissertação de mestrado]. BDTD.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_e57b1acfc14742a9ee0f3d9593d8bd3a
- Almeida, Willa, & Malheiro, João (2022). Pressupostos teóricos e diferentes abordagens do ensino de ciências por investigação. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista (ENCITEC)*, 12(2), 71-83.
<https://doi.org/10.31512/encitec.v12i2.803>
- Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Carvalho, Ana (2013). O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In Carvalho, Ana. (Org.) *Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning Editora.
- Carvalho, Ana (2018). Fundamentos teóricos metodológicos do ensino por investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(18), 765-794. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765>
- Carvalho, Ana; Barros, Marcelo; Gonçalves, Maria & Vannucchi, Andréa (2009). *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*. Scipione Editora.
- Costa, Deyse (2016). *Formação continuada de professores: um estudo do curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014*. [Dissertação de Mestrado]. PPGED.
<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Deyse.pdf>
- Diniz-Pereira, Júlio (2013). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 145-154. Disponível em
- Flick, Uwe. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Bookman Editora.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Malheiro, João (2016). Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades. *ACTIO*, 1(1) 108-127.
<http://dx.doi.org/10.3895/actio.v1n1.4796>
- Pimenta, Selma (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, Selma & Ghedin, Evandro. Organizador (Eds.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Pimenta, Selma (2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, Selma & Ghedin, Evandro. Organizador (Eds.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.

- Rocha, Carlos, Altarugio, Maisa, & Malheiro, João (2017). Educação química e características de ensino investigativo em escolas públicas da região norte do Brasil. *Educação Química En Punto de Vista*, 1(1). 41-58. <https://doi.org/10.30705/eqpv.v1i1.899>
- Santos, Wildson dos & Schnetzler, Roseli (2010). *Educação em química: compromisso com a cidadania*. Unijuí.
- Sasseron, Lúcia (2013). Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In Carvalho, Ana. (Org.). *Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula* (pp. 41-61). Cengage Learning.
- Sasseron, Lúcia (2015). Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 17, 49-67. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>
- Silva, Roberto, Machado, Patrícia, & Tunes, Elizabeth (2010). Experimentar sem medo de errar. In Santos, W. L. P.; Maldaner, O. A. (Org.). *Ensino de Química em foco* (pp. 231-261). <https://doi.org/10.30705/eqpv.v2i2.1383>
- Tardif, Maurice. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

O ensino por investigação no contexto da formação inicial na Amazônia Paraense

Márcia Cristina Palheta Albuquerque

Universidade Federal do Pará/mcppalhetaalbuquerque@gmail.com

Renan Ferreira de Freitas

Universidade Federal do Pará/reranferreira2@yahoo.com

João Manoel da Silva Malheiro

Universidade Federal do Pará/joaomalheiro@ufpa.br

Resumo: O presente estudo apresenta a realização de uma atividade investigativa realizada no curso de Pedagogia que teve como objetivo demonstrar como o ensino por investigação por meio de uma Sequência de Ensino Investigativo (SEI) pode promover o desenvolvimento da autonomia do professor em formação inicial. Com abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará, campus Castanhal, com os alunos do curso de Pedagogia. A SEI teve como questão problematizadora: questão “Como encher o balão sem assoprar?”. As discussões foram em torno das hipóteses criadas pelos alunos que ao realizar o experimento puderam testá-las, assim como, tiveram a oportunidade de socializar os conhecimentos produzidos. O estudo demonstrou que o Ensino por Investigação promove ao aluno em formação inicial docente, autonomia na resolução de problemas e que as dinâmicas diferenciadas em sala de aula podem ser importantes no desenvolvimento profissional destes professores.

Palavras-chave: Ensino por investigação; SEI; Formação inicial docente.

Abstract: This study presents an investigative activity carried out in the Pedagogy course that aimed to demonstrate how teaching by investigation through an Investigative Teaching Sequence (SEI) can promote the development of teacher autonomy in initial training. With a qualitative approach, the research was carried out at the Federal University of Pará, Castanhal campus, with students of the Pedagogy course. The SEI had as problematizing question: question “How to inflate the balloon without blowing?”. The discussions were around the hypotheses created by the students who, when carrying out the experiment, were able to test them, as well as having the opportunity to socialize the knowledge produced. The study demonstrated that Teaching by Investigation promotes students in initial teacher training autonomy in solving problems and that the dynamics directed in the classroom can be important in the professional development of these teachers.

Keywords: Teaching by investigation; SEI; Initial teacher training.

Introdução

Os desafios da formação inicial docente nos dias atuais apontam para necessidade de um processo formativo que estabeleça neste futuro professor a importância de uma aula mais dinâmica e investigativa, que promovam a capacidade de avaliar de maneira crítica e sensível as adversidades encontradas em sala de aula, assim como, compreender que os estudantes e a sala de aula têm passado por inúmeras transformações principalmente com o avanço das tecnologias da informação.

Diante do novo cenário de sala de aula em que o aluno tem se tornado protagonista da construção do seu conhecimento, o professor deve ser o mediador de práticas que favoreçam a criatividade, a autonomia e a responsabilidade do aluno em solucionar problemas. Para Siqueira e Malheiro (2020), o professor

desenvolve um papel relevante nesse processo, pois ao mediar o aprendizado de maneira investigativa, não se torna apenas o transmissor de respostas, mas sim o provocador de questionamentos, hipóteses e argumentos. Esta forma de ensinar pode proporcionar novas possibilidades para que o aluno consiga potencializar seu aprendizado.

Entretanto, poucas vivências diferenciadas se constituem na sala de aula durante a formação inicial docente, estas ainda estão muito relacionadas na transmissão de conteúdos específicos que aproximam o professor da formação técnica ou instrumentalizada. Porém Shullman (1987) estabelece algumas categorias de conhecimento que servem de base para o ensino, dentre eles destacamos o conhecimento do conteúdo e pedagógico geral, o conhecimento dos alunos e de suas características, além dos contextos educacionais.

Neste contexto, a formação inicial docente perpassa por inúmeros desafios e a perspectiva do ensino de Ciências na sala de aula da atualidade vem adquirindo um novo olhar, o que proporciona a autonomia do sujeito. Considerando as prerrogativas descritas a cerca da formação inicial docente e o ensino de Ciências este estudo tem como pergunta norteadora:

Como o Ensino por Investigação a partir da utilização da SEI como ação didático-pedagógica em sala de aula, pode contribuir para formação inicial docente? Para alcançar as possíveis respostas o objetivo deste estudo foi demonstrar como o ensino por investigação por meio de uma sequência de ensino investigativo pode promover o desenvolvimento da autonomia do professor em formação inicial, principalmente no que consiste em proporcionar novas estratégias ou práticas que podem ser utilizadas em sala de aula no ensino dos conteúdos de Ciências.

Ensino por Investigação

Neste cenário de mudanças e transformações da sala de aula, dentre estas, estão às propostas de ensino por investigação que trazem em seus pressupostos inovações didáticas por meio da experimentação, o ensino de Ciências tem novas direções e objetivos. Segundo Santos e Schnetzler (2010), um desses objetivos é desenvolver no indivíduo o interesse pelos assuntos da realidade, de forma que ele assumisse uma postura crítica e autônoma, compromissada com a busca conjunta de solução para problemas existentes, seja ele no âmbito local ou global.

Segundo Sasseron (2008), a proposta com o ensino por investigação é simples, parte do princípio de criar um ambiente de investigativo da sala de aula de Ciências de tal maneira que nós como professores possamos mediar os alunos no processo no trabalho científico. Ainda de acordo com Sasseron (2015), o ensino por investigação é uma proposta didática que valoriza as atividades em que o aluno é o centro do processo de aprendizagem, abrindo possibilidades do desenvolvimento da autonomia e da sua capacidade de tomar decisões, de avaliar e de resolver problemas.

O problema que é definido por Carvalho (2013), como sendo um estímulo que impulsiona diversas ações de respostas dos alunos, como motivação, criatividade e o despertar para as discussões em torno do problema apresentado. Barbosa *et al.* (2021), relata que o problema e as experiências espontâneas dos

alunos, devem dar condições para que construam suas hipóteses e possam testá-las procurando resolver a proposta, a fim de refutar os obstáculos já acumulados pela vida cotidiana.

Metodologia

A proposta de pesquisa ora apresentada foi realizada em consonância com princípios da abordagem qualitativa, cujas possibilidades referem-se à compreensão da realidade e do mundo dos significados, sem a pretensão de quantificar sujeitos e opiniões; as aspirações das crenças e valores dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado (Flick, 2016).

Como estratégia metodológica, adotamos o Estudo de Caso, pois configura-se como um caso único, que de acordo com Yin (2015) trata a investigação dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A pesquisa foi desenvolvida, com 23 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, campus Castanhal, região nordeste da Amazônia Paraense. Os discentes que colaboraram com este estudo assinaram o termo de livre consentimento, estando de acordo com os critérios éticos da pesquisa e suas identidades foram preservadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados 13 encontros compreendidos no período de 7 a 24 de outubro de 2022 na disciplina Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Ciências, cada encontro teve duração de 4 horas-aula. Num primeiro momento foram estabelecidos os contextos teóricos acerca do ensino de Ciências, assim como os princípios do ensino por investigação e a SEI de acordo com Carvalho et al. (2009).

Figura 1. Sequência de Ensino Investigativo (SEI).



Fonte: Autores baseado em Carvalho et al. (2009).

A experimentação investigativa baseadas na SEI, proposta por Carvalho et al. (2009), composta de sete etapas estão descritas a seguir conforme (Quadro 1):

Quadro 1. Descrição da SEI

ETAPA	TÍTULO	DESCRIÇÃO
1	Problema	O professor organiza os alunos em pequenos grupos e confere se todos entenderam o problema proposto
2	Agindo sobre os objetos (como reagem)	Nesta etapa o importante não é o conceito que quer se ensinar, mas as ações manipulativas sobre o objeto para levantar e hipóteses assim como testá-las;
3	Agindo sobre os objetos (efeitos desejados)	Quando estiverem familiarizados com os materiais, os alunos passarão efetivamente agir para obter o efeito que corresponde a solução do problema, o professor deve passar pelos grupos para certifica-se de que os alunos entenderam e conseguiram resolver o problema
4	Tomando consciência de como foi produzido	Depois que os alunos terem encontrado a solução do problema, o professor deve organizar uma discussão com todos. Os materiais usados na problematização são recolhidos, e o professor estimula o diálogo entre os grupos por meio de questionamentos.
5	Dando explicações causais	Nesta etapa o professor estimula os alunos a responderem por que o experimento chegou ao resultado desejado, destacando o que deu certo e o que deu errado.
6	Escrevendo e desenhando	Ao discutir primeiro entre os pares e depois com toda a turma, o professor pede para que eles escrevam e desenham o que aprenderam sobre o experimento realizado.
7	Relacionando atividade e o cotidiano	O professor pode aproveitar as atividades de conhecimento físico para tratar de situações familiares para os alunos, estimulando-os a pensar sobre seu mundo físico e a relacionar as ideias desenvolvidas em sala de aula com seu cotidiano. Para realização dessa etapa o professor pode fazer uso de vídeos, jogos, dinâmicas, etc.

Fonte: Autores (2023).

No segundo momento da disciplina foi a proposta da atividade utilizando a SEI, baseada na seguinte questão-problema: “Como encher o balão sem assoprar?”. Para a realização da atividade a turma foi dividida aleatoriamente em dois grupos e cada recebeu um kit com vinagre, duas garrafas plásticas vazias, alguns balões, um funil e uma porção de bicarbonato de sódio. Além da parte experimental todas as etapas da SEI foram realizadas contemplando a culminância da atividade na produção de registros gráficos e escritos pelos estudantes.

Durante a atividade foram coletados os registros dos dados em gravações de áudios e imagens, os quais foram sistematizados e analisados por meio da descrição considerando os referenciais teóricos pertinentes ao tema abordado.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados neste estudo foram organizados de maneira descritiva seguindo as ordem das etapas da SEI proposta por Carvalho *et al* (2009), assim como as interações entre os pares e o professor também foram destacadas nesta seção. A atividade proposta constava de um experimento que tinha como

pergunta problematizadora: “Como encher o balão sem assoprar?”. Segundo Barbosa e Malheiro (2020), na primeira etapa da SEI a pergunta deve ser centrada na ação, no assunto, nas especulações acerca do tema e nos dados que podem ser gerados a partir da problematização.

Ao estabelecer o problema ser investigado o professor mediador da atividade não deu nenhuma instrução de como os participantes poderiam encher um balão sem assoprar e também não indicou quais seriam as alternativas para solucionar o problema. A ação foi sendo mediada de maneira que os participantes da pesquisa pudessem levantar hipóteses, sem o auxílio dos materiais para execução do experimento, como podemos observar nas respostas do Aluno 1 e do Aluno 2.

Aluno 1: podemos usar a máquina de encher balão.

Já outro aluno sinalizou a seguinte resposta:

Aluno 2: podemos usar a bombinha de encher pneu de bicicleta, talvez funcione.

Nas respostas dadas pelos discentes podemos perceber as hipóteses sendo criadas, demonstrando que poderiam existir possíveis alternativas para a resolução do experimento. Almeida (2017), destaca que as sequências de ensino que partem de uma problemática inicial instigante proporcionam aos estudantes condições de trazer seus conhecimentos prévios para a partir destes criaram os novos, além disso promovem levantamento de hipóteses, as quais são discutidas em grupo sob a orientação do professor.

À medida que os alunos foram interagindo com os materiais (vinagre, garrafa plástica, funil, balão e bicarbonato de sódio) do experimento dispostos sobre a mesa, percebemos que as hipóteses ficaram mais claras e com isso foi fundamental para que os alunos pudessem entender como iriam solucionar o problema proposto como mostra o Figura 2.

Figura 2. Alunos em contato com os materiais do experimento.

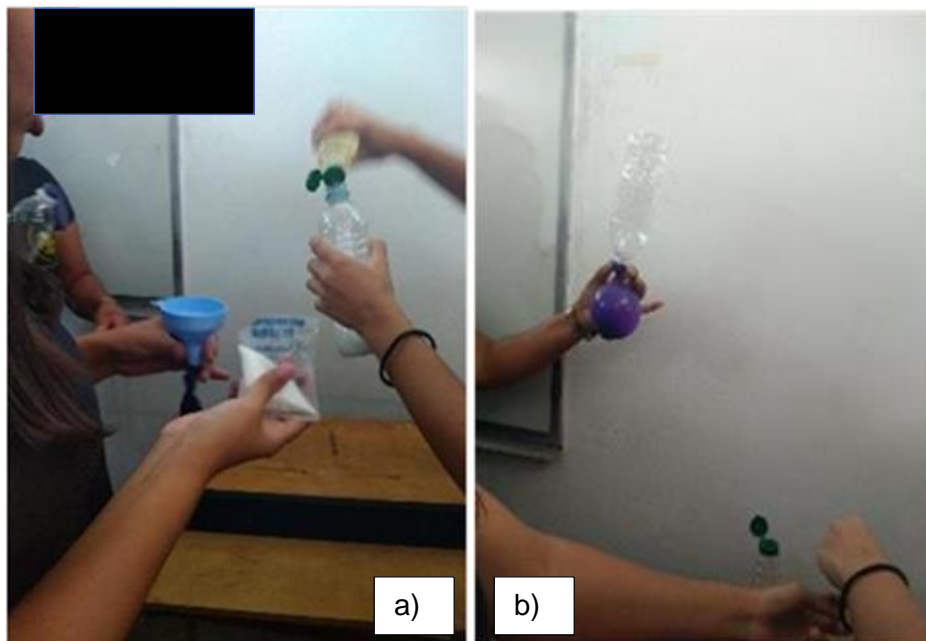


Fonte: Autores (20023).

Ainda seguindo a SEI, no terceiro momento proposto pela atividade, alguns alunos já foram agindo sobre os objetos para alcançar o efeito desejado, outros apenas observaram, porém destacamos que houve um intenso diálogo sobre o experimento, principalmente ao manipularem os materiais.

Nestas interações também foi possível observar que alguns discentes já haviam feito o experimento anteriormente e tiveram a preocupação de não revelar o como fazer. A figura 3 (a e b) mostra o processo de manipulação das etapas de 2 e 3 da SEI.

Figura 3. (a) Fazendo a solução para o efeito desejado e (b) Efeito desejado



Fonte: Aurores (2023).

Segundo Siqueira e Malheiro (2020), as etapas 2 e 3 se intercalam, apesar de possuírem ações bem definidas, os autores relatam também que, os alunos manuseiam os materiais tentando descobrir suas funções para solucionar o problema com isso são levados a testar suas hipóteses e a confrontar suas ideias na busca por respostas.

A socialização do conhecimento ocorreu por meio de uma roda de conversa onde os alunos falaram acerca de como tentaram chegar à solução do problema por meio do experimento proposto, como descritos nos relatos,

Aluno 1: o meu deu certo, pois coloquei o bicarbonato de sódio dentro balão, o vinagre na garrafa e depois coloquei o balão da boca da garrafa para encher.

Aluno 2: meu experimento não deu certo, porque colocamos o vinagre no balão e o bicarbonato de sódio na garrafa, mas ficou pouco vinagre, com isso não deu pra encher o balão.

Observamos nestes relatos que os alunos buscam levantar as hipóteses acerca do experimento, apresentando possíveis causas do “porquê” de ter dado certo ou não suas tentativas durante a realização

da atividade. No momento das discussões a função do professor é proporcionar um espaço onde sistematização de conhecimento produzido seja feita de maneira coletiva, mediando o processo de troca de saberes (CARVALHO et al. 2013).

O professor mediando às discussões manteve o diálogo, perguntando agora; por que deu certo? O que aconteceu para que o balão enchesse? O que resultou da mistura do bicarbonato de sódio e vinagre? E os alunos expuseram suas impressões sobre os questionamentos do professor,

Aluno 3: quando a gente misturou o bicarbonato de sódio com o vinagre ele espumou e dentro da garrafa tinha ar, aí ele encheu o balão.

A partir da compreensão das etapas anteriores, partimos para o escrevendo e desenhando do processo experimental realizado. Podemos observar por meio dos desenhos que, os alunos registraram os materiais utilizados, o procedimento experimental além dos erros e acertos em relação ao experimento (Figura 4).

De acordo com Rocha e Malheiro (2020), o escrever o desenhar representam a avaliação e a sistematização individual do conhecimento, de acordo com os autores é necessário fazer abstrações por meio destes registros acerca do que aprenderam na experimentação proposta.

Figura 4: Escrevendo e desenhando.



Fonte: Autores (2023).

Já Siqueira e Malheiro (2018) enfatizam que é neste momento que o aluno fica a vontade para se expressar na forma escrita e desenhada sobre o que foi feito, usando de sua criatividade.

A escrita e o desenho são recursos que promovem a construção de conhecimentos científicos, nesse sentido, essas ações podem ser vistas como uma forma de linguagem na qual se expressam pensamentos, ideias e falas, para auxiliar o indivíduo na formação de significados (Almeida, Amorim, Malheiro, 2020).

De acordo com Moraes (2015), a escrita e as representações gráficas por meio dos desenhos, são formas de nos comunicar com o mundo no nosso dia a dia e que estas podem refletir realidades, sentimentos, curiosidades e também nossas emoções.

Para finalizar a SEI o professor mediador contextualizou situações vivenciadas no cotidiano para aproximar a atividade proposta e sua realidade, considerando os conceitos de Ciências envolvidos no processo, como a liberação de gás carbônico (CO_2) que ocorre na mistura. Durante a etapa final, o professor fez inferências conceituais sempre retomando o problema ser solucionado, potencializando a aprendizagem e o conhecimento científico dos alunos.

Para efetivação do entrelaçamento com a realidade na discussão surgiram argumentações acerca dos comprimidos efervescentes, muito utilizados na vitamina C, que também liberam CO_2 à medida que reagem com a água, assim como, as bebidas gaseificadas foram também citadas como exemplos de misturas que liberam gás.

Considerações finais

O estudo teve como objetivo demonstrar como o ensino por investigação por meio de uma sequência de ensino investigativo pode promover o desenvolvimento da autonomia do professor em formação inicial. A partir dos resultados obtidos notamos a importância do diálogo professor-aluno na hora do experimento, assim como o ponto de partida por meio de uma situação problematizadora que norteou toda a proposta com o uso da SEI, a qual possibilitou a autonomia durante todo o processo da atividade desenvolvida, promovendo uma interação entre os pares e troca de experiências.

Ressaltamos também que o Ensino por Investigação, torna a sala de aula um ambiente enriquecedor que promove a produção de conhecimento de forma dinâmica e diversificada, capaz de estabelecer inúmeras relações com os conceitos de Ciências muitas vezes difíceis de serem contextualizados.

Neste cenário em que a formação inicial é o primeiro passo para o desenvolvimento profissional docente, atividades atrativas e que possibilitem o protagonismo do aluno da construção do seu conhecimento, são de extrema importância na formação da identidade docente.

Por isso, considerar os aspectos investigativos a partir de uma prática ou de uma vivência em sala de aula pode provocar diversas formas de enxergar os conteúdos a serem ministrados, possibilitando estabelecer relações e aproximações com a realidade do aluno.

Assim, é notório que por meio da atividade investigativa realizada, é possível utilizar metodologias que visem o aluno como protagonista e que para a realização de uma SEI, o uso de laboratório não é o mais importante, mas sim, o processo em aproximar, interagir, dialogar e compreender a sala de aula como um ambiente democrático que produz conhecimento. Portanto, esta pesquisa abre portas para novos estudos de ações didático-pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula na formação inicial docente e que

através destas atividades os futuros professores podem ir criando sua identidade e seu desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

- Almeida, Wylla., Amorim, Josiane., Malheiro, João (2020). O desenho e a escrita como elementos para o desenvolvimento da alfabetização científica: análise das produções dos estudantes de um clube de ciências. *Actio: Docência em Ciências*, 5(3), p. 1-23. <https://doi.org/10.3895/actio.v5n3.11766>
- Almeida, Wylla. (2017). *A argumentação e a experimentação investigativa no ensino da Matemática: o problema das formas em um Clube de Ciências*. [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade Federal do Pará.
- Barbosa, Dayse., Malheiro, João. (2020). Interações dialógicas num Clube de Ciências: das perguntas dos professores às manifestações de indicadores de alfabetização científica dos alunos. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(8), pp. 470-484. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2607>
- Carvalho, Ana. (2013). O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino Investigativas. In Carvalho, Ana. (Org.). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula* (pp. 1-20). Cengage Learning.
- Carvalho, Ana. et al. (2009). *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*. Scipione.
- Flick, U. (2016) *Introdução à pesquisa qualitativa* (5ª. ed.). Artmed.
- Moraes, Tatiana. (2015) *O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1º ano do ensino fundamental*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Siqueira, Hadriane, & Malheiro, João. (2020). Interações sociais e autonomia moral em atividades investigativas desenvolvidas em um clube de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(2), pp. 163-197. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p163>.
- Siqueira, Hadriane. (2018). *Sequência de Ensino Investigativa: estudando a capilaridade nas plantas e favorecendo a autonomia moral em sala de aula*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Pará.
- Rocha, Carlos, & Malheiro, João. (2020). Experimentação Investigativa e Interdisciplinaridade como promotora da Escrita e Desenho no Ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 11(6), pp. 409-426. <https://doi.org/10.26843/rencima.v11i6.1950>.
- Shulman, Lee. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

**Memorial de formação: narrativas reflexivas de estudantes de pedagogia do instituto de
formação de professores – Brasil**

**Training memorial: reflective narratives from pedagogy students from the institute of teacher
training – Brazil**

Rozicleide Bezerra de Carvalho

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; rozi@ifesp.edu.br

Liédja Lira da Silva Cunha

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; liedjaprofessora@ifesp.edu.br

Nednaldo Dantas dos Santos

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; nednaldo@ifesp.edu.br

Tereza Penha de Araújo Silva

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; teca@ifesp.edu.br

Adalgiza Maria Alves Pereira

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; adalgiza@ifesp.edu.br

Resumo: Objetivo geral: enunciar as reflexões nas narrativas presentes em memoriais de formação de estudantes do curso de Pedagogia do Instituto de Formação de Professores – IFESP, em Natal no Rio Grande do Norte. Objetivos específicos: a) identificar nos memoriais de formação, narrativas reflexivas desses estudantes, em relação à sua vida acadêmica e profissional; b) revelar narrativas reflexivas desses estudantes, em relação à sua vida acadêmica e profissional. Como referencial teórico, acerca de memoriais de formação, nos embasamos em Carrilho (2007); Passegi (2006; 2008; 2010); Pineau (2002; 1988); Prado e Soligo (2005). Em relação às concepções acerca do memorial de formação como atividade reflexiva e metacognitiva, nos embasamos em Flavell (1987); Carvalho e Cunha (2021), dentre outros. Metodologicamente, nos fundamentamos em Leite (2008); Lüdke e André (1986); Freitas (2000); Cellard (2008). Para responder aos objetivos de estudo, utilizou-se como instrumentos de pesquisa três memoriais de estudantes concluintes do curso de Pedagogia do referido instituto de formação, cujo desenvolvimento ocorreu em três etapas: a) a primeira consistiu em delimitarmos os objetivos geral e específicos da pesquisa; b) a segunda consistiu em selecionar os memoriais, sendo identificados por códigos (Memorial de Formação = MF1, MF2, MF3), e identificar as reflexões narradas por estudantes do referido curso em seus memoriais de formação; c) a terceira, serviu para organizarmos as informações preteridas em fichas documentais para, em seguida, revelar as narrativas reflexivas de tais estudantes presentes em seus memoriais de formação. Os resultados alcançados demonstraram, dentre as narrativas reflexivas enunciadas pelos estudantes em seus memoriais, reflexões comuns como, por exemplo, a afirmação em que a escrita sobre si revela suas memórias que acontece em um movimento de olhar para si, de se debruçar sobre suas lembranças, em especial às suas práticas de sala de aula, pensando no passado e no presente, de modo que permitiu vislumbrar o futuro, de tal forma que práticas profissionais anteriores materializadas não mais se incluem em seu cotidiano de sala de aula. A análise reflexiva por meio do Memorial de Formação proporcionou em si uma ação formativa, constituindo-se o próprio movimento de formação como expressa Passegi (2010).

Palavras-chave: Memorial de formação; Educação; Narrativas reflexivas; Pedagogia.

Abstract: General objective: to state the reflections in the narratives present in training memorials of students on the Pedagogy course at the Teacher Training Institute – IFESP, in Natal in Rio Grande do Norte. Specific objectives: a) identify in the training memorials, reflective narratives of these students, in relation to their academic and professional life; b) reveal reflective narratives of these students, in relation to their academic and professional lives. As a theoretical reference, regarding formation memorials, we are based on Carrilho (2007); Passegi (2006; 2008; 2010); Pineau (2002; 1988); Prado and Soligo (2005). In relation to the conceptions regarding the training memorial as a reflective and metacognitive activity, we are based on Flavell (1987); Carvalho and Cunha (2021), among others. Methodologically, we are based on Leite (2008); Lüdke and André (1986); Freitas (2000); Cellard (2008). To respond to the study objectives, three memorials from students completing the Pedagogy course at the aforementioned training institute were used as research instruments, the development of which occurred in three stages: a) the first consisted of delimiting the general and specific objectives of the research ; b) the second consisted of selecting the memorials, identified by codes (Training Memorial = MF1, MF2, MF3), and identifying the reflections narrated by students of the aforementioned course in their training memorials; c) the third, served to organize the neglected information into document sheets to then reveal the reflective narratives of such students present in their training memorials. The results achieved demonstrated, among the reflective narratives enunciated by students in their memorials, common reflections such as, for example, the statement in which writing about oneself reveals one's memories, which happens in a movement of looking at oneself, of focusing on one's memories. , especially to their classroom practices, thinking about the past and the present, in a way that allowed them to glimpse the future, in such a way that previous materialized professional practices are no longer included in their daily classroom routine. The reflective analysis through the Training Memorial provided a formative action in itself, constituting the training movement itself as expressed by Passegi (2010).

Keywords: Training memorial; Education; Reflective narratives; Pedagogy.

I – Introdução

O Memorial de Formação, enquanto gênero acadêmico consiste em ser um instrumento que pode propiciar ao profissional de educação ou de outra área de conhecimento, a revisitação da memória e assim, viabilizar recuperar e ressignificar algumas lembranças para com essas estabelecer em sua narrativa diálogo entre a formação escolar, profissional e acadêmica, lançando das teorias estudadas e as experiências vivenciadas em contato com o conhecimento internalizado, seja ele pessoal, acadêmico e profissional.

Nesse gênero textual, discursivo, descritivo e argumentativo, as narrativas que se mobilizam do plano intrapsicológico para o intersicológico se entrelaçam, de tal maneira que a rede fios neuronais se movimentam em um pensar subjetivo e material buscando o passado com a intervenção do presente e um olhar para o futuro, cujas tessituras se organizam sob tensões e momentos de alegria ressignificando o passado e se preparando para ações futuras.

O autor, aquele que escreve suas memórias busca a narrativa de seu processo formativo enquanto sujeito histórico, discente e profissional. Somente ele, o autor, é quem pode escrever o entrelaçamento entre lembranças, se colocando na posição de quem as organiza e lhes dá um sentido, encontrando caminhos de autoconsciência no próprio processo de escrita em curso (Prado e Soligo, 2007).

Nessas narrativas, suas memórias se enunciam de forma crítico-reflexiva, de tal maneira que ao relembrar o seu passado nas diferentes dimensões (pessoal, acadêmica e profissional), transforma seu

passado a partir das ressignificações que são realizadas quando essas se encontram com vivências do presente, com vislumbre em ações orientadas com base nas novas experiências, conhecimentos e saberes.

Diante desse contexto, buscamos responder à questão: que reflexões são enunciadas nas narrativas de estudantes do curso de Pedagogia – Licenciatura, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, em seu Memorial de Formação?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em enunciar reflexões narradas por estudantes do curso de Pedagogia – Licenciatura, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, presentes em seu Memorial de Formação.

Em relação aos objetivos específicos, propusemos: a) identificar nesses, narrativas reflexivas desses sujeitos, em relação à sua vida pessoal, acadêmica e profissional; b) revelar narrativas reflexivas desses estudantes, em relação à sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

II – O Memorial de Formação como Trabalho de Conclusão de Curso de Estudantes de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Brasil

Prado e Soligo (2007) revelam que a nossa história de vida é construída com o tempo, com a experiência da espécie humana, com suas histórias, com suas memórias. Vivências que nos constitui, as quais constituímos o outro. Somos sujeitos históricos que internalizamos e nos apropriamos da cultura ao longo da nossa história, mediante a interação com o outro, portanto, somos sujeitos de aprendizagens constantes, seres de linguagens.

As histórias que construímos outrora, por meio dessas relações dialógicas se organizam em nossas mentes como tessituras, uma rede que nos fazem seres individuais e coletivos, cujas vozes vão se transformando mediante ressignificações, pois ao olhar para o passado, o enxergamos de uma outra forma, devido as experiências do presente.

As histórias de vida podem ser narradas em um Memorial de Formação, gênero acadêmico que se propõe para esse feito.

Ao considerar o Memorial de Formação enquanto um gênero acadêmico se faz necessário, também, concebê-lo como uma escrita não só narrativa, mas descritiva. Um gênero da ordem do relatar, visto que as várias escritas já produzidas nesse gênero demonstram essa característica. Ainda, há que considerar a sequência textual argumentativa, as quais são utilizadas pelo autor para defender concepções. Ou seja, o autor estabelece diálogo entre sua história de vida e os teóricos que escolheu para esse feito.

Esse gênero acadêmico, se constitui como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Kennedy – IFESP/RN. Essa instituição de ensino superior é de caráter público, organizada sob a forma de autarquia, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, com sede e foro na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2019).

De acordo com o Projeto Pedagógico (2019) do curso citado, o IFESP apresenta uma trajetória centenária. É uma instituição de ensino com história particular em Natal e no Rio Grande do Norte.

Sua origem se situa no contexto da criação das Escolas Normais no Brasil ao longo do século XIX e início do século XX. Essas tinham por finalidade formar o professor para atuar no ensino primário. Ao longo de sua existência, a instituição passou por mudanças respaldadas nas demandas sociais e nos marcos legais, porém mantendo seu objetivo de formar professores. (Rio Grande do Norte, 2019, p. 10)

O IFESP tem como missão: promover uma educação profissional de qualidade social, mediante o ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de uma formação docente ética, crítico-reflexiva e política que propicia atuação na sociedade que contribua para o desenvolvimento sustentável do Rio Grande do Norte e do país. (Rio Grande do Norte, 2019)

A instituição tem o Memorial de Formação como Trabalho de Conclusão de Curso por compreender que este gênero permite aos discentes e docentes refletirem sobre sua prática, de modo a contribuir com a ressignificação do seu fazer pedagógico de modo consciente, buscando sempre ressignificá-lo diante das transformações da sociedade.

Passegi e Carrilho (2007) nos relata que a escrita do Memorial de Formação será desenvolvida em primeira pessoa: o Eu de quem escreve, do narrador, do relator e do argumentador, do que descreve fatos, coisas e objetos, se encontra em um só: o Eu que possibilita a utilização de uma escrita em primeira pessoa.

Passegi (2010) argumenta que a escrita do Memorial de Formação é realizada em etapas narradas da história de vida daquele que escreve, pois são selecionadas e organizadas, de maneira não linear, desconsidera-se o tempo cronológico, observa-se a dialogicidade entre as lembranças e o conhecimento internalizados até o momento da escrita. Segundo ela, quem escreve é aquele que se encontra no tempo presente e que vai se dirigir a vários desdobramentos de posicionamentos subjetivos, num processo de construção de concepções sobre vivências diversas, jamais revivendo a experiência tal como a experimentou, mas reelaborando um novo sentido para o vivido.

Portanto, ao olharmos para o passado estabelecemos relações com o presente, e assim, há a ressignificação da nossa história vida, pois passamos a olhar para o passado com as lentes do presente. E nesse rememorar, Passegi (2008) descreve que haverá momentos de tensão entre o Eu das experiências vividas e o Eu do hoje, repleto de novas concepções de si e de outros, do que aprendeu, daquele teórico que você leu, o qual pode fundamentar sua argumentação. Escrever sobre o positivo ou negativo numa postura de reflexão e não de redução do que fez parte de sua formação, ou seja, um verdadeiro processo de análise crítica e reflexiva com base em autores que nos respalda nesse narrar.

Ao escrever as nossas narrativas, Passegi (2006) argumenta que há de se dialogar com outros que poderão sustentar suas afirmações, respaldando seu ponto de vista, sendo esses outros chamados de argumentos. (argumentos de autoridade; argumentos de exemplificação; argumentos concretos; argumentos de consenso).

Ao estabelecermos esse diálogo, durante o processo no qual acessamos nossas memórias, o desenvolvimento da consciência sobre fatos passados e presentes que vivenciamos se organiza de tal forma que conseguimos perceber nossas aprendizagens nos diversos campos do conhecimento e momentos das nossas vidas, é a própria autoaprendizagem consciente, portanto, esse relatar consciente é a metacognição.

Ao acessarmos nossas memórias, com o objetivo de narrar e publicar a nossa história de vida, selecionamos aquelas que autorizamos o outro a ler, como expressa Pineau (2006).

Para Pérez (1999) a metacognição consiste em aprender a aprender, englobando a autoaprendizagem, a curiosidade, a investigação, o aprender a formular e resolver problemas, tanto de forma individual quanto coletiva. Em suma, atuar de modo reflexivo e crítico na sociedade.

Nesse relatar descritivo e argumentativo nos conscientizamos dos nossos próprios processos e produtos cognoscitivo. E assim, reconhecemos durante a escrita do nosso Memorial de Formação o que aprendemos ao longo da vida, e ainda as nossas necessidades formativas, o que deve nos conduzir para autoformação.

Flavell (1976) defende que Metacognição é o conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognitivos ou sobre qualquer questão relacionada a eles, ou seja, a metacognição está relacionada com as propriedades de informação ou os dados relevantes para a aprendizagem.

O Memorial de Formação nos possibilita enunciar nossas vozes que ainda se mantinham na dimensão mental, em entrelaçamento com outras vozes, que nos constitui, e aos mesmo tempo, revela a nossa identidade, construída por afetos, emoções, conhecimentos, descobertas, sucessos e desafios que delinearão a nossa trajetória. É um diário, no qual você pode escrever suas experiências vivenciadas e suas reflexões.

III – Metodologia

A pesquisa é qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), nessa abordagem pesquisa e pesquisador passam a ter uma função ativa, com fluidez dinâmica e desenvolvimento de métodos, preocupando-se agora em encontrar possíveis soluções para os problemas relacionados ao ensino, com foco na perspectiva social e realidade histórica. As autoras argumentam que um dos desafios na contemporaneidade é exatamente tentar ter acesso a essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Em relação aos objetivos é um estudo exploratório e descritivo, visto que no que tange ao primeiro, como destaca Freitas (2008) olharemos para o objeto de estudo de outras formas, numa perspectiva de analisar as informações obtidas nos instrumentos de pesquisa; em relação ao segundo, nos embasando em Leite (2008), descrevemos as informações que dizem respeito às atividades desenvolvidas na pesquisa. E como destaca Cellard (2008) é descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência para o estudo realizado.

No que se refere aos procedimentos é uma pesquisa documental, uma vez que concordando com Lüdke e André (1986) esse procedimento de pesquisa pode ser compreendido como uma série de operações, que visa estudar e analisar um, ou vários documentos, buscando identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

As autoras argumentam que essa análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. Foram estabelecidos procedimentos metodológicos para a realização da análise, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Procedimentos metodológicos da pesquisa documental

Etapas	Procedimentos de pesquisa
Primeira Etapa	Pré-análise: definição dos objetivos específicos.
Segunda Etapa	Organização do material – os textos (três memoriais de formação); estabelecimento das categorias; elaboração de quadros; seleção das referências; critérios definidos (classificação e numeração de cada texto); compilação; transferência das informações para os quadros; leitura analítica e descrição.
Terceira Etapa	Tratamento dos dados (interpretações e inferências); confirmação ou refutação das hipóteses estabelecidas.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Para responder à questão central da pesquisa e aos objetivos de estudo, utilizou-se como instrumentos de pesquisa três memoriais de estudantes concluintes do curso de Pedagogia do referido instituto de formação, cujo percurso metodológico ocorreu em três etapas: a) a primeira consistiu em delimitarmos os objetivos geral e específicos da pesquisa; b) a segunda consistiu em selecionar os memoriais (03), sendo identificados por códigos: Memorial de Formação = MF1, MF2, MF3), e identificar as reflexões narradas por estudantes do referido curso em seus memoriais de formação, no que tange a sua vida acadêmica e profissional; c) a terceira, serviu para organizarmos as informações preteridas em fichas documentais para, em seguida, revelar as narrativas reflexivas de tais estudantes presentes em seus memoriais de formação, considerando a vida acadêmica e profissional.

Para autorização do estudo, disponibilizamos para as estudantes, autoras dos memoriais, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado.

As informações foram analisadas à luz da fundamentação teórica estabelecida, cujos autores são: Carrilho (2007); Passegi (2006; 2008; 2010); Pineau (2002; 1988); Prado e Soligo (2005); Flavell (1987); Carvalho e Cunha (2021), dentre outros. Em relação às concepções acerca do memorial de formação como atividade reflexiva e metacognitiva, nos embasamos em Flavell (1976); Carvalho e Cunha (2021), dentre outros.

IV – Resultados e Discussões

Os resultados alcançados demonstraram, dentre as narrativas reflexivas enunciadas pelos estudantes em seus memoriais, reflexões comuns como, por exemplo, a afirmação em que a escrita sobre si revela suas memórias que acontecem em um movimento de olhar para si, de se debruçar sobre suas lembranças, em especial às suas práticas de sala de aula, pensando no passado e no presente, de modo que permitiu vislumbrar o futuro, de tal forma que práticas profissionais anteriores materializadas não mais se incluem em seu cotidiano de sala de aula. A análise reflexiva por meio do Memorial de Formação proporcionou em si uma ação formativa, constituindo-se o próprio movimento de formação como expressa Passegi (2010).

As narrativas acadêmicas reveladas pelas estudantes em seus memoriais enunciam dificuldades de aprendizagens ao adentrar o curso, pois segundo elas, havia tempo que não estudavam, não tiveram oportunidade de estudar após o término do ensino secundário, retornando aos estudos após ter constituído

família, cerca de 15-20 anos depois. As estudantes narraram que anteriormente não tinham consciência de suas aprendizagens e necessidades formativas, passaram a se conscientizar quando se viram diante das situações de aprendizagens orientadas pelos professores.

Em relação à formação acadêmica reconheceram o quanto tinham que se esforçar para se formar professoras com competência para lecionar, exprimindo em seus discursos um certo receio.

No que se refere à vida profissional relataram ainda não se sentirem preparadas de fato, segundo elas, quando realizaram os quatro estágios supervisionados, componentes curriculares do curso de Pedagogia da instituição realizados na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Gestão Educacional e em Espaços não Formais.

Aquele que escreve relata sua trajetória de vida, em momentos e situações escolhidas por ele por significarem pontos relevantes em sua formação como pessoa e como profissional. São relatos de experiências vividas destacadas por transformarem o caminho de formação positiva ou negativamente, mas que conferem um novo direcionamento, ou um posicionamento, também, um enfrentamento, ou, ainda, um novo olhar sobre a vida e a formação. (Carrilho, 2007)

Nas narrativas das estudantes, inferimos e interpretamos que a consciência pelos processos cognoscitivos está em desenvolvimento, ou seja, a percebe-se o movimento em direção ao pensamento metacognitivo. Flavell (1976) defende que metacognição é o conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognitivos ou sobre qualquer questão relacionada a eles, ou seja, a metacognição está relacionada com as propriedades de informação ou os dados relevantes para a aprendizagem. Ramalho Núñez e Lima (2004) explicitam que a metacognição implica a autorregulação das atividades cognoscitivas, ou seja, a conscientização dos próprios processos mentais dos sujeitos para aprender a aprender.

No processo metacognitivo, o sujeito tem a consciência de suas ações e pensamentos, a autorregulação desses está em constante movimento; na atividade mental as interlocuções entre o social e individual ocorrem como uma trama, como um sistema de redes neurais que se estrutura ao passo que as relações sujeito-objeto ocorrem – neste caso, as estudantes e suas memórias.

Segundo elas escrever suas memórias representa relatar sobre sua própria história de vida como um círculo em que as suas experiências outrora vividas, que agora se dão conta estão diante de si em um outro momento histórico de suas vidas, pois percebem que esse ato de rememorar e mobilizar seus pensamentos para frente de seus olhos, mediante a escrita, proporciona a consciência da apropriação de suas vidas em diferentes momentos, momentos esses construídos com o tempo em um determinado contexto, ressignificando o passado com o olhar para o presente e para o futuro, nas dimensões pessoal e profissional.

Segundo Pineau e Le Grand (2002), a autobiografia representa uma via pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do projetar-se para dentro de si, um ato reflexivo do desdobrar-se narrativo. Pineau (1988), o interesse e a dignidade do ato autobiográfico é um contrapeso necessário às pulsões totalitárias de apropriação cognitiva da vida pelos profissionais do sentido.

Prado e Soligo (2005) relatam que a história é construída com o tempo, com a experiência humana, com suas histórias, com suas memórias, explicitam que a profissionalização do Magistério, pela qual tanto

lutamos, não acontecerá de uma hora para outra, sem investimento na melhoria das condições de trabalho e da formação profissional dos educadores e sem um processo de transformação da cultura predominante, de velhas concepções, de práticas cristalizadas.

Como rememora Carrilho (2007), o Memorial de Formação é um instrumento formativo, pois ele busca desencadear a reflexão sobre a formação continuada e prática profissional – o efeito do desejo da escrita sobre si e suas práticas num movimento de olhar para si, de se debruçar sobre uma prática, constituindo-se o próprio movimento de formação. A análise reflexiva que o memorial proporciona em si é uma ação formativa.

Como revelam Carvalho e Cunha (2021) ao se tornar consciente de seus processos cognoscitivos, responsivo e responsável em suas atitudes diante da realidade, podemos inferir que a compreensão cognitiva e metacognitiva passa a fazer parte dos conhecimentos dos sujeitos, de maneira que esses possam continuamente entender que a escrita do Memorial de Formação é uma atividade consciente, é de gestão dos próprios processo mentais, é dialógica e dialética, dimensões que formam uma unidade indissociável, como a relação teoria-prática e sujeito-objeto.

Referências Bibliográficas

- Beber, Bernadette; Silva, Eduardo da; Bonfiglio, Simoni Urnau (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. Rev. psicopedag. vol.31 no.95 São Paulo.
- Campanario, Juan Miguel (1998). La Metacognición y el aprendizaje de las ciencias (1998). Em: Banet, E.; PRO, A. de (Eds.) Investigación e innovación en la enseñanza de las Ciencias. Murcia: Ed. DM. v. 1.
- Carrilho, Maria de Fátima Pereira 2007. Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si. Tese de doutorado apresentada ao PPGED/UFRN.
- Carvalho, Rozicleide Bezerra de Carvalho; Cunha, Liédja Lira da Silva (2021). Atividade de estudo para aprender a aprender: Gestão das aprendizagens pelo estudante. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.9, p. 90871-90890.
- Cellard, André (2008). A análise documental. In: Poupart, J. et al (ORG). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes. (Coleção Sociologia).
- Flavell, John Huley (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. Em F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.) Metacognition, Motivation, and Understanding (pp 21-29). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freitas, Henrique; Janissek, Raquel (2000). Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Editor Sagra Luzzatto.
- Leite, Francisco Tarciso (2008). Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: Monografia, Dissertações, Teses e Livros. Aparecida: Ideias & Letras.
- Lüdke, Menga; André, Marli Eliza Damazo Afonso de (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Passeggi, Maria da Conceição (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. Em: Souza, E.; Abrahão, M. H. M. B. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 203-218.
- Passeggi, Maria da Conceição (2008). Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. Em: Passeggi, Maria da Conceição, Barbosa, Tatyana Mabel Nobre (org.). Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docentes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Passeggi, Maria da Conceição (2008). Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. Em: Passeggi, Maria da Conceição; Souza, C. (Org.) (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN.

- Passeggi, Maria da Conceição (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. Em: Passeggi, M. C. e Silva, V. B. (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Pineau, Gaston (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, António; Finger, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Pineau, Gaston; Le Grand, Jean-Louis (2002). Les histoires de vie: Les histoires de vie que sais-je? Paris: PUF, n. 2760.
- Pineau, Gaston; Le Grand, Jean-Louis (2002). Les histoires de vie: Les histoires de vie que sais-je? Paris: PUF, n. 2760.
- de Araújo Silva <teca@ifesp.edu.br> Maria Tereza Penha de Araújo Silva
- Prado, Guilherme do Vale Toledo; Soligo, Rosaura (2005). Memorial de Formação – quando as memórias narram a história de Formação. Editora: Gráfica FE-Unicamp. Vol. 1, São Paulo.
- Prado, Guilherme do Vale Toledo; Soligo, Rosaura (2007). Memorial de ormação: quando as memórias narram a história da formação. In Prado, Guilherme do Vale Toledo; Soligo, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea. Disponível em: . Acesso em: 15 ago

Pesquisa e prática pedagógica no Instituto De Educação Superior Presidente Kennedy – Brasil: reflexões de estudantes de pedagogia

Research teaching as a pedagogist's professional knowledge for teaching in basic education

Rozicleide Bezerra de Carvalho

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; rozi@ifesp.edu.br

Arandí Róbson Câmara Martins

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; arandi@ifesp.edu.br

Elisângela Ribeiro de Oliveira Cabral

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; elisangela@ifesp.edu.br

Denise Caballero da Silva

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; denise@ifesp.edu.br

Resumo: O objetivo geral do estudo é revelar reflexões de estudantes de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, em Natal no Rio Grande do Norte, acerca das contribuições do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) para a prática em sala de aula na Educação Básica. O referencial teórico se embasa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFESP (2019), cujas diretrizes orientam para promover espaços para a iniciação à pesquisa e às aprendizagens práticas dos pedagogos em formação; em Galiazzi e Moraes (2002), que orientam a formação docente, tendo como fundamento o educar pela pesquisa, que se constitui como uma das alternativas para ensinar na Educação Básica; na Base Nacional Comum Curricular (2017), cujas diretrizes, estabelecem a importância de explicitar didaticamente os procedimentos de uma pesquisa, desde a elaboração do problema, a seleção de fontes, a utilização dos procedimentos para aprofundamento do objeto de estudo, até a apresentação dos resultados obtidos. O percurso metodológico ocorreu em três etapas: a primeira, conhecer as reflexões dos estudantes em relação às contribuições de PPP para suas práticas; a segunda, identificar nas suas atividades as contribuições de PPP para suas práticas; e a terceira, identificar reflexões dos estudantes acerca das contribuições de PPP para sua docência. Selecionamos os discursos (Voloshinov, 1976) dos estudantes sobre suas reflexões sobre PPP e as contribuições deste para as práticas em sala de aula, suas atividades de estudo e um instrumento metacognitivo, visto que permitem reflexões sobre os processos cognoscitivos (Flavell, 1987), entre outros. Em relação aos resultados os estudantes revelaram que o dito componente permite aprender a pesquisar, sendo indissociável de aprender a estudar, é condição imprescindível para o desenvolvimento da autonomia e do olhar de pesquisador como discente e docente, o que implica a consciência da própria intelectualidade, do exercício crítico-reflexivo-consciente que demanda aprendizagens ativas.

Palavras-chave: Pesquisa e prática pedagógica; Reflexões; Educação; Estudantes de pedagogia.

Abstract: The general objective of the study is to reveal reflections from Pedagogy students at the Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, in Natal, Rio Grande do Norte, about the contributions of the Pedagogical Research and Practice (PPP) curricular component to classroom practice. in Basic Education. The theoretical framework is based on the Pedagogical Project of the IFESP Pedagogy Course (2019), whose guidelines aim to promote spaces for initiation into research and practical learning for pedagogues in training; in Galiazzi and Moraes (2002), who guide teacher training, based on educating through research, which constitutes one of the alternatives for teaching in Basic Education; in the National Common Curricular Base (2017), whose guidelines establish the importance of didactically explaining the procedures of a

research, from the elaboration of the problem, the selection of sources, the use of procedures to deepen the object of study, to the presentation of the results obtained. The methodological path occurred in three stages: the first, knowing the students' reflections in relation to the contributions of PPP to their practices; the second, identify PPP contributions to their practices in their activities; and the third, to identify students' reflections on the contributions of PPP to their teaching. We selected students' speeches (Voloshinov, 1976) about their reflections on PPP and its contributions to classroom practices, their study activities and a metacognitive instrument, as they allow reflections on cognitive processes (Flavell, 1987), between others. In relation to the results, the students revealed that this component allows learning to research, being inseparable from learning to study, it is an essential condition for the development of autonomy and the researcher's perspective as a student and teacher, which implies awareness of one's own intellectuality, of the critical-reflective-conscious exercise that demands active learning.

Keywords: Research and pedagogical practice; Reflections; Education; Pedagogy students.

I – Introdução

O objetivo geral do estudo é revelar reflexões de estudantes de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, em Natal no Rio Grande do Norte, acerca das contribuições do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) para a prática em sala de aula na Educação Básica.

O referencial teórico se embasa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFESP (2019), cujas diretrizes orientam para promover espaços para a iniciação à pesquisa e às aprendizagens práticas dos pedagogos em formação; em Galiazzi e Moraes (2002), que orientam a formação docente, tendo como fundamento o educar pela pesquisa, que se constitui como uma das alternativas para ensinar na Educação Básica; na Base Nacional Comum Curricular (2017), cujas diretrizes, estabelecem a importância de explicitar didaticamente os procedimentos de uma pesquisa, desde a elaboração do problema, a seleção de fontes, a utilização dos procedimentos para aprofundamento do objeto de estudo, até a apresentação dos resultados obtidos.

II – Fundamentação Teórica

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (2019), instituição superior situada em Natal no Rio Grande do Norte, Brasil, as Pesquisas e Práticas Pedagógicas (PPP) estão orientadas a favorecer espaços para a iniciação a pesquisa e às aprendizagens práticas dos pedagogos em formação. Busca-se proporcionar elementos materiais para a reflexão sobre o fenômeno educacional na sua complexidade, ou seja, parte-se do princípio de que o conhecimento específico da área educacional não pode prescindir das dimensões práticas, básicas para a articulação interdisciplinar advindas das variadas teorias do social, do conhecimento e do ser cognoscente.

O objetivo das PPP, segundo esse documento, é identificar e experienciar as teorias discutidas nos componentes curriculares, através das práticas vividas nos espaços escolares e não escolares, vinculando estas atividades, preferencialmente, à pesquisa enquanto princípio educativo e científico e ao envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. As PPP constituem-se, conforme evidencia-se no documento citado, em uma atividade extensiva dos componentes curriculares que integram todos os períodos do Curso (do 1º ao 8º). Deverão ser planejadas pelos professores do período correspondente, sob a responsabilidade

de um ou mais professores, cuja função está em articular o planejamento, a execução e avaliação desta atividade com os demais professores do período.

Cada PPP terá carga horária total de 50 (cinquenta horas) horas e estão presentes em todos os semestres letivos, com o foco de acompanhamento nas diversas áreas de atuação do pedagogo, seja em espaços escolares e não escolares.

A Pesquisa e Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia – Licenciatura é desenvolvida como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino. Não deve ser vista como atividade individual de um professor, mas configurar o trabalho coletivo no IFESP. Assim sendo, todos os professores formadores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu estudante.

A Pesquisa e Prática Pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria e prática, afirma o projeto do curso, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa vistos como formas de iniciação à pesquisa, tendo como enfoque a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Buscamos trabalhar nesse componente curricular a pesquisa como princípios pedagógico, educativo e científico, nas perspectivas de Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003); Demo; As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) quando defendem que trabalhar nessa perspectiva, seja como procedimentos metodológicos ou estratégias didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem, contribui indubitavelmente com o desenvolvimento dos pensamentos estratégicos e científicos, além da autonomia e o pensar crítico-reflexivo, de tal forma que os estudantes se sentem copartícipes das questões que envolvem o mundo, como por exemplo, as questões que lhe afetam diretamente.

A pesquisa, a partir desses princípios, trata de questões que emergem da vivência e da reflexão, configurando-se como um exercício de organização e produção de conhecimento aprendida e permanentemente reelaborada, e deverá ser efetivada através de observações didáticas em escolas da Educação Básica; estudos de caso; elaboração de projetos de intervenção didática; situações simuladas; seminários e; projetos integradores, desenvolvidos com a participação das disciplinas oferecidas no período e outros trabalhos realizados em situações vivenciais, sob a orientação dos professores formadores.

Para tanto, as Pesquisas e Práticas Pedagógicas ministradas nos oito períodos, perfazendo uma carga horária de 400 horas, observando o artigo 65 da Resolução CNE/CP Nº 2, de Julho de 2015, que traz em seu bojo que a prática de ensino deve ter no mínimo 400 horas.

Assim sendo, as atividades dos componentes curriculares Pesquisas e Práticas Pedagógicas, poderão ser norteadas pelas ações oriundas do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão – NEPE.

Segundo Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003) as perspectivas pedagógicas subjacentes à formação docente vêm sendo pesquisadas há bastante tempo. “O educar pela pesquisa, que entendemos inserir-se no enfoque investigativo, inclui a pesquisa do professor sobre sua sala de aula.” (Galiuzzi, Moraes e Ramos, 2003, p. 5)

No educar pela pesquisa (Demo, 1998; 1997; 1996; 1995; apud Galiuzzi, 2003, p. 6), revela que a investigação se faz como princípio científico e como princípio educativo. Essa proposta, segundo Galiuzzi,

Moraes e Ramos (2003) se sustenta na pesquisa como princípio científico porque contribui para a produção de conhecimento, e como princípio educativo porque propicia o questionamento crítico e inovador. Portanto, os autores afirmam que tem por objetivo desenvolver habilidades ‘indispensáveis em cada cidadão e trabalhador modernos: aprender a aprender e saber pensar para intervir de modo inovador’ (Demo, 1997, p. 9 apud Galiazzi, Moraes e Ramos, 2003, p. 6). A pesquisa é condição básica ‘por seu lado educativo emancipatório, sua marca de atitude cotidiana, sua viabilidade em qualquer pessoa, sua relação intrínseca com o conhecimento inovador’ (Demo, 1997, p. 53 apud Galiazzi, Moraes e Ramos, 2003, p. 6).

A pesquisa a partir desses princípios, quando incluídas no planejamento do professor, permite a formação e o desenvolvimento de várias habilidades como por exemplo, argumentar, observar, analisar, comparar, fazer generalizações e abstrações, elaborar perguntas, aventar hipóteses, estabelecer métodos, coletar informações, tomar decisões pensando cientificamente, interpretar e explicar fenômenos, dentre outras.

Concordamos com Galiazzi, Moraes e Ramos (2003) quando desvelam:

Propomos a inserção da pesquisa em aula como modo de transformação dos cursos de formação, da sala de aula e do conhecimento profissional dos professores. Entendemos que essa pesquisa precise explicitar as teorias pedagógicas geralmente implícitas dos envolvidos. A pesquisa, que requer coleta de dados (essas teorias seriam os dados para análise), elaboração de sínteses e reelaboração de significados, envolve a construção de conhecimento sobre o que está sendo pesquisado, o que vai permitir o enriquecimento do conhecimento profissional de cada um dos envolvidos. (p. 13)

Não podemos mais viver na inércia tradicional, como argumentam os autores, é urgente levar para as salas de aula desde a Educação Infantil, a pesquisa com base nesses princípios. Pois, além de propiciar a internalização e apropriação da realidade de modo crítico-reflexivo, contribui substancialmente para o desenvolvimento da atenção, memória, percepção e concentração, habilidades imprescindíveis para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita nas diferentes áreas de conhecimento.

A pesquisa a partir desses princípios trabalhada desde a idade tenra das crianças, favorece o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, pois, como argumenta Flavell (1987), é necessário se trabalhar com estratégias metacognitivas, pois, os estudantes formarão e desenvolverão o domínio por seus próprios processos mentais, portanto, como defende Flavell (1987) desenvolver o pensamento metacognitivo é saber o conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognitivos, ou sobre qualquer questão relacionada a eles, ou seja, a metacognição está relacionada com as propriedades de informação ou os dados relevantes para a aprendizagem.

III – Metodologia

O percurso metodológico ocorreu em três etapas: a primeira, conhecer as reflexões dos estudantes em relação às contribuições de PPP para suas práticas; a segunda, identificar nas suas atividades as contribuições de PPP para suas práticas; e a terceira, identificar reflexões dos estudantes acerca das contribuições de PPP para sua docência.

Selecionamos os discursos (Voloshinov, 1976) dos estudantes sobre suas reflexões acerca dos componentes PPP e as contribuições deste para as práticas em sala de aula, suas atividades de estudo e um instrumento metacognitivo, visto que permitem reflexões sobre os processos cognoscitivos (Flavell, 1987), entre outros.

Para responder ao primeiro objetivo, foi necessário considerar as vozes dos estudantes antes de adentrarmos aos conhecimentos previstos nos componentes curriculares, bem como a metodologia utilizada para o desenvolvimento das aulas.

Esse cuidado em ouvir as vozes desses sujeitos se respalda nas ideias de Freire (1979; 1989); Volóchinov (2018); Leontiev (1988), cujos pensamentos dialogam com a nossa prática de sala de aula. Ouvir o outro se constitui como uma prática social e uma atividade que o posiciona como sujeitos de direito, aqueles que tem suas vozes ecoadas, e que sempre serão refletidas e refratadas (Volóchinov, 2018). Para esse feito, não estabelecemos previamente as categorias a analisar, mas incluímos no nosso plano de observação perguntas que orientavam aos estudantes refletirem sobre esses componentes curriculares (as oito PPP).

As observações realizadas se caracterizaram como participante, pois esse procedimento de pesquisa busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. Ou seja, ao passo que realizávamos as atividades em sala de aula, os estudantes eram convidados a refletirem sobre as contribuições dos componentes curriculares citados para suas futuras ações docentes.

A observação participante se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. (Gil, 2007; Fonseca, 2002; Thiolant, 1998). a pesquisa participante, como revalado pelos autores, busca os interesses da comunidade na sua própria análise visando encontrar problemas reais para serem debatidos e estudados.

A pesquisa participante busca conhecer e agir para encontrar uma ação de transformação em busca do benefício do grupo estudado, então, é cercada por várias características próprias, como destaca Gil (2007). Ao passo que o estudo ao ser materializado percebe-se que professores pesquisadores e os sujeitos de pesquisa compreendiam acerca da importância da flexibilidade e adaptação no trajeto do estudo.

Para identificar nas atividades dos estudantes as contribuições de PPP para suas práticas de sala de aula, organizamos um instrumento metacognitivo, pois visávamos que eles se orientassem de forma consciente para respondê-los, por esta razão, as perguntas disponibilizadas são de caráter problematizador ilustrado no Quadro 1 (Carvalho, 2017).

Quadro 1. Instrumento metacognitivo para os estudantes

Objetivo: Refletir sobre as contribuições de PPP para as atividades docentes.
<p>Perguntas problematizadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que estou aprendendo sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula nos componentes PPP? • O que eu fiz para aprender? • O que ainda não aprendi? • O que devo fazer para aprender o que eu ainda não aprendi? • Como aprendo melhor? • Como estão as minhas aprendizagens? • Qual nota atribuo às minhas atividades?

- Que argumento (s) posso apresentar que justifiquem a nota que eu atribuí à minha atividade?
- Que estratégias posso utilizar para aprender sozinho (a)?
- De que forma posso organizar o planejamento, de maneira que os estudantes possam aprender?

Fonte: elaborado pelos autores, 2023, adaptado de Carvalho, 2017.

Também organizamos um instrumento metacognitivo para refletirmos sobre a forma pelas quais estávamos ensinando. Não intencionávamos a utilização de um instrumento dessa natureza para nós, mas, ao passo em que a pesquisa se desenvolvia, e compreendendo o caráter da pesquisa participante, percebíamos que as reflexões e transformações ocorriam, também, conosco. O Quadro 2 apresenta a representação desse modelo.

Quadro 2. Instrumento metacognitivo para os professores pesquisadores

Objetivo: Refletir sobre as contribuições a metodologia utilizada em sala de aula para ensinar PPP.

- O que aprendi com os estudantes nesta aula?
- Como compartilhei os novos conhecimentos com eles?
- Considerei seus conhecimentos prévios?
- Precisarei reorganizar meu planejamento?
- Preocupo-me em sistematizar os conhecimentos que ministro em cada aula?
- Como estão as aprendizagens dos estudantes?
- Que conhecimentos preciso apropriar-me para ensinar na atualidade?
- Estou avaliando os estudantes com diferentes instrumentos avaliativos?
- Como reajustar o planejamento para que os estudantes possam aprender melhor?
- Considero, para avaliar os estudantes, a avaliação qualitativa associada à quantitativa?
- Que contribuições percebo nas falas dos estudantes em relação aos componentes PPP?

Fonte: elaborado pelos autores, 2023, adaptado de Carvalho e Bezerra, 2017.

Para conhecer as reflexões dos estudantes acerca das contribuições de PPP para sua docência, nos utilizamos dos discursos dos estudantes ao apresentarem suas atividades em sala de aula. Não estabelecemos previamente as categorias análise, consideramos aquelas que julgamos relevantes no momento da referida atividade. Pois, esse momento ocorreu no último dia de aula, diferentemente, dos objetivos que antecederam a este, ou seja, as observações ocorreram em três momentos: o primeiro, no primeiro dia de aula; o segundo, durante os diferentes processos em que as aulas eram ministradas; e o terceiro, no último dia aula, como já citado.

IV – Resultado e Discussão

Em relação ao primeiro objetivo “conhecer as reflexões dos estudantes em relação às contribuições de PPP para suas práticas”, relataram que o que fazia a diferença na condução desses componentes curriculares, consistia na metodologia utilizada pelos professores, pois, segundo eles, as situações de aprendizagens disponibilizadas para eles aprenderem eram problematizadoras, e ao mesmo tempo, o fato de em todas as aulas ser permitida a escuta, os levavam a refletir sobre sua prática em sala de aula, percebiam que a

internalização dos novos conhecimentos ocorriam de modo consciente, ou seja, aos poucos percebiam que se apropriavam de seus próprios processos mentais.

O domínio de um sistema complexo de ações psíquicas e práticas necessárias para uma regulação racional da atividade com a ajuda de conhecimentos e hábitos que a pessoa possui e somente mediante reprodução reiterada e aplicação dos modos de atuação de maneira consciente. (Petrovsky, 1976, p. 72)

Externavam que ao serem ouvidos e respeitados em suas falas, se sentiam confiantes e autores de suas produções. Ouvir o outro se constitui como uma prática social e uma atividade que o posiciona como sujeito de direito, aquele que tem suas vozes ecoadas, e que sempre serão refletidas e refratadas (Voloshinov, 1926; 1976).

Na segunda etapa da pesquisa, que visou identificar nas suas atividades dos estudantes as contribuições de PPP para suas práticas, mediante o instrumento metacognitivo que responderam, explicitaram que esse instrumento favorecia a eles repensarem sobre suas aprendizagens e necessidades formativas, principalmente, de termos permitido a eles exporem suas ideias, valorizando as suas falas. Esse olhar nos possibilita entender a linguagem como atividade consciente do sujeito, como expressa Leontiev (1988).

Carvalho (2020), ressalta que a estrutura da atividade, elaborada por Leontiev (1988), em sua Teoria da Atividade, defende que toda atividade humana (cognoscitiva, perceptiva ou motora), possui uma estrutura invariante: a) o sujeito consciente, b) o objeto material, c) os motivos, d) o objetivo intencional, e) o sistema operacional, f) a base orientadora da atividade, g) as vias para a materialização da atividade, h) as condições de execução da atividade e; i) o produto.

A autora acrescenta que a linguagem como atividade humana nos estimula a refletir sobre a interlocução entre pensamento e linguagem, percebida na obra de Volóchinov (2018), quando o autor revela que o esteio dos debates entre essas duas categorias, apresentada anteriormente por Vigotski (2005), está a questão de como o sujeito lida com a alteridade do mundo externo, ou seja, como analisar a idiosincrasia entre o sujeito e o mundo objetal.

A terceira etapa que teve como intenção identificar reflexões dos estudantes acerca das contribuições de PPP para sua docência, foi revelado no momento da apresentação da sua atividade avaliativa final (seminário) que os momentos de fala e partilha dos conhecimentos e saberes, observavam suas vozes em cada apresentação e que a metodologia utilizada em PPP foi condição de excelência para que pudessem perceber que suas aprendizagens, ainda em processo, se deu quando puderam escutar o outro, ou seja, segundo eles, constataram que as aprendizagens, de fato, ocorrem do plano interpsicológico para o intrapsicológico, argumento defendido por Vigotski (2005).

Os estudantes relataram que pelo fato de os professores terem oportunizado sua imersão no contexto de pesquisa ainda no início da graduação, os colocando para escrever um projeto de pesquisa, materializá-lo e apresentar alguns resultados, proporcionou a eles a internalização e apropriação de conhecimentos sobre pesquisa, de modo a compreenderem que ao adentrarem a sala de aula na Educação Básica para lecionar, podem se utilizar do ensino por investigação como estratégia didático pedagógico, de modo a

reconhecer essa estratégia como um dos caminhos para considerar a pesquisa como princípios educativo e científico, argumento este, defendido por Demo (1998; 1997; 1996). Galiazzi; Moraes e Ramos (2003); Galiazzi e Roque (2002).

Galiazzi; Moraes; Ramos (2003); Galiazzi e Roque (2002) argumentam que a educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciência, por exemplo, se constitui como imprescindível para formar cidadãos críticos e reflexivos, conscientes de suas participações na sociedade.

Sendo assim, os estudantes revelaram que PPP permite aprender a pesquisar, sendo indissociável de aprender a estudar, segundo eles, é condição imprescindível para o desenvolvimento da autonomia e do olhar de pesquisador como discente e docente, o que implica a consciência da própria intelectualidade, do exercício crítico-reflexivo-consciente que demanda aprendizagens ativas, ou seja, percebíamos que eles aos poucos conheciam seus próprios processos mentais, como argumenta Flavell (1987).

Referências Bibliográficas

- Bezerra, Alessandra Moreira; Carvalho, Rozicleide Bezerra de (2019). O olhar da gestão frente a importância das avaliações interna e externa para orientar o processo de ensino-aprendizagem. *Braz. J. of Develop.*, 5(9), 16008-16024.
- Demo, Pedro (1996). *Educar pela pesquisa*. Autores Associados.
- Demo, Pedro (1997). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro.
- Demo, Pedro (1998). *Questões para a teleeducação*. Vozes.
- Demo, Pedro. (1995). *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus.
- Flavell, Jonh Huley (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Em F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp 21-29). Lawrence Erlbaum.
- Fonseca, João José Saraiva (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila.
- Galiazzi, Maria do Carmo; Moraes, Roque (2002). Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciência. *Ciência & Educação*, 8(2), 237-252.
- Galiazzi, Maria do Carmo; Moraes, Roque; Ramos, Maurivan Guntzel (2003). Educar pela pesquisa. *Educar*, 21, 227-241.
- Gil, Antonio Carlos (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4. ed.). Atlas.
- Rio Grande do Norte (2019). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, Lei nº 7.909-04.01.2001. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, RN, Brasil.
- Thiollent, Mmichel (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez & Autores Associados.
- Voloshinov, Valentín Nikoláievich (1926; 1976). Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926/1976. Disponível em <http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf> acesso 24 de jun. 2023.

Aprendizagens coletivas no ensino superior e a pesquisa como princípio pedagógico

Collective learning in higher education and research as a pedagogical principle

Rozicleide Bezerra de Carvalho

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; rozi@ifesp.edu.br

Regina Lúcia Alves Costa

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; regina@ifesp.edu.br

Liédja Lira da Silva Cunha

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; liedjaprofessora@ifesp.edu.br

José Damião Souza de Oliveira

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; damiaomatematica@ifesp.edu.br

Dayanne Chianca de Moura

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; dayanne@ifesp.edu.br

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar uma experiência vivenciada em turmas de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática e de pós-graduação em Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão de Processos Educacionais, Educação Matemática e Ensino de Língua Portuguesa nos componentes curriculares: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa e Prática Pedagógica e Ateliê I e II do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Natal/RN. O objetivo do estudo foi proporcionar aos estudantes do referido instituto vivências com teoria-prática, sobre metodologia do trabalho científico, mediante a elaboração de um protocolo de pesquisa com foco em seus campos profissionais, produzido na coletividade pode se constituir como uma estratégia metodológica para os estudantes se apropriarem de conhecimentos do trabalho científico em seus campos profissionais, com foco na prática docente. Teoricamente, nos embasamos em Lev Vygotsky (2005) quando defende que a aprendizagem ocorre por interação; Ariana Cosme e Rui Trindade (2010), ao evidenciar que embora as aprendizagens sejam pessoais, ninguém aprende sozinho; Rui Trindade (2022) quando enuncia que há inúmeras situações de aprendizagens, nas quais poderemos planejar, desenvolver e avaliar na escola com diferentes situações didáticas coletivamente. Para o desenvolvimento do estudo, nos utilizamos da pesquisa etnometodológica (Rodrigo; Arnay, 1998), pois, observamos o cotidiano desses estudantes nas aulas. O percurso metodológico ocorreu em duas etapas, a primeira consistiu em observar o cotidiano das aulas, considerando as contribuições que os estudantes sugeriam para os trabalhos dos colegas e para o planejamento; a segunda etapa teve como objetivo identificar nas atividades dos estudantes a presença das contribuições sugeridas coletivamente. Como resultado, constatamos que essa forma de ensinar proporcionou aos estudantes a superação de compartilhar suas experiências e conhecimentos e contribuiu com o trabalho do outro e a reelaboração do planejamento das aulas. A contribuição desse estudo é de grande relevância para as salas das Licenciaturas e para a Educação Básica, pois permite aos sujeitos aprendentes e aos professores aprenderem coletivamente, contribuindo com as aprendizagens daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e perceberem que as aprendizagens coletivas levam à formação de uma “comunidade de aprendizagem.” (Trindade e Cosme, 2010). Essa experiência proporcionou a estudantes e professores momentos crítico-reflexivos.

Palavras-chave: Aprendizagens coletivas; Ensino superior; Etnometodologia; Comunidade de aprendizagem; Formação docente.

Abstract: This article aims to present an experience in undergraduate classes in Pedagogy, Literature, Mathematics and postgraduate classes in Environmental Education, Youth and Adult Education, Management of Educational Processes, Mathematics Education and Portuguese Language Teaching in the curricular components: Methodology of Scientific Work, Research and Pedagogical Practice and Workshop I and II of the President Kennedy Institute of Higher Education – Natal/RN. The objective of the study was to provide students at the aforementioned institute with experiences with theory-practice, on the methodology of scientific work, through the elaboration of a research protocol focusing on their professional fields, produced in the community, which can constitute a methodological strategy for students. Students acquire knowledge of scientific work in their professional fields, with a focus on teaching practice. Theoretically, we are based on Lev Vygotsky (2005) when he argues that learning occurs through interaction; Ariana Cosme and Rui Trindade (2010), by highlighting that although learning is personal, no one learns alone; Rui Trindade (2022) when he states that there are countless learning situations, in which we can plan, develop and evaluate at school with different didactic situations collectively. To develop the study, we used ethnomethodological research (Rodrigo; Arnay, 1998), as we observed the daily lives of these students in classes. The methodological path occurred in two stages, the first consisted of observing the daily life of classes, considering the contributions that students suggested for their colleagues' work and for planning; the second stage aimed to identify the presence of collectively suggested contributions in the students' activities. As a result, we found that this way of teaching allowed students to overcome the need to share their experiences and knowledge and contributed to each other's work and the re-elaboration of class planning. The contribution of this study is of great relevance to the teaching and basic education classrooms, as it allows learning subjects and teachers to learn collectively, contributing to the learning of those involved in the teaching-learning process, and realizing that collective learning leads to the formation of a "learning community." (Trindade and Cosme, 2010). This experience provided students and teachers with critical-reflective moments.

Keywords: Collective learning; University education; Ethnomethodology; Learning community; Teacher training.

I – Introdução

Em nossas vivências nos cursos de licenciaturas, bem como, nos cursos de pós-graduações, temos enfrentado situações diversas, em especial aquelas diretamente relacionadas as aprendizagens dos estudantes dentre as quais, destacamos as dificuldades em compreender os procedimentos da ciência, especialmente, a compreensão em conceitos e procedimentos da pesquisa.

Um dos aspectos da observação quanto as dificuldades voltadas a compreensão dos procedimentos da ciência, nos inquietam são principalmente relacionados aos estudantes das pós-graduações. Considerando que estes tem chegado na instituição sem ainda ter a compreensão de conceitos e procedimentos de pesquisa, essenciais na elaboração de um problema de pesquisa, definição de objetivos e procedimentos metodológicos adotados para a sua atividade de investigação. Essa dificuldade se revela no momento dedicado a elaboração de seu projeto de pesquisa.

A pretensão desse artigo é apresentar experiências vivenciadas em turmas dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e nos cursos de pós-graduações em Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão de Processos Educacionais, Educação Matemática e Ensino de Língua Portuguesa nos componentes curriculares de Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa e Prática Pedagógica (nas licenciaturas) e Ateliê I e II (destinado a metodologia da pesquisa nos cursos de pós-graduações).

A intencionalidade primeira, no que se refere aos estudantes das licenciaturas é favorecer experiências que os permitam, na formação continuada, adentrarem em cursos de pós-graduações tendo já desenvolvido habilidades para aprender e resolver problemas se utilizando dos conhecimentos científicos construídos ao longo da sua formação.

É fato que temos observado dificuldades, inclusive quanto a autonomia na condução de suas aprendizagens diante de proposições que exigem domínio e habilidades para resolver problemas que emergem no cotidiano científico frente as necessidades de ruptura de modelos convencionais de ensino-aprendizagem.

O progresso das tecnologias digitais da informação e comunicação e o impacto da inteligência artificial, vêm transformando diferentes práticas educacionais com alternativas que impulsionam o protagonismo dos sujeitos envolvidos em atividades de ensino-aprendizagem. Essa realidade exige o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas que potencializem os sujeitos a cultivarem o pensamento crítico-reflexivo que lhe permitam intervir na sociedade com consciência e justiça social.

Esse olhar nos transporta para refletir sobre o futuro da educação, e conseqüentemente, para como garantir as aprendizagens e desenvolvimento dos nossos estudantes em qualquer nível de ensino.

Que atitudes sustentáveis e inteligentes podem ser pensadas e materializadas para garantirmos o direito de os nossos estudantes à educação integral, uma educação para a formação da cidadania, uma educação que forme esses sujeitos, de modo a garantir a esses, igualdade e equidade.

Morel (2019) enfatiza que é urgente se pensar em redesenhar o nosso futuro com as lentes para enxergar a urgência, em relação ao Brasil, com a missão de aproximá-lo a implementação de estratégias de ensino que mostrem eficientes em salas de aula e no entorno do mundo, considerando as características de cada lugar. Dentre essas estratégias, a autora exprime o investimento em políticas públicas em direção as formações inicial e continuada da docência, centrando-se nas práticas em sala de aula, ou seja, é necessário olhar para as necessidades formativas do professor.

Sobre esse pensamento, a autora destaca:

Se queremos fortalecer a profissão que é a chave para a transformação no Brasil necessita, além da revisão da formação inicial, é preciso investir em políticas públicas de incentivo e formação continuada de professores. (Morel, 2019, s/p)

Diante dos argumentos até então, evidenciados, e por assumir a linguagem como interação (Vigotski, 2005), pensamos na reorganização do planejamento, considerando a inclusão no nosso planejamento das aprendizagens coletivas, como estratégia didático-pedagógica para ensinar nos referidos cursos, de modo a estabelecer nas salas de aula uma comunidade de aprendizagens com interações contínuas e vivências com atividades, cuja unidade teoria-prática se constitua como a principal prerrogativa em todas as aulas para os estudantes se apropriarem da metodologia do trabalho científico.

Diante dessas narrativas, o problema de pesquisa consistiu em: vivências com teoria-prática sobre metodologia da pesquisa, mediante a elaboração de um protocolo de pesquisa com foco em seus campos

profissionais, produzido na coletividade pode se constituir como uma estratégia metodológica para os estudantes se apropriarem de conhecimentos do trabalho científico?

O objetivo geral do estudo foi proporcionar aos estudantes do referido instituto vivências com teoria-prática, sobre metodologia do trabalho científico, mediante a elaboração de um protocolo de pesquisa com foco em seus campos profissionais, produzido na coletividade pode se constituir como uma estratégia metodológica para os estudantes se apropriarem de conhecimentos do trabalho científico em seus campos profissionais, com foco na prática docente.

Para responder a questão central e ao objetivo geral da pesquisa, estabelecemos as questões de estudo e objetivos específicos elencados em sequência.

1.1 Questões de Estudo

- Que aprendizagens trazem os estudantes, sujeitos de pesquisa, em relação às suas aprendizagens em metodologia do trabalho científico?
- Que contribuições são observadas nas atividades dos estudantes em relação às sugestões dos colegas para elaboração de seus protocolos de pesquisa?

As questões de estudo foram operacionalizadas por meio dos objetivos específicos.

- Que opinião (ões) é (são) revelada (s) no discurso dos estudantes no que diz respeito à metodologia utilizada nas aulas para as aprendizagens sobre metodologia do trabalho científico?

1.2 Objetivos Específicos

- Observar o cotidiano das aulas para identificar as aprendizagens dos estudantes em metodologia do trabalho científico.
- Desvelar as contribuições nas atividades dos estudantes sugeridas coletivamente pelos colegas para elaboração do protocolo de pesquisa.
- Conhecer a (s) opinião (ões) é (são) revelada (s) no discurso dos estudantes no que diz respeito à metodologia utilizada nas aulas para as aprendizagens sobre metodologia do trabalho científico.

Teoricamente, nos embasamos em Lev Vygotsky (1977; 1978; 2005) quando defende que as aprendizagens ocorrem em interlocução com o outro, portanto, compreende a linguagem por interação; Ariana Cosme e Rui Trindade (2010), ao evidenciarem que embora as aprendizagens sejam pessoais, ninguém aprende sozinho; Rui Trindade (2022) quando enuncia que há variadas situações de aprendizagens, nas quais poderemos planejar, desenvolver e avaliar na escola com diferentes situações didáticas coletivamente, dentre outros, como Piotr Galperin (1978) e Alexei Leontiev (1988) que enunciam que se deve pensar nas aprendizagens como uma atividade e prática social do sujeito corporal que internaliza e se apropria do conhecimento mediante a atividade que segundo eles, se constitui como psíquica, prática e valorativa, não aditiva em que orienta os sujeito a objetivo (s).

II – Fundamentação Teórica

Trindade e Cosme (2010) nos revelam que dentre as condições que se afirmam como imprescindíveis para que os estudantes alcancem êxito em seu processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar há algumas

sobre as quais é salutar refletir, sobretudo, reiteram os autores, quando se sabe que essas condições não são tão indiscutíveis como usualmente se pretende fazer crer.

A valorização de uma organização de tipo competitivo do trabalho na sala de aula enquadra-se nesta categoria de condições, nomeadamente quando se defende que essa organização é, por um lado, um factor educativo primordial para suscitar um projecto de formação pessoal e social congruente com as necessidades da vida nas sociedades contemporâneas e, por outro, constitui, segundo tal perspectiva, um factor motivacional decisivo para suscitar o investimento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem que estes têm que enfrentar. Trata-se de uma perspectiva que constitui, acima de tudo, a expressão de uma concepção possível acerca do acto de aprender que entende este acto como um acto individual que, no entanto, para ocorrer necessita que os estudantes estabeleçam um confronto entre si. (Trindade e Cosme, 2010, p. 2)

Tomando esta citação para as nossas pretensões e reflexões em sala de aula, consideramos mobilizar para os nossos estudos, a segunda condição – o carácter motivacional, ou seja, lançamos mão de tal perspectiva para que as aprendizagens coletivas se dessem em interação harmoniosa entre os estudantes. Não, que não tivéssemos observado a primeira, evidenciando-se inicialmente, mas devido a qualidade da orientação esse fim, esta é dirimida de forma tranquila, pois, a confiança que é construída no decorrer do processo entre os estudantes e professores, e desses com os colegas se estabelece paulatinamente.

Os modos pelos quais os professores organizam e gerem suas atividades em sala de aula é condição *si ne qua nom* para um resultado satisfatório, ou seja, a elaboração de uma comunidade de aprendizagem, mediante as aprendizagens coletivas, desenvolvidas com ética e respeito aos pares.

Os momentos de apresentação e socialização das atividades realizadas pelos estudantes, permitem a todos se posicionarem, expondo suas sugestões, acompanhadas de argumentos de autoridade. Ao socializar suas atividades buscando sugestões, os estudantes vivenciam uma das etapas da aprendizagem, defendida pela Teoria Assimilação Mental por Etapas e Formação de Conceitos elaborada por Piotr Galperin (1978) que tem suas bases epistêmicas na Teoria Histórico-Cultural, que é a etapa verbal externa com o outro, mediante essa, há a internalização e apropriação dos novos conhecimentos.

Esse fazer exige do professor saber gerir suas aulas e suas aprendizagens e necessidades formativas e do estudante saber gerir suas aprendizagens. Para esse feito, é necessário inicialmente que o professor apresente para sala de aula orientações de qualidade, pois dessa depende o êxito das aprendizagens, de tal forma que ambos vivenciam todo o processo com consciência, sabendo as potencialidades e desafios da atividade. Se trata de uma atividade que é gerida pelo sujeito da aprendizagem que é consciente em relação às suas aprendizagens, identificando o que aprendeu, o que ainda não aprendeu, quais suas dificuldades e como pode fazer para superá-las.

Vigotski (2005); Vygotsky (1977; 1978) nos dizem que aprendemos do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, ou seja, se faz necessário a relação entre o meio social, externo e o individual interno e mental para internalizar os novos conhecimentos. Portanto, como nos revela o Vygotsky (2005) e Leontiev (1978), as aprendizagens são práticas sociais e atividades psíquicas, práticas e valorativas do dos sujeitos corporais que os orientam a objetivo (s), portanto, é uma atividade que permite a esses se relacionarem com a realidade.

As aprendizagens coletivas que levam a internalização e apropriação de novos conhecimentos (conceitos, procedimentos e atitudes) ou o aperfeiçoamentos desses, por aqueles que já os possuem se dá por meio de situações de aprendizagens problematizadoras, principalmente, aquelas que requer investigação, sendo assim, o ensino por investigação se constitui como uma caminho de excelência para esse feito.

Lançando mão mais uma vez das ideias de Trindade e Cosme (2010) sobre o fator motivacional como condição para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, quando nos utilizamos das aprendizagens coletivas, esse fator se constitui como imprescindível para a criação do motivo para os estudantes resolverem as atividades pretendidas pelo professor. Sendo assim, é condição impreterível, conhecer as aprendizagens dos estudantes, suas estratégias de estudo, seus interesses e desejos. Para esse feito, antes do início da orientação da atividade é necessário conhecer esses fatores, para então pensar em uma atividade que tenha por objetivo apenas a motivação, para em seguida, de mão de outra, se estabeleça uma orientação detalhada que se movimentam em todos os momentos da aula. A primeira, segundo Galperin (1978) tem o objetivo de motivar para a resolução da atividade, a orientação, tem como função estabelecer a compreensão do estudante em relação à atividade que tem por objetivo identificar as suas aprendizagens e promovê-la.

Durante as aprendizagens coletivas, essas etapas são de suma importância, pois essa coletividade se consolidará mediante atitudes colaborativas, e essas, propiciam a transformação das ações e atitudes do professor e dos estudantes. Se estabelece uma verdadeira comunidade de aprendizagem por meio da coletividade e colaboração.

É necessário se pensar em um projeto pedagógico para os cursos de licenciatura e de pós-graduação que se inclua as aprendizagens coletivas como princípio pedagógico para ensinar em todas as áreas de conhecimento, da Educação Básica ao Ensino Superior. Essa estratégia permite o gerenciamento da formação, das aprendizagens e desenvolvimento do sujeito, seja na dimensão escolar ou profissional.

III – Metodologia

Metodologicamente, o estudo é qualitativo, este tipo de pesquisa, Ramires e Possôa (2013) destacam que pouco mais de um século de experiência, confirmou-se como uma metodologia alternativa para as Ciências Sociais e Humanas, que, em sua fase inicial de estruturação, seguiram o protocolo das Ciências naturais. Das Ciências Sociais e Humanas, evidenciam os autores, a pesquisa qualitativa passou a ser utilizada por diversas áreas de conhecimento, como administração de empresas, educação, saúde, entre outras. “Na última fase, consolida-se o vigor das metodologias qualitativas, com grande originalidade criadora da investigação em ciências humanas e sociais, incorporando novas estratégias de investigação e novos paradigmas teórico-conceituais.” (Ramires e Pessôa, 2013, p. 24)

A pesquisa qualitativa na compreensão de Ramires e Pessôa (2023), tem como identidade o reconhecimento da existência de uma interação dinâmica entre o mundo dos objetos (a realidade) e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a pesquisa qualitativa supõe a interlocução direta e prolongada do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, geralmente, mediante a atividade intensiva de campo.

A pesquisa é descritiva, pois as informações obtidas, pois realizamos descrições dos sujeitos de pesquisas, situações observadas e escritas para esclarecer um ponto de vista. Buscamos assim, considerar o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, para a melhor compreensão do problema que está sendo pesquisado. A descrição dos fatos, os quais buscamos analisar é sistemática e rigorosa.

Para conhecer as dificuldades e aprendizagens dos estudantes, no que se referem aos procedimentos científicos, optamos como instrumento de pesquisa a observação quando nos concentramos na análise dos métodos e práticas utilizadas pelos estudantes para dar sentido ao mundo social do seu cotidiano.

Inspiramos na abordagem etnometodológica para explicar como os estudantes compreendem as práticas, os métodos e as interações no cotidiano da sala de aula para dar sentido a ordem social. No processo de condução das atividades, elegemos os princípios etnometodológicos como a indexicabilidades e a categorização de membros, para identificar padrões nas interações (Garfinkel, 2018).

Como abordagem sociológica, a etnometodologia concentra-se na observação e análise das práticas e rotinas cotidianas que as pessoas usam para criar significado e ordem em suas interações sociais.

Neste estudo, a abordagem etnometodológica, foi implementada para compreender como os estudantes percebem e interpretam e os procedimentos científicos para resolver problemas complexos tendo como ponto de partida perguntas respondidas, ou dúvidas abordadas que envolviam os procedimentos científicos.

A organização dos experimentos pedagógicos para observação das interações em sala de aula incluiu registros a partir das observações contemplaram expressões linguísticas (indexicais) presentes na fala e no comportamento dos estudantes em seus usos reais.

Para a categorização dos estudantes, prevaleceu o conteúdo das interações, porém os protocolos de pesquisas, elaborados individualmente pelos estudantes, também compôs os registros para comparação dos resultados das falas iniciais.

Os sujeitos de pesquisa foram estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e de pós-graduação em Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão de Processos Educacionais, Educação Matemática e Ensino de Língua Portuguesa nos componentes curriculares: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa e Prática Pedagógica e Ateliê I e II do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Natal, no Rio Grande do Norte/RN, instituição de formação de professores desse estado.

O percurso metodológico ocorreu em duas etapas, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Percorso metodológico da pesquisa

Etapas	Objetivos específicos	Procedimentos	Instrumentos de pesquisa
Primeira etapa	Observar o cotidiano das aulas para identificar as aprendizagens dos estudantes em metodologia do trabalho científico. Desvelar as contribuições nas atividades dos estudantes sugeridas coletivamente pelos colegas para elaboração do protocolo de pesquisa.	Etnometodologia.	Observação. Atividades dos estudantes (os protocolos de pesquisa).
Segunda etapa	Conhecer a (s) opinião (ões) é (são) revelada (s) no discurso dos estudantes no que diz respeito à metodologia utilizada nas aulas para as aprendizagens sobre metodologia do trabalho científico.	Etnometodologia.	Observação.

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

A observação ocorreu no cotidiano das aulas, uma vez por semana com carga horária semanal igual a 4h. Antes de adentrar as aulas, os professores pesquisadores já têm em sua prática docente a pesquisa como princípios pedagógico, educativo e científico, nos respaldando em autores como Carvalho (2013); Lima, Marques e Carvalho (2019), Galiazzi Moraes e Ramos (2003); Demo (2017); As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), quando defendem que a pesquisa em sala de aula permite aos estudantes olhar para a realidade realizando indagações, investigando, resolvendo situações-problema, de modo a intervir na sociedade com autonomia se utilizando de pensamentos crítico-reflexivos, científicos e com autonomia.

Para que as atividades docentes ocorram dessa forma, os professores pesquisadores realizam seus planejamentos em conjunto para que possam trabalhar nas salas de aulas com esses componentes curriculares de maneira uníssona.

A observação do cotidiano das aulas foi organizada, mediante um quadro de observação, cujas categorias de análise estão elencadas em articulação com os objetivos específicos, explicitados no Quadro 2.

Quadro 2. Plano de observação

Objetivos específicos	Categorias de análise
Observar o cotidiano das aulas para identificar as aprendizagens dos estudantes em metodologia do trabalho científico.	Aprendizagens dos estudantes em metodologia do trabalho científico.
Desvelar as contribuições nas atividades dos estudantes sugeridas coletivamente pelos colegas para elaboração do protocolo de pesquisa.	As contribuições nas atividades dos estudantes sugeridas coletivamente pelos colegas para elaboração do protocolo de pesquisa.
Conhecer a (s) opinião (ões) é (são) revelada (s) no discurso dos estudantes no que diz respeito à metodologia utilizada nas aulas para as aprendizagens sobre metodologia do trabalho científico.	A (s) opinião (ões) é (são) revelada (s) no discurso dos estudantes no que diz respeito à metodologia utilizada nas aulas para as aprendizagens sobre metodologia do trabalho científico.

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Para identificar as aprendizagens dos estudantes em metodologia do trabalho científico, inicialmente, após a apresentação do Plano de Curso do componente curricular, foi solicitado a eles que identificassem uma situação-problema do contexto profissional deles, e a partir dela, elaborassem um problema de pesquisa do referido contexto, de modo que sequencialmente, organizassem os objetivos geral e específicos para operacionalizar a questão de pesquisa, atividade realizada individualmente. Após esse feito, foi solicitado que em um círculo de diálogos expusessem o resultado de suas atividades.

No segundo momento, os organizamos em dupla, pois assumimos que as aprendizagens ocorrem por interação (Vigotski, 2005) para que pudessem realizar leitura e discussão de dois textos: educar pela pesquisa de Galliazzi, Moraes e Ramos (2003); e a pesquisa como princípio educativo e científico de autoria de Demo (2017). Solicitamos a eles como terceiro momento, a elaboração de uma síntese com orientação para apresentarem no final da aula.

O quarto momento, foi realizado fora da sala de aula (atividade para casa), solicitamos que identificassem nos artigos lidos, o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e os instrumentos de pesquisa utilizados pelos autores para responder ao problema de pesquisa e a esses objetivos.

Em sala de aula, após essa leitura realizada em casa, os orientamos para avaliar o problema e os objetivos de pesquisa, anteriormente elaborados e apresentados no primeiro momento.

Ainda constituindo a primeira etapa da pesquisa, solicitamos a socialização da atividade com sua exposição em Power Point. Ao passo que apresentavam suas atividades, a turma era convidada a intervir, sugerindo suas contribuições, sendo também realizadas orientações dos professores pesquisadores. Uma vez essa primeira parte da atividade ajustada, foi apresentado para os estudante um “modelo” de protocolo de pesquisa como subsídio para escrita de um projeto de pesquisa para que pudessem continuar a escrita da atividade e a sua apresentação final. Pois, esse protocolo se constituiu como atividade final elaborado coletivamente em sala de aula. Os elementos estruturantes do protocolo de pesquisa se encontram no Quadro 3.

Quadro 3. Modelo de protocolo de pesquisa (parte 1)

TÍTULO	
AUTORES E ORIENTADOR (A)	
E-MAIL	
INSTITUIÇÃO	
INTRODUÇÃO	
SITUAÇÃO-PROBLEMA	
PROBLEMA DE PESQUISA	
OBJETIVO GERAL	
OBJETO DE ESTUDO	
QUESTÕES DE ESTUDO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	

Fonte: elaborado pelos autores, 2022; 2023.

A partir da situação-problema até os objetivos específicos, com a situação apresentada no formato de problematização, estabelecemos como a introdução. Uma vez esta primeira parte organizada e apresentada pelos estudantes, socializávamos com eles os demais elementos estruturantes do protocolo de pesquisa (Quadro 4).

Ressaltamos, que o protocolo que trabalhamos inicialmente é uma estrutura para uma pesquisa de campo. Para as pesquisas documental e bibliográfica, organizamos um outro modelo, mas ainda, aproveitando alguns elementos desse apresentado nesta seção.

Quadro 3. Modelo de protocolo de pesquisa (parte 2)

MATRIZ EPISTÊMICA				
SEÇÃO TEÓRICA 1			SEÇÃO TEÓRICA 2	
METODOLOGIA DA PESQUISA				
FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA	CONTEXTO E SUJEITOS DE PESQUISA	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	TRATAMENTO DOS DADOS (ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE)
CRONOGRAMA DE ATIVIDADE				
COM AS ATIVIDADES PREVISTAS EM DIÁLOGO COM O PERÍODO				
REFERÊNCIAS				
COM AS ORIENTAÇÕES DAS NORMAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT) E DE VANCOUVER				
APÊNDICE				
COM EXPLICAÇÕES				
ANEXOS				
COM EXPLICAÇÕES				

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Essa orientação foi enviada para os estudantes via E-mail e WhatsApp. Cada elemento deste que era desenvolvido pela dupla de estudante, havia a socialização em sala de aula para que todos pudessem contribuir e os professores pesquisadores realizarem suas intervenções. Assim, com a colaboração de todos coletivamente, a atividade de cada dupla era reorganizada, considerando um elemento estruturante por vez. Para responder a cada elemento estruturante, os professores pesquisadores orientavam leituras de manuais e livros de metodologia científica com elaboração de síntese e fichamento, e de artigos científicos com discussões em sala de aula para que os estudantes pudessem internalizar e se apropriar da metodologia do trabalho científico, e assim, durante esse processo de produção, as contribuições dos estudantes eram desveladas nas atividades apresentadas pelos estudantes e suas sugestões para enriquecer os protocolos de pesquisa dos colegas, atividade realizada coletivamente.

No decorrer dessa etapa, o objetivo subsequente era respondido, ou seja, as opiniões dos estudantes eram reveladas em seus discursos, no que diz respeito à metodologia utilizada nas aulas para as aprendizagens sobre metodologia do trabalho científico, respostas apresentadas nos resultados e discussões desse trabalho.

IV – Resultado e Discussões

Em relação ao objetivo que buscou identificar as aprendizagens dos estudantes em relação à metodologia do trabalho científico, constatamos que os estudantes que cursavam a Pós-Graduação, apresentaram dificuldades em elaborar o problema de pesquisa e estabelecer relação com as questões de estudo e a metodologia da pesquisa. Segundo eles, ao cursar Metodologia do Trabalho Científico na graduação, a

metodologia utilizada pelo professor não contribuía para a compreensão dos conceitos básicos em pesquisa, pois, as aulas eram mais teóricas, e na maioria das vezes, as atividades eram orientadas para serem realizadas de forma individual. Ainda relataram que quando o professor organiza a sala de aula para que trabalhem em grupo, com uma orientação clara, e permite a eles externalizarem o que entenderam sobre o conteúdo estudado, a internalização dos novos conhecimentos ocorre de maneira satisfatória, pois conseguem explicar acerca do que é proposto.

Percebemos com esse relato dos estudantes que a linguagem como interação, defendida por Vygotsky (1977; 1978) contribui substancialmente para as aprendizagens, o autor destaca que aprendizagem é uma atividade social, não só de realização individual, é uma atividade de produção e de reprodução do conhecimento mediante a qual o sujeito internaliza conceitos, procedimentos e atitudes em parceria com o outro, portanto, essa atividade se dá do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, como afirma Vigotski (2005).

No que se refere às contribuições presentes nas atividades dos estudantes sugeridas coletivamente pelos colegas para elaboração do protocolo de pesquisa, observou-se que se faziam evidentes, mesmo que no início da socialização dessas, alguns se mostravam incomodados pelo fato de outros se sobressaírem em relação às ideias sugeridas, criando um clima de competição. Mas, que aos poucos a competição foi se dissipando, pois, enxergavam que o trabalho coletivo com ética e respeito possibilita a criação de laços entre os participantes, confiança e motivação para a continuação das atividades propostas.

A respeito desse evento, Trindade e Cosme (2010) explicitam que a valorização de uma organização de tipo competitivo do trabalho na sala de aula caracteriza esse tipo de atividade em sala de aula, nomeadamente quando se defende que essa organização é, por um lado, de caráter educativo primordial para suscitar um projecto de formação pessoal e social equivalente com as necessidades da vida nas sociedades contemporâneas e, por outro, destacam os autores, se constitui, um fator que motiva a sala de aula, que é decisivo para acender o investimento dos estudantes nas atividades de aprendizagens que estes têm que resolver. Trata-se de uma abordagem que constitui, acima de tudo, a expressão de uma concepção possível acerca do ato de aprender que entende este ato como um ato individual que, no entanto, para ocorrer necessita que os estudantes estabeleçam um confronto entre si, reiteram os autores.

No tocante ao segundo objetivo “conhecer a (s) opinião (ões) é (são) revelada (s) no discurso dos estudantes em relação à metodologia utilizada nas aulas para as aprendizagens sobre metodologia do trabalho científico”, expressaram que a metodologia utilizada nas aulas contribuíram para a elevação da autoestima, o que os deixou motivados para realizar a atividade, principalmente, pelo fato de terem a oportunidade de veem suas atividades expostas no projetor e as sugestões dos colegas e intervenção dos professores. Galperin (1976) defende que quando a orientação para a realização da atividade é de qualidade, o resultado das atividades ocorre com êxito e há estímulo para os estudantes buscarem resolvê-la, ou seja, como afirma o autor, a qualidade nas aprendizagens depende da qualidade da orientação.

Outro argumento apresentado pelos estudantes, diz respeito ao momento em que eles tiveram a oportunidade de externarem seus pensamentos em relação a cada elemento estruturante do protocolo de

pesquisa, afirmando que essa estratégia permitiu a eles internalizarem com mais facilidade os novos conhecimentos. Galperin (1976), apresenta etapas para aprender: a) a motivacional; b) a de orientação; c) a material ou materializada; d) a etapa verbal da linguagem externa como o outro; e) a etapa mental. Ou seja, a primeira se constitui, como defende o autor aquela, cujo objetivo é para estimular os estudante a resolver a atividade proposta; a segunda, é a etapa em que há orientação por meio de uma base orientadora detalhada, a terceira, é quando colocamos os estudantes em contato com a atividade de estudo na sua material (o produto original) e materialização (a representação do objeto a conhecer), ou seja, a elaboração do protocolo de pesquisa, e a quarta, consiste em criar momentos para que os estudantes externalizem as suas aprendizagens, e a quinta, diz respeito a proporcionar momentos do estudante sozinho com o conhecimento, essa etapa aconteceu quando cada estudante foi colocado para apresentar seus protocolos de pesquisa para toda a turma.

O protocolo de pesquisa consistiu em uma atividade que permitiu aos estudantes o desenvolvimento da consciência dos estudantes em relação às suas aprendizagens, uma vez que foi realizada passo a passo com intervenções contínuas pelos professores e estudantes em todas as aulas do referido componente curricular. Se constituindo como uma atividade molar, prática, psíquica e valorativa que os orientou a elaboração do referido protocolo, portanto, às aprendizagens de conceitos e procedimentos da metodologia do trabalho científico, como afirma Leontiev (1988).

Os estudantes relataram que levará consigo essa estratégia didático-pedagógica ou metodologia de ensino-aprendizagem para as suas atividades em sala de aula, pois aprenderam com mais facilidade, além de ter os encaminhado para apropriação de novos conhecimentos e procedimentos da ciência, que são base para outros conhecimentos.

Constatamos que essa forma de ensinar proporcionou aos estudantes a superação de compartilhar suas experiências e conhecimentos, contribuindo com o trabalho do outro, além de nos ter propiciado a reelaboração do planejamento das aulas. A contribuição desse estudo é de grande relevância para as salas das licenciaturas, para a pós-graduação e para a Educação Básica, pois permite aos sujeitos aprendentes e aos professores aprenderem coletivamente, colaborando com as aprendizagens daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e perceberem que as aprendizagens coletivas levam à formação de uma “comunidade de aprendizagem.” (Trindade; Cosme, 2010). Essa experiência proporcionou a estudantes e professores momentos crítico-reflexivos.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais. Brasília, DF.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF.
- Carvalho, Anna Maria Pessoa de (2013). *Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning.

- Demo, Pedro (1997). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro.
- Galiazzi, Maria do Carmo; Moraes, Roque; Ramos, Maurivan Guntzel (2003). Educar pela Pesquisa. *Educar*, 21, 227-241.
- Galperin, Piotr Yakovlevich (1976). *Seis conferencias de psicología*. Ed. Universidad de La Habana.
- Garfinkel, Harold (1998). *Estudos de etnometodologia*. Vários tradutores. Vozes.
- Leontiev, Alexei Nikolaevich (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Lima, Ana Glória B. Bezerra de Sousa; Marques, Fernanda Heloisa Cruz; Carvalho, Rozicleide Bezerra de (2019). Projeto vida: educação científica para estudantes do ensino fundamental anos iniciais. *Braz. J. of Develop.*, 5(9), 16025-16035.
- Ramires, Julio Cesar de Lima Ramires & Pessôa, Vera Lúcia Salazar (2013). Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: Marafon, G.J., Ramires, J.C.L., Ribeiro, M.A., and Pessôa, V.L.S., comps. *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas* [online]. EDUERJ. <https://doi.org/10.7476/9788575114438.0003>
- Rodrigo, Maria José Rodrigo & Arnay, José (1998). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: Representação e mudança*. Ática.
- Trindade, Rui & Cosme, Ariana Trindade (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Melo.
- Trindade, Rui (2022). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Editora ASA.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1978). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em Luria, Leontiev, Vigotsky e Outros (Ed.), *Psicologia e pedagogia I* (pp.31--50). Editorial Estampa.
- Vygotsky, Lev. Semiónovich. (2005). *Pensamiento y lenguaje* Pueblo y Educación.
- Vygotsky, Lev Semiónovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

O estágio supervisionado em gestão escolar: as dimensões da gestão escolar e a formação do pedagogo

Rafael da Silva Pereira Roseno

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy — IFESP; roseno@ifesp.edu.br

Resumo: O estágio curricular supervisionado (ECS) é um momento de reflexão sobre a prática docente, uma vez que oportuniza uma pesquisa na escola, locus da labuta do magistério. No curso de pedagogia, o ECS deve ser realizado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais, na Gestão Escolar e em espaços não-escolares, isso oportuniza ao futuro pedagogo refletir sobre a atuação nos níveis de ensino e em outros espaços onde o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve. A pesquisa apresentada foi resultado da análise dos relatórios de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, desenvolvidos por alunos do curso de pedagogia de duas instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA, localizada na cidade de Angicos, e do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Centro de formação de Professores – IFESP, localizada na capital do estado, Natal. Buscamos como objetivo central do trabalho identificar nos relatórios de estágios quais dimensões da gestão escolar foram contempladas nos planos de intervenções. A pesquisa documental, de abordagem qualitativa, analisou os relatórios dos estudantes das duas instituições de ensino superior, totalizando 13 relatórios, sendo 07 do IFESP e 06 da UFRSA. Para chegar ao objetivo proposto, elencamos como categorias quatro dimensões da gestão escolar: financeira, pedagógica, infraestrutura e participativa. Assim, identificamos, especificamente na aplicação do plano de intervenção, quais dimensões foram contempladas pelas ações planejadas.

Palavras-chave: Estágio; Gestão Escolar; Formação Docente

Abstract: The supervised curricular internship (ECS) is a moment of reflection on teaching practice, as it provides the opportunity for research at school, the locus of teaching work. In the pedagogy course, the ECS must be carried out in Early Childhood Education, in Elementary Education, in the early years, in School Management and in non-school spaces, this gives the future pedagogue the opportunity to reflect on performance at educational levels and in other spaces where the process teaching-learning process develops. The research presented was the result of the analysis of Supervised Curricular Internship reports in School Management, developed by students of the pedagogy course at two higher education institutions in the state of Rio Grande do Norte, the Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA, located in the city de Angicos, and the Presidente Kennedy Higher Education Institute – Teacher Training Center – IFESP, located in the state capital, Natal. The central objective of the work was to identify in the internship reports which dimensions of school management were included in the intervention plans. The documentary research, with a qualitative approach, analyzed the reports of students from the two higher education institutions, totaling 13 reports, 7 from IFESP and 6 from UFRSA. To reach the proposed objective, we list four dimensions of school management as categories: financial, pedagogical, infrastructure and participatory. Thus, we identified, specifically when applying the intervention plan, which dimensions were covered by the planned actions.

Keywords: Internship; School management; Teacher Training.

Introdução

O estágio supervisionado se estabelece como uma oportunidade de reflexão sobre a prática docente, que na composição da estrutura curricular do curso de pedagogia, se concretiza como uma atividade obrigatória que visa proporcionar ao futuro docente a oportunidade de compreender a prática e estabelecer relações com

os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, articulando o ensino acadêmico teórico-prático com a prática profissional e pessoal. O estágio supervisionado tem como objetivo contribuir com o processo de formação acadêmica do(a) estudante, permitindo a flexibilização entre teoria e prática oportunizando o mesmo de agregar os seus conhecimentos a situações do cotidiano no ambiente escolar, e em espaços não escolares e ainda a integralização do discente ao mundo profissional por meio da (re)aproximação da academia com a realidade social, cultural e educacional.

Dessa forma, o Estágio obrigatório deve proporcionar experiências de atuação em pesquisas, em observação, organização, planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, na prática, atuando na educação básica e em espaços não escolares. Portanto, este é um importante momento de articulação e construção da formação acadêmica e a prática profissional do futuro pedagogo, de modo que ele possa se reconhecer profissionalmente e adquirir saberes teóricos e práticos para realizar na sua atuação profissional.

Da realização do Estágio Curricular Supervisionado é produzido um relatório, onde o aluno escreve todo o processo, desde o primeiro contato com a escola campo de estágio até a suas reflexões e análises sobre o período dedicado ao estágio. O relatório é um documento muito importante, uma vez que se consolida como fonte de análise da prática do futuro pedagogo, bem como reuni informações sobre a realidade das instituições de ensino que acolhem os estagiários.

A pesquisa apresentada resulta de uma análise dos relatórios de estágio supervisionado em gestão escolar, produzidos pelos alunos do curso de pedagogia de duas instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Norte — RN, foram 13 relatórios analisados, sendo 07 do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy — Centro de Formação de Professores - IFESP e 06 da Universidade Federal do Rural do Semiárido — Campus Angicos. Seguimos a pesquisa documental com uma abordagem qualitativa com a finalidade de identificar as dimensões da gestão democrática incluídas nas ações do plano de intervenção propostos pelos alunos.

O estágio supervisionado curricular em gestão escolar

O estágio supervisionado se constitui como um significativo componente curricular nos cursos de formação de professores e pedagogos, entretanto é também a disciplina que desvenda a problemática relação entre teoria e prática. É no estágio supervisionado, onde a teoria e a prática se complementam, não podendo ser consideradas como processos separados e distintos. O estágio é parte integrante de um ato educativo porque evidência como o processo ensino-aprendizagem se desenvolve e auxilia o futuro professor a construir a sua práxis pedagógica. O estágio supervisionado é, portanto, um processo de pesquisa que proporciona a oportunidade de aproximar-se da realidade na qual se pretende atuar. A realização do estágio supervisionado de forma aligeirada e desorientada reforça o modelo que faz com que o pedagogo saia da universidade e adentre a sala de aula e o espaço educacional sem uma compreensão das contradições presentes na escola onde irá atuar (Mertz; Pienta, 2011).

Como organização didática para o desenvolvimento do componente curricular do estágio curricular supervisionado, organizamos a carga horária em quatro momentos, são eles: a instrução inicial, onde orientamos os alunos sobre os procedimentos que devem seguir, tais como a escolha das escolas campo de

estágio, os documentos que as instituições de ensino encaminham para as escolas como forma de formalizar a parceria para que o estagiário possa atuar na educação básica. Ainda nesse momento de instrução, que corresponde a ¼ da carga horária, ocorre uma discussão teórica sobre o estágio curricular supervisionado em gestão escolar, são apresentados conceitos e concepções de gestão escolar, bem como aprestados os princípios que norteiam a atuação democrática de uma equipe gestora.

Outro momento do componente é o período de observação do campo de estágio, após a escolha e a formalização da realização do estágio na instituição de educação básica, “Por meio da observação, o pesquisador aplica atentamente os seus sentidos ao seu objeto de estudo para adquirir conhecimentos claros e precisos sobre ele” (Mertz; Pienta, 2011, p. 200), o aluno inicia um cronograma de visitas com a finalidade de compreender a dinâmica do cotidiano escolar, as práticas educativas desenvolvidas e as ações que a equipe gestora utiliza. Esse período oferece ao aluno conhecer qual dimensão da gestão escolar ela poderá sugerir uma ação.

Após o período de observação, o aluno elabora um proposta de intervenção na gestão escolar, sendo apresentada a equipe gestora da escola, e, se acatada, será desenvolvida no período denominado de regência. Depois da aplicação, o aluno tem uma carga horária para a escrita do relatório.

A organização didática do componente é pensada para oportunizar momentos de reflexão coletiva, ou seja, os alunos da turma trocam experiências sobre o período de observação e de quais foram as suas impressões sobre a escola campo de estágio, bem como momentos de planejamento das ações a serem desenvolvidas.

Os relatórios de estágio supervisionado em gestão escolar: dimensões da gestão escolar e a formação do pedagogo

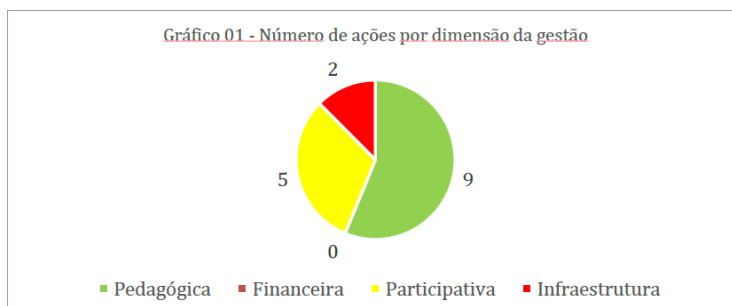
Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, a gestão democrática do ensino público foi instituída como princípio, conforme o artigo 206, inciso VI. Em 1996 é aprovada a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, que reforça o princípio democrático da gestão escolar e estabelece a participação da comunidade escolar nos processos de escolha dos gestores escolares e na elaboração dos documentos norteadores da escola, tais como regimento interno e projeto político pedagógico, em espaços coletivos de debate e deliberação como os conselhos e assembleias escolares. No Plano Nacional de Educação aprovado com vigência decenal (2014–2024), há a meta 19, que deve “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação” (Brasil, 2014). Dessa forma, os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios deveriam possuir legislação própria para atender o arcabouço legislativo nacional.

No Rio Grande do Norte a rede de ensino estadual aprova a primeira lei de gestão democrática em 16 de fevereiro 2005, a lei número 290, sendo essa substituída em 30 de dezembro 2016, pela lei complementar número 585. A legislação estadual preconiza, além do processo de escolha de diretor e vice-diretor das unidades de ensino através de eleição direta, a organização dos conselhos escolares, conselhos de classes, assembleias escolares e grêmios estudantis, considerados como espaços de deliberações e debates da comunidade escolar. No artigo 34 da Lei complementar 585/2016 há a composição da equipe gestora das

unidades de ensino, que tem, além do diretor e vice-diretor escolhidos por votação direta, o Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo-Financeiro.

A composição da equipe gestora, estabelecida na legislação estadual, está em alinhamento com as dimensões estabelecidas na pesquisa que são: pedagógica, financeira, participativa e de infraestrutura. Para fins da nossa pesquisa, consideramos ações propostas pelos estagiários como da dimensão pedagógica aquelas que abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Para a dimensão financeira, foram consideradas ações que organiza os proventos, prioriza os gastos e distribui de forma ordenada o orçamento da instituição para que todos os setores tenham as suas necessidades atendidas. Na dimensão participativa, consideramos as ações que proporcionaram condições ou instrumentos para lidar diretamente com o relacionamento de alunos, funcionários, educadores, pais/mães e responsáveis. Já a dimensão de infraestrutura, foram considerados ações que propunham alteração na organização dos espaços escolares, mobiliário, distribuição e disponibilização de material de apoio didático e de atividades extraclasse.

À vista disso, após a análise dos relatórios dos estagiários dos cursos de pedagogia do IFESP e da UFERSA — Campus Angicos, obtivemos os seguintes resultados: análise dos relatórios mostrou-nos que os alunos desenvolveram ações que contemplam mais de uma dimensão da gestão escolar, corroborando com a concepção de formação integral do pedagogo em ambas as instituições estudadas. No gráfico 01 — Número de ações por dimensão da gestão, vimos que há uma concentração de ações na dimensão pedagógica e a ausência de ações na dimensão financeira.



Fonte: autor, 2023.

Percebemos que em ambas as instituições os alunos atuaram em consonância com o Projeto Político Pedagógico das instituições campo de estágio, fortalecendo a promoção da gestão democrática e participativa, bem como, no relato das considerações finais dos relatórios, percebemos os relatos sobre a importância do estágio para a compreensão da atuação do pedagogo fora da sala de aula.

Referências bibliográficas

- Paro, Vitor Herique (2018). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino* (2ª ed.). Intermeios.
- Paro, Vitor Herique (2012). *Administração escolar: Introdução crítica* (17ª ed.). Cortez.
- Paro, Vitor Herique (2016). *Gestão democrática da educação pública* (4ª ed.). Cortez.
- Metz, Maristela C., & Pienta, Ana C. G. (Orgs). (2012). *Estágio supervisionado: Da docência a gestão na educação básica*. Fael.

Formação docente, currículo e educação geográfica: reconstruindo o sentido do ensino e da aprendizagem

Maria Inês Fernandes dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros; mariaines.mi60@gmail.com

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha

Universidade Estadual de Montes Claros; vanessatamiris@gmail.com

Rahyan de Carvalho Alves

Universidade Estadual de Montes Claros; rahyan.alves@unimontes.br

Dulce Pereira dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros; dulce.santos@unimontes.br

Resumo: Este artigo tem o objetivo de destacar o papel do conhecimento geográfico na formação de cidadãos críticos, discutindo sua conexão com o ambiente escolar no sentido de viabilizar a construção de significados vividos por uma dada comunidade, num dado local, passíveis de compreensão da própria totalidade e, por conseguinte, da apreensão do processo de produção e reprodução do próprio espaço. Pesquisas evidenciam que é possível atribuir significados aos conteúdos de Geografia por meio da identificação e análise dos fenômenos experimentados no cotidiano vivido pelos alunos e sua posterior relação com outros contextos, em outras escalas. A metodologia utilizada para sua elaboração baseia-se na perspectiva qualitativa, cuja pesquisa bibliográfica apoia-se em autores como Arroyo (2010); Callai (2009); Castelar (2005); Cavalcanti, (2008); Correa (2016); Lopes (2016); Macêdo (2016); Moreira (2007); Morin (2001); Nóvoa (1992); Santos (1994) que pesquisam a temática da Geografia Escolar. Nesse sentido, o trabalho está dividido em três momentos inter-relacionados. A preferência dessa temática relaciona-se à busca por possibilidades e proposições metodológicas mais condizentes com o processo de ensinar/aprender Geografia.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Currículo; Formação Docente.

Keywords: School Geography; Curriculum; Teacher Training.

Introdução

A formação de educadores tem assumido um papel proeminente no âmbito da discussão acadêmica e institucional no Brasil. Estudos, iniciativas e diretrizes identificam alguns dos desafios enfrentados nesse setor crucial e propõem medidas para adaptar as estruturas institucionais a fim de aprimorar a qualidade da formação dos professores. Em um diálogo com a realidade do ambiente escolar e da sociedade em geral, algumas decisões implementadas acabam por intensificar a desinteresse na profissão docente no ensino fundamental e médio, uma realidade experimentada em diversas áreas de estudo em todo o país.

A proximidade com o cotidiano da sala de aula revela certa resistência por parte de alguns estudantes em escolher a licenciatura em Geografia e uma aceitação resignada por parte de outros em relação à possibilidade de se tornarem educadores. A partir dessas observações, surgiu a seguinte indagação central: se a resistência e a aceitação resignada dos estudantes estão relacionadas com a desvalorização da profissão de professor no Brasil, como justificar a escolha por uma graduação que historicamente enfrenta desafios no mercado de trabalho?

A resposta a esse questionamento pode ser buscada no próprio ambiente escolar, onde se observa uma situação contraditória. Conforme evidenciado por Cachinho (2000), a Geografia ensinada nas escolas é reconhecida por seu potencial educativo, mas não consegue aplicá-lo de forma eficaz para reforçar sua posição no contexto escolar e na sociedade em geral. Os professores de Geografia no ensino fundamental e médio frequentemente se deparam com alunos que demonstram interesse e até preferência pela disciplina, pois percebem que as aulas estão mais conectadas com questões do dia a dia. No entanto, são poucos os jovens que optam por uma formação universitária nessa área, preferindo campos com maior reconhecimento social e que, supostamente, oferecem maiores benefícios financeiros.

Com esse objetivo, propomos como principal meta deste estudo a análise do papel do conhecimento produzido pela disciplina geográfica na formação de cidadãos críticos, ativos e engajados, considerando suas relações com o ambiente escolar. Para isso, estruturamos nossas reflexões em três seções, que orientam nossas análises para três ideias principais: na primeira parte, buscamos na teoria da complexidade de Edgard Morin elementos que contribuam para uma educação geográfica ancorada em uma perspectiva abrangente, não dicotômica, integral; na segunda parte, estabelecemos conexões entre a teoria da aprendizagem significativa, saberes curriculares, e a educação política como diretrizes para uma educação geográfica direcionada para a cidadania; na terceira parte, por fim, refletimos sobre o papel de programas e políticas destinados à formação de professores e sua interação com o reconhecimento do valor do conhecimento geográfico.

Diversidade e abordagem holística

Como ponto de partida na busca por resoluções para os desafios que este campo de estudo enfrenta, oferecemos uma série de ponderações teóricas que buscam compreender as direções e obstáculos da disciplina, sinalizando possibilidades de avanço no ensino da Geografia no contexto educacional.

A Geografia, desde as últimas décadas do século XX, passou por um conjunto de transformações que indicaram a transição de perspectivas positivistas para uma abordagem crítica. Esse período representou um momento de mudanças substanciais e de reafirmação desta área de estudo dentro das ciências humanas, consolidando seu objeto e âmbito de pesquisa. Apesar desses avanços, a Geografia ainda enfrenta, atualmente, desafios significativos. Entre estes, destaca-se a compreensão da realidade, teoria e prática, delineada em uma perspectiva disciplinar.

Conforme as observações de Moreira (2007) em relação à ciência geográfica, além da fragmentação citada, existe uma quase separação entre os estudos das dimensões físicas e humanas. Isso resulta em uma divisão marcante neste campo de estudo, com suas raízes como a ciência das interações espaciais (Correa, 2016).

Durante seu processo de consolidação e desenvolvimento como ciência, a Geografia foi caracterizada por uma especialização. Isto é observado na Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geomorfologia, entre outros, assim como na Geografia Física e na Geografia Humana, além da licenciatura em Geografia e do bacharelado em Geografia. Ao considerar essas dimensões como desconectadas na análise da realidade

socioespacial, afastamo-nos da possibilidade de compreender os processos e fenômenos da realidade em toda a sua complexidade, com suas múltiplas dimensões e escalas.

Neste contexto, segundo Morin (2001), uma maneira de superar o distanciamento entre os conhecimentos e entre estes e o humano é por meio da incorporação de uma abordagem que ajuda a transpor os limites impostos pelo paradigma simplista. No cerne deste paradigma, que sustentou o modelo de produção, organização, validação e transmissão do conhecimento desde o século XVII, estão concepções lineares de tempo, relações de causalidade, rejeição do erro e das incertezas.

Na escola, um ambiente de difusão do conhecimento científico e veículo para a perpetuação desse modelo, o conhecimento simplificado e fragmentado tem sido apresentado como a única maneira de entender a realidade, levando os alunos a concepções acabadas e “inquestionáveis” do mundo, resultando no que Edgard Morin (2010) define como “inteligência cega”. Abordar isso implica considerar a realidade na totalidade, em sua unidade e multiplicidade, aceitando o imprevisível, o circular e o recursivo.

Conforme argumentado por Castellar (2005), na perspectiva do ensino da Geografia, os saberes são apresentados como conhecimentos fixos, fundamentados em processos e fenômenos aparentemente imutáveis. Neste sentido, devemos direcionar nossa atenção para a educação geográfica, para descobrir os significados embutidos nas informações geográficas, superando abordagens superficiais e descontextualizadas.

Com base neste conjunto preliminar de reflexões, propomos uma primeira proposição: a adoção dos princípios do pensamento integral e da teoria da complexidade emerge como um ponto de partida essencial para a reestruturação das bases da Educação Geográfica.

Processo de aprendizagem significativa, educação política e participação cidadã

Dentro do contexto da Geografia Tradicional, essa mentalidade nos distanciou da possibilidade de reconhecer a relação homem-meio como uma conexão social, resultando em uma visão positivista e dualista que ainda permeia a disciplina até os dias atuais. No ensino da Geografia nas escolas, essas condições se refletem, segundo as observações de Castellar (2011), nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes devido à persistência de um ensino descritivo, superficial, excessivamente especializado, desvinculado da realidade e do cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, vale destacar que:

Assim, (...) ao se apropriar de um conceito, o aluno precisa dar-lhe significado, inserir a nova informação para alterar esquemas, criando uma estrutura de pensamento, que pode ser simples, por exemplo, relacionando os fenômenos estudados com os do cotidiano e, com isso, estimulando as mudanças conceituais. (Castellar & Vilhena, 2010, p. 99-100)

Dessa forma, é crucial superar quatro limites fundamentais: o limite físico (da sala de aula); o limite disciplinar (da relação/diálogo professor-aluno-comunidade); o limite metodológico (das abordagens didáticas); e o limite da dicotomia geográfica entre o físico e o humano (Castellar, 2011).

É importante lembrar que os trabalhos promovidos pela Associação Britânica de Professores de Geografia no início dos anos 2000 também inspiram reflexões sobre os limites da Educação Geográfica atualmente. Nos manifestos “This is Geography” (2000) e “This is geography... in school and beyond” (2003), a Associação ressaltou as “oportunidades” que emergem a partir da disciplina, como a realização de pesquisas durante atividades de campo, a compreensão de fenômenos em suas interconexões nas escalas local e global e a preparação dos jovens para um engajamento pleno na cidadania, entre outros aspectos.

O currículo aparece como uma preocupação central em muitos estudos relacionados à reformulação do ensino escolar. Cachinho (2004) contribui para o debate com sua preocupação em relação à competência de “pensar o espaço”, tornando fundamental adotar metodologias ativas e práticas operacionais, revigorando conceitos e métodos (métodos ativos e abordagens construtivistas), aproximando o ambiente de aprendizagem das condições contemporâneas e oferecendo aos alunos experiências significativas. O autor propõe um conjunto de palavras-chave e conceitos estruturais (Figura 1) que devem servir como base para as indagações dos alunos sobre os problemas geográficos que precisam compreender como cidadãos. O foco deve ser direcionado para estimular a pesquisa, promover o pensamento crítico e a autonomia do aluno, capacitando os estudantes a serem protagonistas e autores de suas próprias aprendizagens, transformando assim os espaços escolares em locais de aprendizagem.

Figura 1. Questões-chave e conceitos estruturantes da geografia.



Fonte: Cachinho (2004, p. 8).

Com o intuito de aprofundar estas considerações essenciais, é importante lembrar que a aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem mecânica (baseada em memorização), perdura por mais tempo, uma vez que se relaciona de forma não arbitrária e substancial (não literal) com a estrutura cognitiva do aprendiz e com a realidade percebida e vivenciada (Ausubel, 1978). O conhecimento prévio do aluno

ganha novos significados, resultando em uma disposição maior do estudante para aprender. Dessa forma, o aluno se vê como um agente ativo no processo de construção do conhecimento e na transformação social, um passo crucial para lidar com sua formação como cidadão engajado. Conforme afirma Macêdo (2016):

O ensino de Geografia, nas escolas do ensino básico, tem o papel primordial de educar para a cidadania, ou seja, formar cidadãos que compreendam a sua realidade, o mundo em sua complexidade – as contradições socioespaciais no decorrer da história, e desse modo, sejam capazes de participar de forma ativa na transformação dos seus espaços de vivência, respeitando as suas diversas dimensões, de forma ética e responsável. (p.153)

Desse modo, o desafio consistirá em idealizar um currículo mais conectado à realidade e, ao mesmo tempo, pensar em sua aplicação no dia a dia escolar. Essas questões apresentarão novos desafios para os professores de geografia, que deverão considerar o currículo escolar e a metodologia de ensino da geografia. A tarefa, portanto, é conceber um plano de ensino inovador, para tornar a geografia escolar mais significativa para os alunos das escolas. Para tanto, teremos de enfrentar um debate epistemológico e pedagógico para repensar o currículo para a Geografia Universitária e para a Geografia Escolar, de modo a contribuir efetivamente para a formação dos professores do ensino básico.

Ao relacionar currículo com a didática e aprendizagem, reconhece-se que há uma intenção educativa na organização da prática docente, o que implica que é crucial que o profissional da educação possua uma formação embasada filosoficamente, epistemológica e pedagogicamente, capaz de compreender o conhecimento geográfico e articulá-lo com as questões pedagógicas conforme aponta (Castellar, 2005).

É inegável que a escola, garantidamente, molda a cidadania, como destacado por Miguel Arroyo (2010). A cidadania, tal como concebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997), implica participação social e política, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, fundamentados em atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças.

Neste contexto, os lugares desempenham um papel crucial na compreensão por meio da observação. Eles são o resultado das relações sociais existentes, formadas entre indivíduos que compartilham um universo em comum. O lugar pode, portanto, ser o ponto de partida para a análise espacial. Na perspectiva da Educação Geográfica, que busca a mobilização social, referimo-nos ao local onde indivíduos de diferentes níveis de instrução compreendem e desenvolvem a habilidade de intervir em sua realidade para compreendê-la e transformá-la. “Nesse processo de conhecimento, o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre esse passado e o futuro, mediante as relações sociais do presente que nele se realizam.” (Santos, 1994, p.122)

Através da aprendizagem significativa, estimula-se o interesse por questões que afetam a sociedade na totalidade, como também compreendem-se as relações sociais em sua complexidade e diversidade. Por meio da educação política, reconhecem-se os jovens educandos como agentes políticos em uma pluralidade de contextos.

Logo, podemos frisar que:

Ensinar Geografia é mais do que “passar conteúdos desconectados”, é articular o conhecimento geográfico na dimensão do físico e do humano, superando as dicotomias, utilizando a linguagem cartográfica com o intuito de valorizar a Geografia como disciplina escolar. É tornar a geografia escolar significativa com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados. (Castellar, 2005, p. 48-49)

O objetivo é que a geografia integrada nos currículos escolares receba a mesma importância dada às outras disciplinas. Para alcançar isso, é necessário superar a percepção de ser uma matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional, e aprimorar os conhecimentos geográficos dos educadores - uma melhoria que deve ser acompanhada por um diálogo entre a didática (pensamento pedagógico) e a epistemologia (pensamento geográfico).

Ao perceber e interpretar os fenômenos em diferentes escalas, o aluno dá início a um processo de aprendizagem relacionado à interpretação do mundo, isto é, à compreensão da realidade. Dessa forma, ele notará as disparidades e semelhanças entre as realidades locais, a dinâmica natural, e a maneira como o modelo produtivo se manifesta em nosso cotidiano.

Nesse contexto, vale sinalizar que:

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos, e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, (...) convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação geral (Cavalcanti, 2008, p. 2)

Nessa lógica, o estudante conecta o estudo da dinâmica terrestre ao clima e suas alterações, para compreender, por exemplo, as razões por trás da ocorrência de ondas gigantes, como os “tsunamis”, e compreender a realidade das regiões afetadas. Também pode compreender o aumento do número de furacões e ciclones em diversas regiões do mundo e analisar os eventos relacionados ao famoso Katrina nos Estados Unidos. A geografia investiga o ambiente e sua ocupação, as transformações, e como os fenômenos se inter-relacionam. Portanto, quando nos deparamos com a notícia “O calor intenso no Brasil leva a mortes por desidratação de idosos e crianças”, a geografia nos oferece ferramentas para investigar de maneira aprofundada os motivos por trás desse fenômeno: densidade populacional, emissões de poluentes industriais e automotivos, presença de partículas de monóxido de carbono na atmosfera, políticas ambientais, entre outros - em suma, a geografia nos possibilita pesquisar e conectar dados para explicar o que ocorre em nosso cotidiano segundo afirma (Castellar, 2005).

É também relevante ampliar essa discussão para explorar a possível relação entre o modelo de produção industrial e o agravamento do aquecimento global, expondo a noção de tempo social e geológico e suas consequências socioambientais.

Nesse sentido, vale contextualizar que:

Os objetos que interessam à Geografia não são apenas objetos móveis, mas também imóvel tal uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem um porto, uma floresta, uma plantação, um lago, uma montanha. Tudo isso são objetos geográficos. Esses objetos são do domínio do que se chama tanto da Geografia física como do domínio

do que se chama a Geografia humana e através da história desses objetos, isto é, da forma que foram produzidos e mudam, essa Geografia física e essa Geografia humana se encontram. (Santos & Harazim, 2011, p. 59)

Os conteúdos abordados, com base nos exemplos mencionados, facilitam a construção do pensamento geográfico, ou seja, permitem compreender o espaço construído, a ordenação territorial, a espacialidade e/ou territorialidade dos fenômenos, bem como a escala social de análise. Ao articular dessa maneira, o discurso da geografia escolar adquire mais significado, ou seja, a interação entre a didática e o conhecimento geográfico começa a ocorrer de maneira eficaz na sala de aula, o que representa a concretização da educação geográfica, conforme destaca Macêdo (2016).

Essa concepção confirma por que, para o senso comum, na cultura predominante entre os não especialistas em geografia, existe a ideia de que essa disciplina meramente transmite informações sem um raciocínio estratégico. Por isso, compreender o espaço em termos culturais, econômicos, ambientais e sociais representa um grande desafio da geografia, assim como da geografia escolar. Além disso, segundo CALLAI (2009) isso significa considerar os fenômenos geográficos em diferentes escalas, o que implica em analisá-los conceitualmente, levando em conta diversas práticas e representações sociais.

Dentro dessa perspectiva, utiliza-se uma estrutura teórica que permite considerar a interpretação da paisagem e dos mapas na geografia escolar não apenas como um procedimento técnico, mas como uma abordagem de ensino, a fim de capacitar o aluno a compreender o conhecimento geográfico. Hoje, compreende-se que:

O olhar espacial é o modo de fazer geografia (o método a usar) [... esse] olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas através daquilo que a organização espacial está mostrando. (Callai, 2009, p. 94)

Uma abordagem pedagógica mais inovadora capacita os alunos a observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados no mundo real, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas, como estabelecer correlações entre os conceitos geográficos implicitamente presentes na realidade. Para isso, é crucial que os alunos aprendam a decifrar mapas, compreendam os símbolos das legendas, sejam capazes de hierarquizar os fenômenos e identificar os detalhes em diferentes escalas, o que implica em serem alfabetizados em geografia.

A aprendizagem se torna significativa quando os conteúdos estão relacionados com a vida cotidiana na sala de aula e levam em consideração o conhecimento prévio que a criança traz consigo a partir de suas experiências. Essas conexões contribuirão para a formação de conceitos geográficos que serão explorados, partindo da interpretação de mapas, da elaboração de trajetos e mapas mentais e comparando-os com situações reais em diversas escalas de análise.

Portanto, formulamos nossa segunda proposição: a formação do jovem como cidadão ativo está associada à concepção da Educação Geográfica como uma educação política baseada nos princípios da aprendizagem significativa e do currículo flexível.

Aprimoramento e reconhecimento profissional dos educadores

Considerar pedagogicamente os conhecimentos geográficos numa abordagem metodológica e significativa para os alunos implica em empreender ações que reestruturem os conteúdos, promovam inovações nos métodos e estabeleçam claramente os objetivos. Nesse sentido, é crucial que a prática educativa envolva a construção de conceitos, atitudes e processos, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, estimulando conflitos cognitivos durante a interação dos alunos com o material de estudo e fornecendo informações para instigar a reorganização das ideias prévias das crianças e jovens em direção ao conhecimento a ser transmitido.

Isso se reflete na reestruturação dos programas de estudo de cursos de formação de professores em todo o país, bem como na realização de inúmeros eventos voltados para essa temática, como o Congresso Nacional de Formação de Professores, o Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e o Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia.

No contexto institucional, destacam-se medidas significativas, como a elevação da qualificação dos professores das séries iniciais para o nível superior, conforme estipulado pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Além disso, resoluções que determinam a extensão e a carga horária dos estágios nos cursos de formação de professores e o destaque dado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 à formação inicial e continuada dos professores reforçam a importância da prática educacional.

Nesse contexto, as contribuições de Antônio Nóvoa, fundamentadas em experiências em Portugal e na Espanha, indicam a necessidade de uma mudança de ênfase na formação de professores, transitando de uma perspectiva predominantemente focada nas dimensões acadêmicas para uma orientação centrada na prática profissional. Tal abordagem requer a consideração de três dimensões interligadas: desenvolvimento pessoal, profissional, organizacional. Nesse enfoque, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um produtor de saberes por meio de sua prática e colaboração no ambiente escolar. (Nóvoa, 1992).

O debate sobre a formação de professores no Brasil ganha ainda mais relevância, uma vez que está diretamente ligado à transformação do espaço escolar e ao papel do professor nesse processo. Para promover essa mudança, é crucial que os educadores se atualizem e considerem as mudanças sociais em curso. Além disso, o espaço escolar deve ser percebido como muito mais do que uma sala de aula, e os professores devem adaptar-se ao papel de mediadores críticos na construção do conhecimento, em vez de serem meros detentores da informação.

A formação de professores deve ser abordada de forma integrada e contínua, abrangendo as diversas dimensões. Os educadores desempenham um papel central na transformação da educação geográfica e, para isso, é essencial que continuem a se aprimorar e a se adaptar às mudanças sociais e educacionais. É crucial que a formação de professores esteja alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais e fomentando uma perspectiva intercultural na educação.

Tais considerações, aplicadas e vinculadas ao ensino de Geografia, sugerem a “compreensão do lugar para compreender o mundo” (Callai, 2000, p. 71), isto é, a intenção de levar o aluno a pensar o espaço

geográfico por meio das relações estabelecidas em seu lugar e a saber relacioná-lo a um contexto mais global.

Para a autora:

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independentemente (Callai, 2000, p. 72)

Nessa perspectiva, reconhecemos o papel crucial da aula como o momento em que é possível organizar o conhecimento e o pensamento do aluno por meio de atividades de aprendizagem. No entanto, nem todas as práticas docentes asseguram um processo construtivista suficiente para todos os alunos. Ainda assim, é importante lembrar que cada aluno possui seu próprio processo interior, que pode ser estimulado quando mediado pelo professor e por seus colegas.

Portanto, considerar a Educação Geográfica implica ultrapassar as práticas de aprendizagem repetitivas e arbitrarias, adotando abordagens de ensino que enfatizem o desenvolvimento de habilidades analíticas, interpretativas e aplicativas em situações práticas. Isso implica investir no uso da cartografia como ferramenta para a construção do conhecimento geográfico, através da compreensão da linguagem cartográfica, bem como na análise de fenômenos em diversas escalas e na compreensão abrangente das dimensões ambientais, políticas e socioeconômicas dos territórios, conferindo, assim, um caráter distintivo ao currículo escolar.

Ao adotar a teoria construtivista em todas as suas ramificações, é necessário reformular a concepção do papel da escola e do papel do professor. Isso implica na necessidade de superar preconceitos em relação ao potencial dos alunos para conduzir e construir conhecimento, à importância da aprendizagem colaborativa entre os pares, e ao papel do professor como mediador.

Dessa forma, concordamos com Lopes (2016, p.31) ao afirmar que:

A profissionalidade docente, bem como seu componente nuclear – os saberes da docência – não podem ser confundidos com o simples acúmulo de competências técnicas. Trata-se de um conjunto integrado (um composto) de conhecimentos que tem como fio condutor a própria história. Devem ser articulados e rearticulados em função dos problemas vividos pela sociedade e pela educação nos diferentes momentos históricos. Plurais e procedendo de diferentes fontes, esses saberes são complementares e interdependentes. Permitem ao professor, em consonância com os interesses de seus alunos, exercer a sua profissão com maior autonomia. Nesse sentido, articulado com os problemas sociais vividos coletivamente, o trabalho escolar é uma oportunidade ímpar de observação crítica do mundo.

Portanto, a prática docente está intrinsecamente relacionada aos objetivos pedagógicos e educacionais estabelecidos para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. Uma prática que contribua para o avanço conceitual do aluno opera na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando sua trajetória de vida e promovendo a compreensão do seu papel como cidadão na sociedade, conforme aponta Ausubel (1978).

Por último, o ensino de geografia é definido como um conjunto de conhecimentos que não apenas abarca conceitos específicos, mas também os contextos sociais nos quais estão enraizados. Ensinar sob a

perspectiva da construção de conhecimentos não se resume apenas à maestria dos conteúdos, mas também implica em um discurso conceitual estruturado aliado a uma proposta adequada de atividades, visando superar os obstáculos da aprendizagem.

Dessa maneira, nossa terceira proposição aborda a importância de programas e políticas que visem ao reconhecimento e à melhoria do trabalho docente, refletindo diretamente nas transformações necessárias para consolidar a Geografia como um campo disciplinar e profissional de relevância.

Considerações finais

Partindo do princípio original de que a abordagem do ensino da Geografia revela suas restrições levando em consideração o contexto, das interconexões, do imprevisível e do intrincado, as sugestões gerais até agora mencionadas nos conduzem a uma reflexão urgente e imprescindível sobre a Educação Geográfica no Brasil, levando em conta alguns elementos essenciais. O trabalho destaca, em primeiro lugar, que é crucial estar atento às mudanças sociais em curso, conferindo à comunidade escolar e aos especialistas em educação, o importante papel de reavaliar o papel da escola no contexto atual. Em segundo lugar, é vital reconhecer o ambiente escolar não meramente como a sala de aula, mas como um espaço que se configura por meio de suas interações com a realidade vivenciada. Em terceiro lugar, é fundamental adotar abordagens de ensino que, para além da incorporação de novas tecnologias, conferem significância ao conhecimento gerado no ambiente escolar. Por fim, destaca-se a importância do aluno como agente político, um cidadão ativo engajado na produção do espaço.

Propõe-se então o desenvolvimento de uma Geografia que se conecte com a vida cotidiana, permitindo que o aluno se integre à sociedade. Portanto, é essencial que desde cedo o aluno aprenda a observar, compreender a realidade, interpretar e analisar de maneira crítica, alcançando assim os principais objetivos da Geografia, os quais devem se basear na experiência do aluno, que traz para a sala de aula vivências adquiridas fora do ambiente escolar, muitas vezes ignoradas nas atividades escolares. Assim, a prática social inicial na educação, assim como em qualquer outra situação, deve começar com o trabalho inicial do educador, ou seja, transformar os conteúdos, objeto de estudo, em objeto de conhecimento para e pelo aluno. Para que isso aconteça, é fundamental que o educador desperte no educando a percepção das relações que existem entre o conteúdo a ser estudado e as necessidades, os problemas e os interesses que fazem parte de sua vida cotidiana.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M., Buffa, E. & Nosella, P. (2010). *Educar para a Cidadania, quem educa o cidadão?* (14ª. ed.). Martins Fontes.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1978) *Educational psychology: a cognitive view*. (2nd. ed.). New York, Holt Rinehart and Winston.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997) Secretaria de Educação Média e Tecnológica. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didática. *Inforgeo*, n. 15, p. 69-90.
- Cachinho, H. (2004) Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa*. Territórios e Protagonistas. Guimarães. p. 1-18.

- Callai, H. C. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, p. 72-112.
- Callai, H. C. (2009). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 83-134.
- Castellar, S. M. V. (2005). A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: Castellar, S. M. V. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, p. 38-50. (Geusp, Novas Abordagens, 5).
- Castellar, S. (org.) (2005) *Educação Geográfica, teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.
- Castellar, S. M. V. (2011) A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial, Costa Rioca: EGAL. P.1-25.
- Castellar, S. M. V. Vilhena, J. *Ensino de Geografia*. Cengage Learning, 2010.
- Cavalcanti, L. S. *A Geografia escolar e a cidade: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- Correa, R. L. (2016) Processos, formas e interações espaciais. *Revista Brasileira de Geografia*. v.61, n.1.
- Lopes, C. S. (2016). O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; Oliveira, Simone Santos; Ribeiro, Solange Lucas. (orgs.). *Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, p. 21-40.
- Macêdo, H. C. (2016) Refletindo sobre o espaço vivido: O lugar na construção dos conhecimentos geográficos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 5, n. 10, p. 152-165.
- Moreira, R. (2007) *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Editora Contexto.
- Morin, E. (2001) *Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 7.ed.
- Morin, E. (2010) *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Santos, M. (1994). *Técnica, espaço e tempo-globalização e meio técnico científico informacional*. SP: Ed. Hucitec
- Santos, M.; Harazim, D. (2011). O mundo não existe. In: Hissa, C E. V. (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Desafios e perspectivas na formação continuada de professores: reflexões sobre a prática pedagógica

Daniela Laender Caldeira

SEEDF; danielalcaldeira@gmail.com

Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília; lcmpedagogia@gmail.com

Resumo: Nos últimos anos temos presenciado uma mudança na sociedade que exige dos cidadãos pensamento crítico, tomada de decisão e resolução de problemas, bem como formação continuada. Isso recaiu principalmente nas escolas, com a exigência aos professores de desenvolverem nos estudantes competências e habilidades de modo a alcançarem o sucesso. Dessa forma, percebe-se a importância do professor em ser um pesquisador em seu campo de atuação, mas será que isso vem ocorrendo? Será que o professor consegue o espaço para participar de formações continuadas, diante de tantos desafios que a escola exige desse profissional? A pesquisa teve como tema “Desafios e perspectivas na formação continuada de professores: reflexões sobre a prática pedagógica” e decorreu das discussões realizadas no Grupo de Estudo GEPFOCTI, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. O objetivo foi discutir sobre a formação de professores no cenário atual. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, por meio de aplicação de questionário; tendo como percurso teórico-metodológico a Teoria da Pedagogia Histórico-crítica de Demerval Saviani (1980; 2019), bem como os achados de Tardif (2014), no que diz respeito aos saberes docentes e formação profissional e de Moraes (2003) sobre a importância da teoria no processo de formação continuada dos professores. Espera-se contribuir com a discussão sobre a temática no contexto atual. A partir das reflexões e análises realizadas, pode-se compreender que a teoria tem sido relegada a segundo plano no cenário de formação continuada, onde educação ainda é pensada para a camada da sociedade mais favorecida e que ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de se valorizar e investir em políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada; Pedagogia histórico-crítica; Formação Profissional.

Abstract: In recent years we have witnessed a change in society that requires citizens to think critically, make decisions and solve problems, as well as continue training. This fell mainly on schools, with the requirement for teachers to develop skills and abilities in students in order to achieve success. In this way, the importance of the teacher in being a researcher in his field of activity can be seen, but is this happening? Can the teacher have the space to participate in ongoing training, faced with so many challenges that the school demands of this professional? The research theme was “Challenges and perspectives in continuing teacher training: reflections on pedagogical practice” and resulted from discussions held in the GEPFOCTI Study Group, at the Faculty of Education, at the University of Brasília. The objective was to discuss teacher training in the current scenario. To this end, qualitative research was carried out, of a bibliographic nature, using a questionnaire; having as a theoretical-methodological path the Historical-Critical Pedagogy Theory of Demerval Saviani (1980; 2019), as well as the findings of Tardif (2014), with regard to teaching knowledge and professional training and of Moraes (2003) on the importance of theory in the process of continuing teacher training. It is hoped to contribute to the discussion on the topic in the current context. From the reflections and analyzes carried out, it can be understood that theory has been relegated to the background in the scenario of continuing education, where education is still designed for the most favored layer of society and that there is still a long way to go in terms of sense of valuing and investing in public policies aimed at the continued training of teachers.

Keywords: Continuing training; Historical-critical pedagogy; Professional qualification.

Introdução

O presente artigo é o resultado das discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa: formação, currículo, tecnologia e inovação – GEPFOCTI, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, bem como de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e aplicação de questionário com docentes de diversos níveis e modalidades de ensino, sobre os desafios e as perspectivas da formação docente, por meio dos achados da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani (2019), da contribuição de Tardif (2014), quanto aos saberes e das reflexões sobre a importância da teoria para a prática docente, de Moraes (2003).

Teve como objetivo principal discutir sobre a formação docente no cenário atual. Diante disso se torna indispensável a reflexão sobre “Quais os desafios e perspectivas da formação docente no cenário atual?”

Para tanto é importante destacar que a pedagogia histórico-crítica é uma proposta contra hegemônica, de caráter dialético, que visa a desarticulação dos interesses dominantes, buscando a rearticulação dos interesses populares, por meio da transformação social.

Após análise das respostas dos questionários, foram elencadas três categorias: contexto histórico, contradições e conflitos, além da identidade profissional. Sendo assim, o artigo foi organizado com um tópico de discussão para cada categoria e, por fim, foram apresentadas as considerações finais.

Acredita-se que a pesquisa possa auxiliar nas discussões e levantamento de melhorias de políticas públicas relacionadas à formação continuada dos docentes, bem como traçar um panorama geral sobre formação continuada em vários níveis e modalidades da educação.

1 Explorando o contexto histórico da formação docente: uma análise à luz da teoria histórico-crítica

Para iniciarmos este tópico, faz-se necessário focar a teoria histórico-crítica, no que diz respeito ao apontamento de Saviani (2019) sobre a produção do homem ser ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Para o autor, a origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem.

A pedagogia histórico-crítica busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da transformação social. Para Saviani (2019), se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Isso porque o conceito de pedagogia, segundo o autor, perpassa por um pensamento que se estrutura a partir e em função da prática educativa.

Diante disso, é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra hegemônica e de caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Para Saviani (2019), a luta hegemônica significa o processo de desarticulação-rearticulação, isto trata-se de desarticular os interesses dominantes e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada.

Nesse sentido, Tardif (2014) defende que a relação dos docentes com os saberes integra diferentes situações: os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Desse modo, o autor apresenta que os saberes profissionais são aqueles adquiridos na formação inicial ou continuada dos professores, saberes que são baseados nas ciências e na erudição. Já os saberes disciplinares estão relacionados aos diversos campos do conhecimento, oriundos das disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras (linguagem, ciências exatas, geografia). Os saberes curriculares dizem respeito aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos. Apresentam-se concretamente em forma de programas escolares. Por fim, os saberes experienciais, que surgem da própria ação pedagógica dos professores, das suas experiências na docência.

Nesse sentido faz-se necessário explorar a formação de saberes ao longo da vida do profissional, buscando melhorar sua prática por meio da articulação do que se aprendeu na licenciatura, bem como com as experiências vividas e a sua formação continuada.

A pesquisa contou com a participação de 68 (sessenta e oito) professores de todos os níveis e modalidades de ensino. Todos reconhecem a importância da formação continuada para a melhoria da sua prática pedagógica, mas apontam que isso está atrelado a alguns desafios. Mesmo assim, eles acreditam que o atual quadro político brasileiro possibilita uma formação emancipatória, as perspectivas são positivas, com possibilidades de financiamento.

Um dos aspectos levantados pelos participantes foi a necessidade de políticas públicas relacionadas à formação do professor, por meio de uma formação em serviço que atenda às necessidades de cada modalidade de ensino e não se reduza à dimensão pedagógica e didática, sem deixar de contemplar elementos de formação específica, como os relacionados à área de Ensino Profissionalizante e Ensino Especial.

Outro ponto levantado pelos docentes foi que a formação de professores está atrelada aos interesses e perspectivas das políticas vigentes reguladoras da organização do trabalho educativo, seguindo as determinações dos documentos e orientações da BNCC e BNC-Formação Continuada, demarcadas pelo desenvolvimento das competências e habilidades, mas que muitas vezes não levam em consideração camadas mais carentes da sociedade, engessando, com isso, a possibilidade de avançar em práticas educativas que possibilitem a formação dos estudantes em questão.

Outro ponto apresentado foi que a formação docente no Brasil se encontra em um cenário desafiador, acredita-se que antes de se pensar em formação continuada, deve-se pensar na formação inicial do professor, que está sendo reduzida aos cursos de EAD.

No caso dos professores de escolas particulares, eles apontaram a necessidade de as instituições investirem mais em formação continuada. Já os de escolas públicas questionam a falta de incentivo financeiro para a realização de formação continuada.

Os professores também aludiram a dificuldade para entrar nos programas de pós-graduação. Segundo Saviani (2019) o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, que vai determinar o objetivo a ser alcançado, para o qual o ensino concorre como mediação destinada a dispor e a garantir os requisitos para o desenvolvimento dela.

Diante disso, pôde-se concluir que os desafios são muitos e são necessárias políticas públicas eficazes para a formação continuada em seus múltiplos aspectos, por meio de novas práticas metodológicas e tecnológicas, procurando enxergar o estudante como um ser humano em sua totalidade e que procure incentivar os professores na melhoria de sua carreira.

2 Contradições e conflitos na formação de professores: desafios e oportunidades

Neste tópico serão discutidos os desafios levantados pelos professores, no que diz respeito à questão da relação teoria e prática, bem como da metodologia de ensino dos professores nos cursos de formação e sobre o tempo destinado a essas formações.

Dessa forma, Saviani (2019) apresenta uma discussão de como a relação teoria e prática se manifesta diante das duas grandes tendências pedagógicas. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades da pedagogia tradicional, onde o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já no segundo grupo estariam as diversas modalidades da pedagogia nova, onde o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”. Na primeira, o ensino estava centrado no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilarem os conteúdos que lhes são transmitidos. Na segunda a escola é concebida como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos.

Para o autor aqui fica evidente o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, que possibilitam perceber a recorrente presença da oposição que se manifesta entre teoria e prática na educação, aí, como contraposição entre professor e aluno. Diante disso é comum os estudantes constantemente reivindicarem a primazia da prática, “o curso é muito teórico”.

Nesse sentido é importante destacar que na tendência histórico-crítica, teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Saviani (2019) apresenta que para apreender o concreto precisa-se identificar os elementos e, para isso, são destacados, isolados e separados uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise.

Dessa forma, passa-se de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta, lembrando que a prática humana é determinada pela teoria.

Pensando nisso, Moraes (2003) aponta que os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para gerar cidadãos capazes de manipular ou utilizar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida.

Mesmo diante desses desafios, a autora acredita que a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano em relação às pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir a curto e médio prazos, na produção de conhecimento na área.

Paulo Netto (2011) aponta que a teoria para Marx é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, dessa forma o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do

tema que pesquisa; ou seja, a teoria é o movimento real transportado para o cérebro do pesquisador. De acordo com teoria de Marx, o autor apresenta que o sujeito é essencialmente ativo, devendo ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los, por meio da criatividade e imaginação.

Ainda no que tange a perspectiva materialista histórica, Frigotto (2010) reforça que o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor o desenvolvimento e a transformações dos fenômenos sociais. O autor ainda complementa que no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa é a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social, pois nesse caso, o conhecimento se dá na e pela práxis.

Não à toa a atual realidade dos cursos de formação de professores passou a ser uma preocupação por conta de estarem migrando para a modalidade EAD. Este ponto foi levantado no questionário preenchido pelos docentes, onde foi levantada a preocupação que antes de se pensar na formação continuada, primeiramente, deve-se pensar na formação inicial, onde as licenciaturas foram “esmagadas” pelo EAD.

Diante disso Saviani (2019) apresenta os passos para viabilizar a pedagogia histórico-crítica: no primeiro momento, ocorre a prática social inicial, uma prática diagnóstica onde se identifica o problema onde se quer intervir; no segundo momento ocorre a problematização, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções; no terceiro momento ocorre a instrumentação, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; o quarto momento seria a catarse entendida como uma elaboração superior; por fim, o quinto momento é o ponto de chegada, a própria prática social. Aqui Saviani (1980) aponta como a passagem do empírico ao concreto que corresponde, em termos de compreensão de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica, sendo esta, considerada pelo autor, a condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária.

O autor também evidencia que a pedagogia histórico-crítica responde com o entendimento dialético de que teoria e prática não se constituem como dois pólos contrários, mutuamente excludentes, mas como contrários que mutuamente se incluem. Dessa forma, a razão de ser da teoria é, pois, esclarecer o sentido da prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, embora a prática seja o elemento determinante da teoria, ela é, por sua vez, determinada pela teoria.

Nesse ponto, Demo (2008) aponta que “toda prática apequena a teoria, porquanto não ultrapassa a condição histórica dela” Para ele existe a realidade teoricamente estruturada e sistematizada e a realidade como se dá efetivamente. Também apresenta que na dialética do relacionamento entre teoria e prática, elas se necessitam e se repelem, pois uma não existe sem a outra, pois sem o componente da prática, a teoria não se torna histórica.

Na resposta ao questionário, muitos professores citaram que os cursos de formação continuada normalmente não fazem uma vinculação entre teoria e prática, não apresentam atividades formativas que condizem com a realidade vivida em sala de aula, que auxilie o professor de forma eficaz no fazer pedagógico,

não apenas em teorias que não são compatíveis com a realidade que vivenciam. Além disso, há o caráter político a que se sujeita, estando ora numa perspectiva emancipadora, ora vinculada à manutenção do status quo.

Voltando às contribuições de Saviani (2019) a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes para atender a essas questões.

No que diz respeito às metodologias de ensino dos cursos de formação, os professores relataram a importância de as formações oferecerem um trabalho significativo e sistematizado, na área de atuação do professor. Cursos voltados para a prática de sala de aula, com momentos de partilha das ações pedagógicas. Os professores que atuam nas turmas da EJA - Educação de Jovens e Adultos, Ensino Especial e Educação Infantil, relataram que faltam formações específicas para essas realidades.

Mészáros (2005), em seu texto “A educação para além do capital”, nos apresenta que a educação não é um negócio, não deve qualificar para o mercado, mas para a vida, dessa forma, não pode ser considerada uma mercadoria. Diante disso, o autor defende que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica desumanizadora do capital.

O autor sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação, para isso defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e estudantes trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer.

Uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Ele também aponta que muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa fora das instituições educacionais formais.

Ainda segundo o autor, a educação é verdadeiramente uma educação continuada como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital e é inseparável da prática significativa da autogestão.

Outra categoria de análise levantada por meio do questionário, tem relação com a contribuição de Mészáros, no que diz respeito ao fator tempo; aqui os professores apontaram uma série de desafios: conciliar uma carga de trabalho alta e formação, necessidade de trabalhar em mais de um local, falta incentivo profissional e financeiro, distância, tempo, temática, preço, pouca exigência, pouco retorno dos estudantes, adoecimento da categoria, A profissão de professor exige tempo com o preparo de atividades, acompanhamento dos alunos, aliado ao enorme número de estudantes em sala, o que força o professor a realização de uma série de tarefas. Esse tarefismo exacerbado impede/dificulta a formação continuada.

Conforme defendido ao longo desse tópico, dentro de uma perspectiva dialética é de suma importância a formação docente. É notório que atualmente as mudanças estão ocorrendo de forma rápida e o conhecimento vem sendo aprimorado por meio de pesquisas e novas descobertas, sendo assim, todo professor precisa se apropriar de conteúdos que muitas vezes são questionados pelo senso comum. Os

apontamentos realizados devem ser revistos se a sociedade busca melhoria de ensino, a formação continuada do docente está atrelada à essa questão.

3 Construindo a identidade profissional docente: desafios e reflexões

Para discutir a questão da identidade profissional docente, Pimenta (1996) afirma que a identidade do professor se constrói pelo significado que cada um atribui à sua profissão, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios. Diante disso, fica claro que a formação continuada permite a construção de uma identidade profissional mais consolidada. Neste tópico sobre a identidade docente, serão discutidas a questão da valorização do docente e a motivação para a formação contínua.

Outro autor que contribui com a discussão é Adorno (1995) quando defende que a teoria social é, na realidade, uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Para ele a experiência dialética no sentido de “tornar-se experiente”, aprendendo pela via mediada da elaboração do processo formativo, dessa forma, acaba por assumir a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo.

O autor acredita que o conteúdo da experiência formativa implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo.

Diante dessas reflexões, cabe apresentar que um dos pontos citados pelos professores diz respeito à desvalorização da carreira docente, tanto no investimento em equipamentos para a melhoria da metodologia de ensino, como também de cursos para a melhoria do saber.

Saviani (2019) apresenta que a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para ele, o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, sendo isso, a educação pode ser entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social.

No que tange a categoria identidade profissional - valorização docente - os professores apresentaram como principais desafios: romper com as insatisfações da profissão, como desvalorização, falta de atratividade, baixa remuneração, entretanto é preciso se desprender desse pensamento e buscar uma qualificação continuada para atender as demandas da sala de aula no atual contexto. Para eles existem muitos desafios, mas poucas perspectivas.

Os docentes reconhecem a importância do estudo e pesquisa contínua, no sentido de promover melhores condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos. Porém relatam que as propostas não devem ser exaustivas e que possam oportunizar uma gratificação imediata. No

caso dos docentes de escolas particulares, eles mencionaram a falta de investimento por parte dessas instituições na formação continuada de seus professores, acreditam que as instituições deveriam investir no pagamento dos cursos de formação, pois cobram que os professores estejam atualizados, mas o investimento em cursos acaba saindo apenas para o próprio docente.

Também acreditam que os baixos salários impedem que haja avanço. Os que buscam aperfeiçoamento logo saem da carreira e buscam outra forma de ganhar dinheiro.

Um professor que trabalha com o Ensino Especial também levantou como desafio o fato de serem notados como parte da educação, pois as pessoas com deficiência ainda precisam lutar pela sua inclusão, “a sociedade não está preparada de forma ampla para atender as necessidades desse público”.

No que tange a questão da motivação, os professores mencionaram que não há motivação para abrir mão de suas horas livres para realizar outras formações. Outro ponto que faz com que os docentes não se sintam motivados diz respeito à formação das pessoas que ministram os cursos, muitas vezes não estão preparadas para a realização da atividade. Também afirmam que apesar de contarem com a EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) e as formações durante as coordenações coletivas, muitos demonstram resistência para a proposta.

Também foi apresentado por uma professora do Ensino Fundamental – Anos Finais, o preconceito e racismo por parte de muitos professores que ministram os cursos.

Além disso, os professores acreditam que uma formação pautada na práxis, com aproximação da universidade, aumentando os incentivos para os professores que buscam melhorar sua formação, poderia ser um fator de motivação para os docentes. Também ressaltaram que a formação continuada não pode ser concebida para atender “modismos” ou como fonte de “acúmulo” de cursos. Deve se constituir em trabalho permanente de formação para a prática do professor devendo atingir as necessidades e possibilidades reais da escola.

Ainda no que diz respeito à motivação, tiveram professores que relataram que o maior desafio é ter que abrir mão de suas horas de descanso para realizar outras formações. E em relação à responsabilidade em continuar com a formação, o docente pode minimizar as lacunas na sua formação inicial e melhorar a sua prática pedagógica.

Os professores reconhecem a importância da formação continuada para a construção da sua identidade profissional, porém a maioria não demonstrou interesse em tirar do seu tempo de descanso, pois afirmam que não se sentem valorizados nem financeiramente, nem profissionalmente para isso. Dessa forma é mister salientar novamente sobre a elaboração de políticas públicas que busquem valorizar os docentes a buscarem formação continuada para melhorar sua prática pedagógica, bem como sua autoeficácia no sentido de não se sentirem ultrapassados diante de todas as mudanças tecnológicas que aparecem a cada dia.

Considerações finais: perspectivas para o futuro

Neste trabalho foi apresentada uma pesquisa qualitativa sobre os desafios e perspectivas na formação continuada do docente, por meio da aplicação de questionário em todos os níveis e modalidades de ensino,

buscando uma relação com as discussões teóricas ocorridas nos encontros do Grupo GEPFOCTI, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

Diante das considerações finais, cabe ressaltar que a formação do docente precisa ocorrer ao longo da sua trajetória profissional, por meio dos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. É de fundamental importância que o professor assuma seu papel de aprendiz, na condição de sujeito cognoscente, tendo em vista que é um produto da educação, mas também é importante que se tenham políticas públicas mais efetivas para a garantia da formação continuada docente, por meio da formação em serviço e de valorização financeira e profissional, de modo que os professores se sintam motivados na busca da aprendizagem.

Fica evidente que a Terceira Revolução vêm promovendo a transferência de algumas funções, inclusive a intelectual, para as máquinas, por isso a importância do docente buscar uma formação continuada que o permita atuar de forma consistente e eficazmente na educação das novas gerações proporcionando-lhes o domínio dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam intervir intencionalmente nessa situação para a transformação na direção da construção de uma forma de sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma estarão sendo formados intelectuais com consciência da realidade em que atuam, por meio de uma adequada fundamentação teórica, que lhes permitirá uma prática coerente e uma instrumentação técnica satisfatória, por meio de uma atuação eficaz.

Pode-se concluir, então, que, por meio da formação continuada, a compreensão e a prática educativa passam por uma transformação qualitativa, o que permite uma valorização docente e um sentimento de autoeficácia por parte do docente.

Para terminar, vale citar a frase de Paracelso, médico e filósofo suíço que diz “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”, dessa forma ainda cabe ressaltar a importância da formação continuada na realidade dos docentes.

Referências Bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2010). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (Org.). *Metodologia pesquisa educacional*. (pp. 69-90). Cortez Editora.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Moraes, M. C. M. de. (2003). Recuo da Teoria. In. *Iluminismo às avessas*. DP&A.
- Paulo Netto, José. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 15 a 34). Cortez Editora.
- Saviani, D. (1980). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Cortez Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica: Novas aproximações*. Autores Associados.
- Tardif, Maurice (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

A formação continuada para a educação inclusiva: ações do lalupe

Elenice Parise Foltran

UEPG, DEED - Ponta Grossa – PR; elenice@uepg.br

Dierone Cesar Foltran Junior

UEPG, DEINFO - Ponta Grossa – PR; dierone@uepg.br

Nelba Maria Teixeira Pisacco

UEPG, DEED - Ponta Grossa – PR; nmtpisacco@uepg.br

Vera Lúcia Martiniak

UEPG, DEED - Ponta Grossa – PR; vmartiniak@uepg.br

Resumo: O processo de inclusão escolar ainda é uma realidade em desenvolvimento no Brasil. Apesar das políticas educacionais estabelecerem a Educação Inclusiva como oficial no país, por meio das legislações vigentes como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a garantia dos estudantes com deficiência de serem atendidos, dentro de suas particularidades e com os suportes necessários, no cotidiano escolar, ainda enfrenta obstáculos e desafios. Um dos grandes desafios diz respeito a formação dos docentes, pois esta temática não foi contemplada durante a sua formação inicial em cursos de licenciatura. Assim, a proposta deste trabalho é de apresentar as avaliações dos docentes quanto aos cursos de formação continuada recebidas por meio do projeto LALUPE – Laboratório Lúdico Pedagógico. A questão norteadora do estudo foi: os cursos de formação continuada promovidos pelo LALUPE contribuíram para que os professores da Educação Básica aprofundassem os seus conhecimentos sobre a Educação Inclusiva? A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa colaborativa e foi desenvolvida em duas etapas: 1ª – elaboração e desenvolvimento de quatro (4) cursos de formação continuada sobre Educação Especial e Inclusiva para professores da rede Municipal de Ponta Grossa–PR, Marechal Candido Rondon–Pr, Caçador–SC e Castro–PR; 2ª – avaliação pelos professores cursistas dos cursos oferecidos por meio de formulário do Google Forms. Participaram 156 professores da Educação Básica da formação oferecida em 2022. Os relatos obtidos a partir das avaliações evidenciam que ainda existe uma lacuna na formação docente quanto a Educação Especial e Inclusiva e a necessidade de proposição de novas formas de formação continuada.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação Continuada; Educação Inclusiva; Inclusão.

Abstract: The process of educational inclusion is still a developing reality in Brazil. Although educational policies establish Inclusive Education as official in the country, through current legislation such as: the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDB nº 9.394/96 and the National Policy for Special Education from the perspective of Inclusive Education of 2008, the guarantee for students with disabilities to be attended to, within their particularities and with the necessary support, in their daily school lives still faces obstacles and challenges. One of the biggest challenges concerns the training of teachers, as this topic was not covered during their initial training in undergraduate courses. Therefore, the purpose of this work is to present teachers' evaluations regarding the continuing education courses received through the LALUPE – Laboratório Lúdico Pedagógico project. The guiding question of the study was: did the continuing training courses promoted by LALUPE help Basic Education teachers to deepen their knowledge about Inclusive Education? The methodology used was based on collaborative research and was developed in two stages: 1st – elaboration and development of four (4) continuing training courses on Special and Inclusive Education for teachers from the Municipal network of Ponta Grossa–PR, Marechal Candido Rondon–Pr, Caçador–SC and Castro –PR; 2nd – evaluation by current teachers of the courses offered through a Google Forms. 156

Basic Education teachers participated in the training offered in 2022. The reports obtained from the evaluations show that there is still a gap in teacher training regarding Special and Inclusive Education and the need to propose new forms of continued training.

Keywords: Teacher Training; Continuing Training; Inclusive education; Inclusion.

O contexto da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é uma conquista significativa que reflete não apenas a evolução da sociedade, mas também a maneira como encaramos a diversidade e a igualdade. No cenário educacional, a inclusão de estudantes com deficiência tornou-se uma prioridade, com políticas educacionais que oficializam e promovem esse princípio. No Brasil, como em muitos outros países, as legislações vigentes estabelecem um compromisso sólido com a Educação Inclusiva, buscando assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de receber um ensino de qualidade, independentemente de suas diferenças. No entanto, cabe destacar que esse movimento foi longo e representou muitas lutas.

No âmbito internacional desde 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, emitida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), enfatizou-se a importância de atender às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência. O documento apontou a necessidade de tomar medidas para garantir a igualdade de acesso à educação para todas as pessoas com deficiência, como parte integral do sistema educacional.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) concebida durante a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, abordou princípios, políticas e práticas relacionadas às necessidades educacionais especiais. O documento forneceu orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais no contexto da Educação Especial, incluindo aspectos como administração escolar, recrutamento de educadores e envolvimento da comunidade.

Em 1999, a Convenção da Guatemala, formalmente conhecida como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, resultou no Decreto nº 3.956/2001 no Brasil. Esse texto afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, com base na dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos.

Em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e com o Brasil como signatário, enfatizou a responsabilidade dos países em garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino.

Em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a Declaração de Incheon, comprometendo-se com uma agenda conjunta pela promoção da Educação de qualidade e inclusiva. Em consonância em 2015, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, originados da mesma Declaração de Incheon, destacando no seu quarto objetivo a importância de assegurar uma Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, como parte de um esforço global a ser implementado até 2030.

Como reflexo, nacionalmente esse movimento foi representado legalmente a partir de 1996, com a promulgação da Lei Nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dedicando um capítulo específico à Educação Especial, reconhecendo a necessidade de serviços de apoio especializado, quando necessário, dentro de escolas regulares para atender às peculiaridades dos estudantes com deficiência. Além disso, a LDB afirmou que, quando as condições específicas dos alunos o exigissem, o atendimento educacional poderia ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados. A LDB também abordou a formação de professores e a adaptação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades de crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No ano de 2001, a Lei Nº 10.172 trouxe mudanças significativas ao Plano Nacional de Educação (PNE), enfatizando a promoção da Educação Especial em todos os níveis de ensino e garantindo vagas no ensino regular para estudantes com diferentes graus e tipos de deficiência. Em consonância, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 estabeleceu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatizando que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos e que o atendimento educacional especializado deveria ser oferecido sempre que necessário.

Em termos de formação dos professores para atuar na Educação Básica, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que estabeleceu as diretrizes para a formação docente incluiu a necessidade da oferta de conhecimentos sobre alunos com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de formação de professores em nível de graduação.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual traçou o histórico da inclusão escolar no Brasil, embasando políticas públicas para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, sendo um marco significativo para a mudança de paradigma sobre a inclusão educacional.

Um outro marco importante foi a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que estabeleceu diretrizes fundamentais para a inclusão educacional. A partir dessa legislação, as escolas passaram a ter a responsabilidade de garantir que os estudantes com deficiência recebam suportes específicos, adaptações curriculares, e os recursos necessários para desenvolver todo o seu potencial.

Essas legislações e regulamentações representam uma evolução significativa na promoção da Educação Inclusiva no Brasil, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. Além disso, há a preocupação com a promoção da formação de professores e demais profissionais da educação, visando criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

A Educação Inclusiva é muito mais do que uma mera formalidade legal. Ela representa uma mudança de paradigma na forma como entendemos o processo educacional e a sociedade em si. As políticas educacionais que a promovem reconhecem a necessidade de oferecer suporte e atendimento adequado às particularidades de cada estudante com deficiência. Essa abordagem não apenas respeita os direitos individuais, mas também valoriza a riqueza da diversidade humana, contribuindo para o enriquecimento da experiência educacional de todos os alunos.

É importante destacar que a Educação Inclusiva não se resume apenas à presença física dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas envolve a adaptação de métodos de ensino, materiais didáticos e a promoção de uma cultura de respeito à diferença. Para isso, faz-se necessário investir na formação docente, desde a formação inicial ao implementar no currículo dos cursos de licenciaturas conteúdos e conhecimentos necessários a condução de uma Educação realmente inclusiva, como promover cursos e formações continuadas para os professores que estão em sala de aula e se deparam com os desafios cotidianos de oferecer uma educação de qualidade a todos indistintamente.

A formação docente e a Inclusão

Nos últimos anos, a formação de professores se tornou uma área ativa de discussões e pesquisas. Os estudos demonstram que a melhoria da escola e da educação requer um investimento sólido, decisivo e competente na formação dos professores (GATTI, BARRETO, 2009), (NÓVOA, 2019). Neste sentido, os cursos de formação inicial de professores são convocados por meio das diretrizes nacionais de formação à responder as exigências das atuais demandas postas a escola.

Rodrigues (2017, p. 35) aponta três princípios orientadores dos modelos de formação de professores:

- **Princípio do Isomorfismo:** Os estudantes em formação devem vivenciar experiências semelhantes às que enfrentarão como profissionais. Isso implica que todos os conteúdos ministrados devem estar relacionados às competências que os professores precisarão demonstrar em sua carreira. A prática supervisionada desempenha um papel crucial, permitindo que os futuros professores lidem com situações “reais” que os ajudem a compreender os processos de tomada de decisões e ação.
- **Princípio da Infusão:** A necessidade de incorporar conteúdos sobre educação inclusiva em todas as disciplinas dos cursos de formação de professores é enfatizada. Isso contrasta com a organização tradicional de disciplinas específicas sobre educação especial ou inclusiva, que pode sugerir uma divisão entre pedagogia “normal” e “especial”. A infusão propõe que todos os conteúdos relacionados à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados às disciplinas convencionais de forma cuidadosa e controlada.
- **Princípio da Relação entre Teoria, Pesquisa e Prática:** Este princípio destaca a importância de relacionar a teoria, a pesquisa e a prática na formação de professores. A supervisão pedagógica desempenha um papel significativo ao ajudar a conectar o conhecimento conceitual com a implementação prática, permitindo que teoria e prática se complementem. É crucial entender que tanto a teoria quanto a prática apontam caminhos que não podem ser reproduzidos integralmente, mas que servem como fonte de inspiração para lidar com questões complexas de maneira eficaz.

Ao apontar esses três princípios, Rodrigues (2017) faz uma crítica a maneira como a formação docente está sendo organizada, não basta a inserção de algumas disciplinas relativas a inclusão para que realmente se faça uma Educação Inclusiva. Por isso, o investimento na formação em serviço ou continuada “pode

constituir uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas (Rodrigues, 2017, p. 39).

No entanto, é necessário considerar que ambas a formação inicial e continuada se configuram como processos que estão articulados. Tanto, a formação inicial é primordial na constituição profissional, como a formação continuada que deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico (Pantaleão & Sá, 2017, p. 62), ou seja, não se trata de considerar a formação continuada como complementar, mas como um espaço de discussões do fazer pedagógico tal qual ele se apresenta no cotidiano escolar.

Portanto, a formação contínua deve ser planejada e disponibilizada para professores em exercício para ajudá-lo a adquirir os conhecimentos necessários para que a sua prática pedagógica se torne inclusiva, conforme assevera Vitaliano (2010), o conhecimento sobre o processo educacional inclusivo possibilita que os professores desenvolvam uma postura de aceitação e disposição positiva para assim melhor efetivá-lo.

A Pesquisa Colaborativa e a formação continuada

A pesquisa colaborativa desempenha um papel crucial na formação continuada de professores e profissionais da educação, especialmente quando se trata de abordar questões relacionadas à Educação Inclusiva.

Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) destacam a importância da pesquisa colaborativa como uma atividade interativa que envolve a coprodução de saberes, a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Em relação a Coprodução de Saberes, a pesquisa colaborativa envolve a construção de conhecimento de forma conjunta entre pesquisadores e professores. Isso significa que o processo não é hierárquico, e ambas as partes contribuem para a produção de novos saberes. Os pesquisadores trazem sua experiência acadêmica e métodos de pesquisa, enquanto os professores contribuem com suas experiências práticas e conhecimento do contexto escolar.

Quanto a formação contínua a pesquisa colaborativa é uma forma de formação contínua, pois os profissionais da educação estão constantemente envolvidos na aprendizagem e no aprimoramento de suas práticas. Através da pesquisa colaborativa, os professores têm a oportunidade de se manterem atualizados com as melhores práticas, teorias e abordagens educacionais, promovendo seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

E relação ao desenvolvimento profissional dos professores é um dos principais objetivos da pesquisa colaborativa. Ao trabalhar em conjunto com pesquisadores e colegas, os professores têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de pesquisa, análise crítica e reflexão sobre a prática.

Além disso, a pesquisa colaborativa envolve uma abordagem crítica e reflexiva, na qual os participantes questionam práticas existentes, exploram alternativas e refletem sobre os resultados. Ou seja, essa abordagem é fundamental para o aprimoramento da educação, pois permite a identificação de problemas, a busca por soluções e a avaliação contínua do impacto das intervenções.

Na mesma linha Desgagné (2007, p.17) destaca que a pesquisa colaborativa “ocorre quando pesquisadores (preocupados em conduzir uma atividade de aperfeiçoamento) reúnem docentes em um projeto de exploração e de reflexão no contexto de sua prática profissional, com o propósito de compreender ou de transformar um aspecto dela”.

A formação continuada na perspectiva da pesquisa colaborativa é flexível e personalizada, permitindo que os educadores escolham tópicos de pesquisa que se alinhem com suas necessidades e interesses específicos, promovendo um maior engajamento e relevância na formação.

Ibiapina (2008) apresenta como características da pesquisa colaborativa:

Figura 1. Características da pesquisa colaborativa



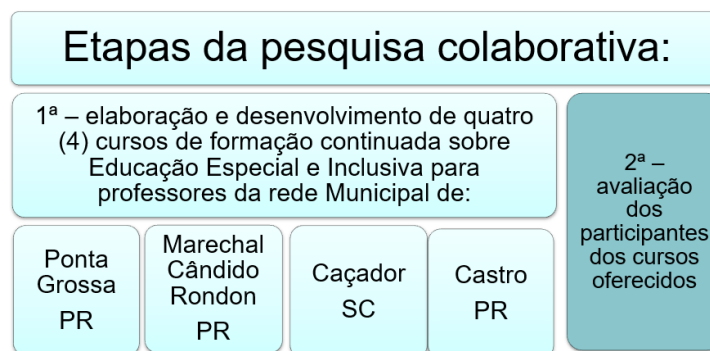
Fonte: Ibiapina (2008).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa desempenha um papel vital na formação continuada de professores, ajudando-os a lidar com desafios complexos como a implementação da Educação Inclusiva. Ela promove a aprendizagem compartilhada, o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas, contribuindo para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos. Além de fortalecer a parceria entre pesquisadores e profissionais da educação, contribuindo para a construção de uma base de conhecimento sólida e relevante para o campo da Educação Inclusiva.

Materiais e Métodos

A partir da pesquisa colaborativa foram desenvolvidos quatro cursos para professores da Educação básica voltadas a Educação Especial e Inclusiva. Os cursos foram ofertados por meio do Projeto de extensão LALUPE: Laboratório Lúdico Pedagógico, o qual certificou a participação dos docentes. Cada curso foi oferecido no Município onde os professores residem e atuam. Participaram 156 professores da Educação Básica da formação oferecida durante o ano de 2022 e após o curso os professores avaliaram a sua participação e o curso realizado, conforme demonstra a Figura 2:

Figura 2. Etapas da pesquisa colaborativa



Fonte: autores.

Os Cursos oferecidos contaram com a condução de mestrandos do Programa de pós-graduação em Educação Inclusiva – Mestrado profissional em rede nacional – PROFEI e resultaram em produto educacional disponível no portal EduCAPES, conforme expressa a Figura 3:

Figura 3. Propostas de Curso de Formação Docente



Fonte: autores.

O Curso 1- foi organizado em três fases: 1ª) discussão teórica, planejamento mensalmente e 2ª) produção de sequências didáticas adaptadas dos conteúdos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental pelos professores, 3ª) encontro de troca de experiências e avaliações das atividades. Participaram efetivamente 60 professores das salas regulares e multifuncionais.

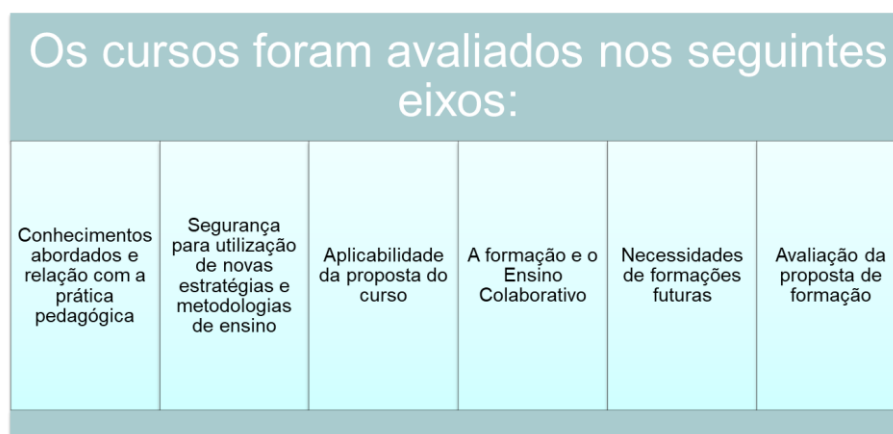
O Curso 2 – foi desenvolvido com professores, gestores e profissionais da Educação. Foram promovidos encontros sobre o público-alvo da Educação Especial e suas necessidades de implementações pedagógicas. Da mesma forma, os participantes elaboraram ações para serem desenvolvidas no contexto da escola. Participaram das atividades 36 profissionais.

O Curso 3 – Visou trabalhar de forma colaborativa entre os professores das salas regulares e do atendimento especializado. Utilizou-se a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem para a elaboração das ações. Participaram do Curso 30 professores.

O Curso 4 – Voltou-se a discussão do atendimento do público-alvo da Educação Especial com a elaboração de recursos, estratégias para proporcionar um ensino inclusivo. Participaram 30 professores do curso.

Para a análise dos resultados os cursos de formação foram avaliados nos seguintes eixos:

Figura 4. Eixos de Análise



Fonte: autores.

Discussão dos Resultados

Os cursos foram analisados quanto: a) os conhecimentos abordados e sua relevância para a prática pedagógica; b) segurança para utilizar novas estratégias e metodologias de ensino; c) aplicabilidade da proposta do Curso; d) a formação e o ensino colaborativo; e) necessidades futuras de formação; f) avaliação da proposta de formação.

a) *Conhecimentos abordados e sua relação com a prática pedagógica*

Os professores que participaram dos cursos compartilharam suas percepções:

P23: O conhecimento teórico é a base para o processo de ensino-aprendizagem, pois orienta e enriquece as práticas pedagógicas.

P18: Certamente, foram muito positivas as informações e conteúdo para o trabalho com alunos com deficiência intelectual.

P7: Vários elementos abordados no curso em relação aos alunos com deficiência são aplicáveis à rotina escolar. Isso engloba demonstrar cuidado atencioso e afetuoso com os alunos que possuem necessidades especiais, bem como a promoção da colaboração para assegurar que cada aluno receba o suporte pedagógico adequado.

Esses depoimentos apontam que a maioria dos profissionais experimentou melhorias graças aos temas tratados nas propostas de formação. A presença de especialistas incentivou a colaboração no ensino, contribuindo para a compreensão do progresso dos alunos com inclusão.

b) Segurança para utilizar novas estratégias e metodologias de ensino

As declarações dos professores refletem que a estrutura do curso e as atividades propostas lhes conferem confiança na aplicação de novas estratégias e recursos na sala de aula:

P5: Estou convencido de que esse suporte será valioso. A teoria e o estudo me capacitarão para planejar formações de impacto para outros professores.

P10: Sim, o formato do curso é claro e didático, o que facilita o desenvolvimento eficaz do trabalho.

P6: Com toda a base teórica e a clareza das etapas formativas, sinto-me confiante de que posso trabalhar com a proposta.

Essas respostas sugerem que os participantes desenvolveram confiança de que o curso ofereceu uma base sólida para a implementação de novas estratégias e metodologias de ensino.

c) Viabilidade da Implementação do Curso

Quando questionados sobre a viabilidade de aplicar o conteúdo na prática pedagógica, 52,4% consideraram que é viável, 45,2% afirmaram que é totalmente viável, e 2,4% mencionaram que é parcialmente viável.

Isso indica que as propostas de formação, focada na pesquisa colaborativa, no trabalho colaborativo e em novas estratégias de ensino, pode ser eficaz e contribuir para o aprimoramento das práticas escolares, tornando o ensino autenticamente inclusivo.

d) A formação e o Ensino Colaborativo

Sobre a importância da pesquisa e do trabalho colaborativo, os seguintes comentários foram feitos:

P11: Geralmente, nós colaboramos com os professores do mesmo período. Aqueles que intermediam a equipe do período oposto com o aluno utilizam o Plano de Atendimento Individual como instrumento para promover discussões dentro da equipe.

P13: O ensino colaborativo é fundamental para atender eficazmente os alunos com deficiência. Isso permite que os professores planejem, adaptem e apliquem conteúdos de maneira a promover a aprendizagem.

P17: Uma maior integração e colaboração entre os profissionais na escola é essencial. O ensino colaborativo entre professores ajuda a conhecer as potencialidades e dificuldades dos alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Essas respostas refletem a compreensão da viabilidade e da importância da pesquisa e do trabalho colaborativo, bem como a disposição de alguns profissionais para aplicá-lo em suas práticas pedagógicas.

e) Necessidades formativas futuras

Os dados indicam que aproximadamente 84% dos participantes expressaram interesse em participar de formações adicionais relacionadas a adaptações curriculares e novas estratégias de ensino. Além disso, 57% manifestaram interesse em continuar trabalhando colaborativa nas suas escolas. Essa análise sugere que a maioria dos profissionais deseja continuar aprimorando suas habilidades em relação às adaptações metodológicas, demonstrando uma preocupação genuína em atender às necessidades dos alunos público-

alvo da Educação Especial. E que visualizaram no trabalho colaborativo entre professores da disciplina regular e especialistas em educação inclusiva uma abordagem eficaz para a Educação Inclusiva.

f) Avaliação da proposta de formação

Os participantes compartilharam as seguintes opiniões sobre a proposta de formação:

P51: A proposta foi muito proveitosa, complementando a experiência que já possuo em sala de aula.

P112: A forma como as ações foram discutidas e planejadas demonstra a valorização da experiência prática. O curso é direcionado a professores que desejam realmente fazer a diferença em sala de aula, promovendo práticas eficazes.

P130: É essencial que os professores dominem o conhecimento pedagógico para planejar e avaliar o ensino. O ensino é complexo e requer professores atualizados, por isso a necessidade de estar em constante formação continuada.

Esses depoimentos sugerem que os participantes enxergam um grande potencial na formação continuada, que se concentra na pesquisa colaborativa, no trabalho colaborativo e na implementação de diversas metodologias e estratégias de ensino.

Com base na análise dos resultados dos cursos oferecidos, fica evidente que houve oportunidades para reflexão e ampliação da compreensão sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Além disso, houve espaço para reconsiderar as práticas pedagógicas nas escolas, enfatizando o potencial do ensino colaborativo e da aplicação de diversas estratégias de ensino, com o objetivo de alcançar resultados mais significativos para os alunos.

Considerações

A implementação da política de inclusão, especialmente no contexto brasileiro, continua enfrentando diversos desafios significativos. Para que essa política seja verdadeiramente eficaz nas escolas, é de extrema importância que os professores reconheçam a importância da inclusão e compreendam o papel crucial que desempenham como agentes transformadores e promotores do acesso ao conhecimento para todos os alunos, garantindo, assim, o direito à aprendizagem. No que diz respeito à formação dos professores, é fundamental investir em políticas que estimulem a formação continuada.

Portanto, há necessidade de se investir em políticas para a formação continuada, onde o professor tenha espaço para complementar e aprofundar os conhecimentos em relação a aprendizagem de todos os alunos e em destaque ao aluno público-alvo da Educação Especial, adquirindo confiança para uma prática pedagógica inovadora e efetiva.

A pesquisa colaborativa na formação continuada permite a troca de conhecimentos e responsabilidades com os alunos que são públicos da Educação Inclusiva.

Além disso, a pesquisa colaborativa deve ser implementada como uma alternativa valiosa e uma oportunidade para a formação continuada, principalmente por ser realizada no próprio ambiente de trabalho. Esse enfoque permite a troca de conhecimentos e responsabilidades entre os professores que atendem os alunos da Educação Inclusiva. Dessa forma, tanto os professores especialistas, os professores das salas regulares, e os demais profissionais da Educação podem colaborar e compartilhar seus

conhecimentos, estabelecendo metas e estratégias para concretizar efetivamente a Educação na perspectiva inclusiva.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Brasil. (1996). Lei nº 9394/96. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEESP.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. www.mec.gov.br/secadi
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm
- Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em Questão. Natal, v. 29, n. 15, p. 7 – 32.
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. de S. (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Liber Livros.
- Ibiapina, I.M.; Bandeira, H.M.; Araújo, F.A. (Orgs.) (2016). Pesquisa colaborativa: Multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI.
- Nóvoa, António. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, v.44, n.3. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>
- Pantaleão, E., Sá, M. D G. C. S. de.(2017). Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. In: Oliveira, I.M. & Rodrigues, D. & Jesus, D. M. (orgs). Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: Perspectivas Luso-Brasileiras. EDUFES.
- Rodrigues, D. (2017). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: Oliveira, I.M. & Rodrigues, D. & Jesus, D. M. (orgs). Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: Perspectivas luso-brasileiras. EDUFES.
- UNESCO. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Vitaliano, C. R. (2010) Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. EDUEL.

Narrativas autobiográficas em cartas de intenção do PIBID-UEFS: percepções iniciais sobre experiências e seus impactos na formação inicial docente

Roberto Rodrigues Campos

Universidade Estadual de Feira de Santana: rrcampos@uefs.br

Resumo: Este estudo é fruto de um projeto de pesquisa ainda em desenvolvimento, o qual investiga o impacto identitário-profissional e formativo das experiências de práticas de ensino colaborativo dos estudantes e professores supervisores bolsistas vinculados ao Subprojeto de Língua Inglesa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período de 2022-2024. Para tanto, busca-se analisar as narrativas (auto)biográficas dos bolsistas para compreender como essas experiências influenciam sua formação identitária e profissional, nos termos de Silva (2000), Delory-Momberger (2015) e Mota (2020), baseando-se, também, em estudos que destacam as condições de trabalho dos professores no Brasil e a falta de recursos práticos para professores em formação (Tardif; Lessard, 2008; Karnal, 2015; Veenman, 1984). Utiliza-se uma abordagem qualitativa, ao coletar e analisar as narrativas dos bolsistas do PIBID-UEFS, contidas nas cartas de intenção que fizeram durante a seleção, esperando que os resultados revelem as primeiras percepções sobre o desenvolvimento identitário e formativo dos bolsistas PIBID-UEFS, para as futuras análises acerca da influência das experiências de cooperação profissional universidade-escola em sua formação como professores de inglês, quando forem devidamente entrevistados.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas; PIBID; Professores de inglês; Formação docente; Cartas de Intenção.

Abstract: This study is part of an ongoing research project investigating the professional and identity impact and formative experiences of collaborative teaching practices of students and supervising teachers linked to the English Language Subproject of the Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID) at the State University of Feira de Santana (UEFS), from 2022 to 2024. The research aims to analyze the (auto)biographical narratives of the scholarship holders to understand how these experiences influence their identity and professional formation, based on the terms of Silva (2000), Delory-Momberger (2015), and Mota (2020), and also based on studies that highlight the working conditions of teachers in Brazil and the lack of practical resources for teachers in training (Tardif; Lessard, 2008; Karnal, 2015; Veenman, 1984). A qualitative approach is used to collect and analyze the narratives of the PIBID-UEFS scholarship holders, contained in the letters of intent they made during the selection, hoping that the results reveal the first perceptions about the identity and formative development of the PIBID-UEFS scholarship holders, for future analyses about the influence of professional cooperation experiences university-school in their formation as English teachers, when they are properly interviewed.

Keywords: Autobiographical narratives; PIBID; English teachers; Teacher training; Letters of intent.

Reflexões e perspectivas introdutórias

A compreensão da formação de professores como uma força transformadora para atender de maneira mais eficaz às demandas da Educação Básica é um desafio atual. Você já se indagou sobre como a formação de professores pode ser transformada para atender de maneira mais eficaz às demandas da Educação Básica? Em um cenário em que as políticas públicas desempenham um papel cada vez mais crucial nesse processo, a

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume um papel crucial ao fomentar melhorias na formação docente, estabelecendo uma comunicação estreita entre a Universidade e a Escola Básica. Conforme destacado por Tisher (apud Garcia, 1995, p. 66), essa comunicação pode “incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para enfrentar”.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) representa um exemplo prático desse esforço, visando inserir estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas públicas. Essa inserção proporciona oportunidades para a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes (Brasil, 2010, p. 1), porém a relevância dessas experiências muitas vezes é subestimada. A compreensão do impacto da cooperação universidade-escola na formação de professores torna-se, então, essencial, e, por isso, apresento, aqui, um projeto de pesquisa em andamento que busca a construção e análise de memórias formativas da profissão docente, extraídas das narrativas de experiências docentes dos estudantes e dos professores supervisores bolsistas vinculados ao Subprojeto Língua Inglesa do PIBID-UEFS. Essa abordagem fortalece o diálogo entre a universidade e as escolas públicas, empoderando os bolsistas ao incentivar a reflexão sobre sua prática de ensino e promover uma formação docente mais reflexiva.

A análise das narrativas (auto)biográficas dos bolsistas do PIBID-UEFS é conduzida para investigar a transição identitária estudante-universitário-professor e compreender a importância da narração de experiências na formação docente reflexiva. As cartas de intenção elaboradas por esses bolsistas durante o processo de seleção para ingresso no PIBID-UEFS constituem a fonte de dados primária, contudo, embora a coleta de entrevistas planejadas ainda não seja possível devido ao processo ético em curso, essa escolha proporciona percepções iniciais sobre as experiências dos bolsistas enquanto estudantes de Escola Básica e suas compreensões como licenciandos em cooperação profissional Universidade-Escola.

Este estágio inicial do desenvolvimento identitário e formativo dos bolsistas PIBID-UEFS é abordado por meio de discussões e reflexões sobre a relevância das narrativas como instrumentos de aprendizado profissional reflexivo. Isso, por sua vez, contribui para um entendimento mais profundo do papel do PIBID na formação docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino na Educação Básica.

Como, onde, por quê e para quê: apresentando o projeto de pesquisa

A dinâmica entre Escola Básica e Universidade geralmente se estabelece durante o estágio supervisionado das licenciaturas, mas é essencial reconhecer o papel vital de programas universitários, como PIBID, PIBEX e PRP, na promoção de práticas docentes reflexivas, cooperativas e formativas (Almeida Filho, 2014, 2018; Barcelos e Coelho, 2010; Silva e Aragão, 2013; Leffa, 2001; Libâneo, 2002; Ortenzi, 1997). As ações são documentadas em relatórios, compartilhadas em aulas e eventos, e publicadas em material bibliográfico, revelando sempre os resultados dessas práticas (Signorini, 2000). Entretanto, como salienta Karnal (2015, p.15), “nada no planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez”, evidenciando a lacuna entre teoria e prática.

Pensando nisso, surgiu a ideia de desenvolver o projeto de pesquisa, intitulado Narrativas (auto)biográficas de professores de inglês integrados na Educação Básica: percepções sobre experiências de cooperação profissional Universidade-Escola, cujo estudo tem como objetivo investigar o impacto identitário-profissional e formativo das experiências de práticas de ensino colaborativo dos estudantes e professores supervisores bolsistas vinculados ao Subprojeto Língua Inglesa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no qual assumi a Coordenação de Área para o biênio 2022-2024.

Muitas vezes, no passo da estrada da licenciatura, só fazemos andar pelas jornadas de formações docentes, negligenciando a questão da experiência como um processo de relacionamento interpessoal, formativo e de autoconhecimento profissional. Foi em uma das minhas andanças que me deparei com o fato de tê-la deixado de lado, e, por isso, passei a questionar de que forma as experiências vivenciadas durante a relação Universidade-Escola Básica poderiam ganhar notoriedade enquanto ponto fundamental para uma prática docente reflexiva. A fim de responder tal questionamento, pensei na construção de memórias formativas da profissão docente, pois se registraria e enfatizaria tudo o que é retirado “da experiência (...): sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (Benjamim, 1994, p.5). Como exemplo, as memórias seriam registradas a partir das narrativas de estudantes e professores supervisores bolsistas em atividade de cooperação profissional desenvolvida no PIBID-UEFS, na cidade de Feira de Santana, Bahia, Brasil, evidenciando um registro de processo empírico autêntico, o qual acaba por fortalecer o diálogo entre a universidade e a escola pública.

A relevância parte do princípio de que a formação de professores de línguas-culturas é um processo que se dá ao longo da vida, quando se busca desenvolver competências profissionais, dentro e fora da Universidade. Com a mudança de visão da formação docente como pano de fundo, os benefícios para os professores associados à práxis pedagógicas se baseiam em uma medida de empoderamento por meio da narração, da autoexpressão e da (auto)reflexão (Silva e Aragão, 2013; Nóvoa, 2000). Outro ponto relevante é entendermos que uma narração de experiências e histórias de vida pode representar a articulação externa de uma análise interna minuciosa de um professor, no que tange ao demonstrar a reflexão de si (e para com o outro), dentro da perspectiva de aprendizagem profissional reflexiva, a qual surge de suas estruturas e processos sociais, “no que se refere à formação: como ser professor e (...) pensar sobre memória (...) como escritas de si, nos ensinando a possibilidade de reinventar os gestos e de renascer” (Bernardes e Velloso, 2015, p.249).

Justifica-se, então, concentrar no que as narrativas de professores da Escola Básica e de estudantes da UEFS em regime de trabalho formativo-cooperativo, desenvolvido no PIBID, está expressando por intermédio das narrativas de si e escrita autobiográfica como prática pedagogia reflexiva, posto que, quando envolvidos no ensino reflexivo, eles dedicam tempo para avaliar sua própria prática de ensino, examinar suas escolhas curriculares, considerar o feedback dos alunos e fazer revisões para melhorar o aprendizado e o aprendizado dos alunos (Prado, 2013).

Portanto, o projeto de pesquisa parte da investigação profissional enquanto dispositivo de pesquisa-formação, nos termos de Delory-Momberger (2015), uma prática docente reflexiva que envolve o exame de crenças subjacentes sobre o ensino e a aprendizagem, e o alinhamento com a prática real da sala de aula antes, durante e depois da experiência de trabalho formativo-cooperativo entre os professores das Escolas Básicas e os estudantes da UEFS, todos vigentes e vinculados ao Subprojeto Língua Inglesa do PIBID-UEFS (2022-2024).

Um professor é um educador profissional que prepara os alunos para continuar seus estudos e entrar no mercado de trabalho, fornecendo, construindo e mediando conhecimentos. Infelizmente, a realidade desse profissional no Brasil não é muito convidativa, diante das condições precárias de trabalho, da má-remuneração e da escassa valorização enquanto profissão (Tardif; Lessard, 2008), e ainda assim, Instituições de Nível Superior (IES) continuam formando turmas de calouros de futuros professores, os quais só saberão dessa realidade quando estiverem em seu período de estágio curricular supervisionado. Muitos recortes teóricos sobre o fazer docente são apresentados na faculdade, mas para Karnal (2015, p.10), sempre “faltava algo, um livro prático, com indicações que não mirassem no fim último apenas, mas no passo inicial (...), a quem está começando ou já começou a sua jornada de professor”.

Na tentativa de legitimar seu papel de contribuição para com a sociedade, o PIBID-UEFS faz como que a Universidade assuma um compromisso, uma parceria com a Escola Básica, inserindo estudantes matriculados até a primeira metade do curso de licenciatura na sala de aula, em processo de trabalho formativo-colaborativo, onde os estudantes possam conhecer o fazer docente tal como ele se apresenta na prática – fato que justifica as questões que nos movem propor esse plano, que é pensar de que forma esse choque de realidade (Veenman, 1984) se apresenta, como os bolsistas PIBID-UEFS lidam como isso e de que forma essas experiências se tornam cruciais na formação identitário-profissional.

A escolha do público-alvo – bolsistas do PIBID-UEFS, vinculados ao subprojeto Língua Inglesa – se deu a partir do reconhecimento de que os mesmos, muitas vezes, socializam suas experiências ao final do programa apenas como um registro documental, em formato de relatório, sem dar a devida importância à essas experiências narradas enquanto processo formativo e (auto)biográfico, quando “somos forçados a rever nossa atuação educacional, bem como nossos planos de ensino, materiais didáticos, recursos pedagógicos e documentos oficiais que orientam nosso trabalho” (Jordão; Martinez, 2015, p. 65).

Partindo do pressuposto de que podemos compreender o propósito do bolsista extensionista como “atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 271), é que esse projeto ganha força, pois o contato com as narrativas dos bolsistas PIBID-UEFS reforça o fato de que “a narrativa autobiográfica apresenta a oportunidade de retomar o passado com a maturidade de tempo presente, cujos posicionamentos são interessantes para o amadurecimento profissional” (Camargo, 2012, p. 164), proporcionando uma formação docente ainda mais reflexiva.

O projeto *Narrativas (auto)biográficas de professores de inglês integrados na Educação Básica: percepções sobre experiências de cooperação profissional Universidade-Escola* está sob a minha

coordenação, mas integra uma equipe formada por mais três professores de outras universidades, que possuem interesses em comum – narrativas autobiografia e formação docente –, com o intuito de formar um diálogo interinstitucional, sempre produtivo e recomendável no meio acadêmico. Além deles, a pesquisa sobre narrativas de bolsistas do PIBID também chamou a atenção de dois estudantes de graduação, os quais são meus orientandos voluntários de Iniciação Científica, ressaltando que conhecer as narrativas de si dos bolsistas PIBID-UEFS, enquanto registro autobiográfico dessa experiência formativa, reafirma a importância do que Silva (2000) define como “trajetórias de formação”, as quais, quando socializadas, constroem reflexões acerca do conhecimento que se tem sobre a profissão docente, antes, durante e depois da transição identitária aluno-estudante universitário-professor.

O projeto, fundamentado em pesquisa aplicada, busca fortalecer os laços entre a Universidade e a Escola Básica através do PIBID-UEFS. Utilizando uma abordagem exploratória, busco analisar as narrativas dos bolsistas, estabelecendo a base para uma análise de dados mais conclusiva. O projeto é bibliográfico, fazendo uso de materiais já elaborados, e envolve um estudo de caso das narrativas dos estudantes e supervisores bolsistas do PIBID-UEFS (2022-2024). A proposta de estudo de caso está sob apreciação pelo Comitê de Ética, e, portanto, optei, momentaneamente, por levantar e analisar dados oriundos das cartas de intenção feitas pelos estudantes candidatos a bolsistas, durante o processo seletivo para o Subprojeto Língua Inglesa do PIBID-UEFS.

Narrativas autobiográficas em cartas de intenção e as perspectivas iniciais para o PIBID-UEFS

Na jornada do aperfeiçoamento docente, questionar a própria formação é um convite à profundidade, uma imersão que transcende a mera “transmissão de conteúdo”. A CAPES, ciente da complexidade dessa tarefa, lança mão de programas como o PIBID, como uma ponte entre o acadêmico e o cotidiano desafiador das salas de aula, posto que atuar no PIBID “exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria nem teoria sem prática” (Freire, 2008, p.77). No entanto, entre políticas educacionais e práticas reais, reside a indagação essencial: Como essas experiências influenciam a formação identitária e profissional dos futuros docentes?

É nesse enigma que se insere meu projeto em desenvolvimento, nadando nas narrativas (auto)biográficas dos bolsistas do PIBID-UEFS, no específico contexto do Subprojeto Língua Inglesa. A busca não é apenas pela compreensão superficial dessas experiências, mas pela penetração profunda nos meandros do impacto identitário-profissional, numa tentativa de desvelar as complexidades inerentes à transição entre estudante, universitário e, por fim, professor.

O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente. E, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, conforme destacamos anteriormente, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. (Melo e Pimenta, 2019, p. 59)

A intersecção entre teoria e prática, entre a academia e a realidade das salas de aula, é o ponto focal dessa investigação. Sob a lente da abordagem qualitativa, as cartas de intenção, peças íntimas e reveladoras dos aspirantes a docentes, tornam-se artefatos preciosos, cujo objetivo principal é “convencer os avaliadores sobre os aspectos positivos da sua trajetória como pessoa e como universitário(a), e o seu potencial de sucesso na mobilidade estudantil” (DRI/UFMG, 2017). Esses registros iniciais, ainda não filtrados pela formalidade de entrevistas planejadas, prometem oferecer as primeiras pinceladas de um quadro que revela a moldagem identitária desses bolsistas.

Ao alinhar a investigação com as reflexões de Silva (2000), Delory-Momberger (2015) e Mota (2020), vislumbramos um olhar que vai além da superfície. É o mergulho na subjetividade desses futuros mestres, na busca pelo entendimento de como suas experiências colaborativas moldam não apenas o educador, mas o indivíduo por trás da docência. Em tempos em que o docente enfrenta condições desafiadoras no cenário brasileiro (Tardif; Lessard, 2008; Karnal, 2015), aprofundar-se nessas narrativas torna-se um ato de resistência e, ao mesmo tempo, um catalisador para a transformação.

Essa seção da pesquisa não é apenas uma incursão na subjetividade; é um convite à reflexão sobre a essência da formação docente. É a tentativa de decifrar as entrelinhas das cartas de intenção, onde os bolsistas revelam, muitas vezes sem plena consciência, suas primeiras percepções sobre o intrincado processo de se tornar professor de inglês. Este não é apenas um estudo acadêmico; é um esforço para compreender os primórdios do desenvolvimento identitário-profissional, um ato de desvendar as camadas da futura trajetória desses educadores. É, em última análise, uma busca por iluminar os corredores do conhecimento que se esconde nas experiências colaborativas entre Universidade e Escola Básica.

Cartas de Intenção e a construção de futuros docentes autênticos

Ao adentrar o universo das cartas de intenção dos candidatos ao PIBID-UEFS, encontrei-me imerso em narrativas que transcendem a mera busca por bolsas. As inscrições e o processo seletivo revelaram-se como palcos onde se delineavam destinos, marcados pela minha recente posse como Professor Assistente no Departamento de Letras e Artes da UEFS. Uma jornada iniciada sem experiência na Coordenação de Área do Subprojeto Língua Inglesa, mas impulsionada por uma sede incontida de contribuir com o desenvolvimento acadêmico e social dos futuros docentes. A experiência é uma dádiva que, mesmo revestida de desafios, carrega consigo a oportunidade de crescimento e aprendizado. Neste contexto, assumir a Coordenação de Área do Subprojeto Língua Inglesa foi, para mim, mais do que um dever; foi um convite para desbravar novos horizontes no panorama educacional.

A primeira seleção, em 2022, lançou-me diante de um obstáculo: a não formação completa de um núcleo. Entretanto, na dinâmica da vida acadêmica, as adversidades não são meros obstáculos, mas convites à superação. Foi neste desafio que encontrei as sementes da resiliência e do aprendizado contínuo, sendo a resiliência, nesse contexto, não é apenas uma habilidade; é a força motriz que transforma desafios aparentemente intransponíveis em oportunidades de crescimento. A não formação completa do núcleo foi o catalisador para repensar estratégias e fortalecer os laços com a comunidade acadêmica.

A virada de cenário ocorreu com a posse do Presidente Luiz Inácio (Lula) da Silva e o anúncio de incremento nas ofertas de bolsas. A dificuldade inicial transmutou-se em oportunidade, possibilitando a convocação dos estudantes do cadastro reserva e a formação de um núcleo completo, distribuído em três escolas, com uma professora supervisora também bolsista, solidificando uma teia de colaboração que transcende os limites acadêmicos. Política Pública Educacional “é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação (Oliveira, 2010, p.96), muitas vezes moldada por decisões políticas de amplo espectro, influencia diretamente as dinâmicas dos programas acadêmicos. O anúncio de um aumento nas ofertas de bolsas reflete não apenas uma mudança numérica, mas um compromisso renovado com a formação acadêmica e o fortalecimento das parcerias entre instituições e comunidades.

Ao analisar as 24 cartas de intenção, deparo-me com o vasto mosaico de trajetórias individuais e a diversidade que compõe o grupo de estudantes bolsistas, sendo

todas essas narrativas pretenderam e pretendem firmar o lugar de um sujeito num espectro social, permitindo-lhe identificar-se nesse mundo em uma sociedade e permitindo que os seus leitores – quando alcançam estes textos – localizam a história de um tempo pela ótica de um sujeito. (Matos & Souza, 2015, p. 183)

A segregação de gênero, a localidade de residência, a origem escolar e a diversidade étnica delineiam um panorama multifacetado e enriquecedor. Os desafios superados e os caminhos percorridos convergem para um ponto comum: a paixão pela transformação da educação em língua inglesa nas escolas públicas e a busca por um ensino que vá além da mera transmissão de conhecimento, alcançando dimensões mais amplas de impacto social. A diversidade, longe de ser apenas um fator demográfico, é uma força motriz para a construção de um ambiente educacional enriquecedor. Como bell hooks (2013) argumenta, a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento, alcançando dimensões mais amplas de impacto social. As cartas revelam não apenas histórias individuais, mas um mosaico coletivo que reflete a riqueza da multiplicidade de experiências.

O conhecimento do PIBID variou entre os candidatos, mas todos compartilham o compromisso de desvendar os potenciais do programa. A influência de experiências prévias com bolsistas do PIBID durante o Ensino Médio moldou a visão de alguns, conferindo uma riqueza autobiográfica às suas cartas. Este ponto de partida divergente enriquece o diálogo e contribui para uma compreensão mais profunda da missão do PIBID-UEFS na formação docente. Assim como Souza (2006, p. 46), “busco compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção e a aprendizagem do exercício docente”, e, por isso, entendo que a vivência prévia de alguns candidatos com o PIBID não é apenas uma nota de rodapé nas cartas; é uma narrativa que permeia cada linha, conferindo autenticidade e uma perspectiva única às motivações dos mesmos.

As possíveis contribuições dos candidatos para o desenvolvimento do PIBID revelam um mosaico de motivações. Dos egressos de escola privada àqueles que enfrentaram as vicissitudes do ensino público, todos

anseiam por contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua inglesa. As intenções refletem não apenas a vontade de reparar as disparidades, mas também o desejo de promover uma transformação estrutural nas abordagens pedagógicas, com destaque para a inclusão de discussões sobre raça e decolonialidade nas oficinas de língua inglesa. As intenções dos candidatos transcendem o desejo pessoal de conquistar uma bolsa. Elas ecoam um compromisso coletivo com a mudança estrutural, refletindo uma visão de longo prazo para a educação em língua inglesa nas escolas públicas.

A seção das ações planejadas pelos candidatos ressoa como um compromisso coletivo com a inovação pedagógica. A ênfase em oficinas que transcendem o ensino tradicional de gramática evidencia a busca por práticas dinâmicas e envolventes. A inclusão de temas sensíveis, como raça e decolonialidade, demonstra um desejo genuíno de confrontar desafios estruturais e proporcionar aos alunos uma educação enriquecedora e inclusiva.

Como todo ato político (Rajagopalan, 2003), o PIBID é uma estratégia concreta para redefinir o ensino de inglês, unindo teoria e prática. Ele é visto como um catalisador de certezas, superando medos e solidificando a escolha pela licenciatura. Proporciona conhecimento técnico e confiança para enfrentar as complexidades da sala de aula. A formação acadêmica é um processo que se alimenta das experiências práticas, onde “as crenças influenciam a maneira como nos autoavaliamos como estudantes” (Aragão, 2010, p. 175), e o PIBID é a ponte que liga a teoria à realidade, proporcionando conhecimento e confiança para enfrentar desafios futuros.

Este mergulho nas cartas de intenção revelou-se não apenas uma análise formal, mas uma jornada íntima pela complexidade das escolhas individuais, dos desafios superados e dos sonhos compartilhados. Cada palavra, cada traço, e cada número refletem a tessitura de vidas e a promessa de um futuro educacional mais vibrante e significativo. A pesquisa autobiográfica encontra sua expressão não apenas nas palavras escritas, mas na trama profunda de aspirações que permeiam cada linha das cartas de intenção. Neste ponto de confluência, entre passado, presente e futuro, vislumbra-se não apenas o potencial transformador do PIBID-UEFS, mas a resiliente busca por uma educação que transcenda fronteiras e inspire os que escolhem a nobre missão de serem educadores.

Reflexões e perspectivas (in)conclusivas

Ao encerrar esta reflexão acerca das narrativas que entrelaçam passado, presente e futuro dos futuros docentes participantes do PIBID-UEFS, deparei-me com um caleidoscópio de experiências e reflexões que confronta com a essência da vida: a impermanência e a mudança constante. No que tange às suas aspirações e desafios, constatei que o PIBID se revela não apenas como um programa acadêmico, mas como uma plataforma catalisadora de mudanças no panorama educacional. Cada aspirante a docente emerge como agente potencial de transformação em um ambiente que clama por inovação e inclusão, sob a concepção freiriana de educação como fator de mudança das pessoas, as quais, depois de mudadas, transformam o mundo.

As reflexões autobiográficas não são meros relatos do passado, mas sim ferramentas que esculpem a identidade docente, e, ao projetarem o futuro, os candidatos não vislumbram apenas uma jornada pessoal, mas uma trajetória que reverbera na comunidade educacional e na sociedade em geral. Sendo assim, ao compreenderem o PIBID não apenas como um programa de formação, mas como um catalisador de mudanças sociais, evidenciam um comprometimento que transcende os limites da sala de aula.

Portanto, encerro estas linhas, ciente de que estas palavras não representa o ponto final, mas sim uma pausa reflexiva. Cada vírgula delinea um convite ao pensamento crítico, à autenticidade e à constante busca pelo aprimoramento, traçando um paralelo fiel com a jornada educacional que cada

um desses candidatos almeja trilhar. Que estas palavras reverberem não apenas nos corredores acadêmicos, mas também nas salas de aula onde o futuro da educação se desenha a cada inspiração e expiração do conhecimento compartilhado.

Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P. (2014). *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J. C. P. (2018). *Aspectos da Formação de Professores de Línguas*. Pressupostos, práticas e representação. Uma perspectiva da Linguística Aplicada. Mimeo.
- Aragão, R. (2010) Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: Silva, K. A. *Crenças, Discursos e Linguagem*. Campinas: Pontes, v. 1.
- Barcelos, A. M. F. Coelho, H. S. H. (2010). *Emoções, reflexões e (Trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, Pontes Editores.
- Benjamin, Walter (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bernardes, Rosvita Kolb; Velloso, Luciana Mendes (2015). Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. In: Souza, Elizeu Clementino de (org.). *(Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Camargo, C. G. (2012) Autobiografia: um olhar na profissão como docente de língua estrangeira. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 6, n. 1, p. 162-174.
<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1407/1100>.
- Carta de intenção. Edital Minas Mundi – 2017/DRI/UFMG. Diretoria de relações internacionais. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, c2021. <https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2017/09/Roteiro-Carta-de-Intenções.pdf>
- Delory-Momberger, Christine (2015). Narrativa de Investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In: Souza, Elizeu Clementino de (org.). *(Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Cortez.
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- hooks, bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes.
- Jordão, C. M.; Martinez, J. Z. (2015) Entre aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: Rocha, C. H.; Braga, D. B.; Caldas, R. R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes.
- Karnal, Leandro (2015). *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto.
- Leffa, Wilson J. (2001). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT.
- Libâneo. José Carlos (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G. Ghedin, E. (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

- Matos, Rodrigo de S, & Souza, Elizeu C. de (2015). O fenômeno da escrita (auto) biográfica: localizações teórico-históricas. In: Souza, Elizeu C. de (Eds.). *(Auto) Biografias e Documentação Narrativa: redes de pesquisa e formação*. Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Melo, G. F. (2020). Socialização e desenvolvimento profissional de docentes bacharéis: contribuições teóricas para o debate. *Revista de Iniciação à Docência*, 5(1), 24-39. <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6806>
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, A. (org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. F de (2010). Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F. de.; Pizzio, A.; França, G. (Org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologia e políticas*. Editora da PUC Goiás.
- Ortenzi, Denise Ismênia Bossa Grassano (1997). *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. [Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem], UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C.; Cavallet, V. J. (2003). Docência no ensino superior: construir caminhos. In: Barbosa, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Rajagopalan, K. (2003) *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Signorini, I. (2000). O papel do relato no contexto de formação da alfabetização: percurso feito, percurso por fazer. In: Kleiman, A. B.; Signorini, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Kleber Aparecido. Aragão, Rodrigo Camargo (2013). *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.
- Silva, R. C. (2000) O professor, seus saberes e suas crenças. In: Guarnieri, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados.
- Souza, Elizeu C. de (2006). Abordagem Biográfica e Formação de Professores: Conceitos, perspectiva formativa e autoformativa. In: Souza, Elizeu C. de. (Eds.) *O Conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Editora DP&A.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2008). *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v.54, n.2, p.143-178, 1988. <https://doi.org/10.2307/1170301>.

Conexões poéticas do inacabado: o papel do professor na construção, desconstrução e reconstrução de saberes

Liliane Campos Machado³⁶

lcmpedagogia@gmail.com

Janete Rodrigues Cardone³⁷

janetecardone@hotmail.com

Christiane Mansur da Silva³⁸

christianemansur12@gmail.com

Resumo: Objetiva-se com a presente pesquisa, analisar como se cria o viver poético na docência e de que maneira motivar esse docente a uma pesquisa intervencionista em sua prática. A pergunta que nos guia é “como se cria o viver poético na docência e de que maneira motivar esse docente a uma pesquisa intervencionista em sua prática?” Sob abordagem qualitativa, o estudo propõe-se a tecer reflexões em torno das dimensões antropológica, filosófica e educacional da formação docente, com o objetivo de contribuir com a ampliação das abordagens das práticas de saberes. Para isso se apoiou principalmente nos autores Aquino (2018), Machado (2019), Corazza (2019), Biato (2021), entre outros. Para conhecer a percepção dos professores que atuam como formadores, aplicamos um questionário que nos oportunizou perceber as concepções sobre a poética na docência e as dificuldades nesse processo. Foi identificado que a maioria dos professores respondentes reconhecem a importância do envolvimento dos sentidos no fazer docente desde sua formação, para que a didática seja um instrumento de transformação. Que a didática criada e recriada com sensibilidade, pode ressignificar o saber para si e para seus alunos e não apenas o cumprimento do currículo e seu conteúdo. Que uma docência experienciada desse modo pode ser motivadora para lidar com as complexas dificuldades do cotidiano. O estudo pode contribuir com um debate sobre a real necessidade de formação poética e pesquisadora dos professores para uma atuação mais justa e igualitária no chão da escola.

Palavras-chave: Educação; Docência poética; Professor pesquisador; Formação continuada.

Trinchando um atalho inicial para uma mirada libertadora

Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e - quem sabe? - necessárias.

Rubem Alves

³⁶ Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (Brasília/Brasil). Diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora associada I da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e líder do grupo de estudos e pesquisas em formação, currículo e tecnologia - GEPFOCTI/FE/UNB

³⁷ Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília. Pedagoga, com 22 anos de experiência em sala de aula, especialista em Alfabetização: Relações entre o Ensino e a Aprendizagem pelo Instituto Vera Cruz/São Paulo. Especialista em Psicopedagogia e Neuroaprendizagem pelo Instituto Saber/Brasília. Membro do grupo de estudos GRUPAD- Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo, vinculado ao GEPEC/FE/ Unicamp/São Paulo. Possui experiência em formação de professores na área de Práticas de Linguagem, com foco na alfabetização e formação leitora. Membro da equipe dos Destaques da Revista Emília.

³⁸ Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília. Licenciada em Letras - Português do Brasil como segunda língua também pela Universidade de Brasília. Especialista em Docência do Ensino Profissional e Superior pela UNEB - União Educacional de Brasília. Membro do grupo de estudos e pesquisas em formação, currículo e tecnologia - GEPFOCTI/FE/UNB.

Encontrar na docência um caminho poético e inspirador não se trata apenas de retornar aos sonhos de academia e suas expectativas, mas de desvelar um fazer pedagógico preocupado não apenas com os conteúdos importantes do dia a dia, mas também e para além deles. Uma vez que é perceptível em um mundo contemporâneo, que o docente apenas não “dá” aula, mas é um “canal” de intervenção e inspiração aos estudantes. Fabre (2011) salienta que esse caminho docente passa por entender melhor o papel de inacabado e de constante e insistente transformação, de se esculpir num interminável trabalho sobre uma obra que requer o tempo da vida, sendo essa obra a própria vida.

A presente pesquisa surge do questionamento de como se cria o viver poético na docência durante ações de formação continuada e de que maneira motivar esse docente a uma pesquisa intervencionista em sua realidade.

Reflexões sobre a teoria, a prática e as técnicas utilizadas para um ensino eficaz e crítico são amplas nos estudos da docência. No entanto, os saberes docentes precisam estar comprometidos com as transformações sociais e o professor aberto à multidimensionalidade de agir e pensar que dê sentido ao seu papel e ao que ele faz (Larrosa, 2002).

Correlacionar esses diversos aspectos que incluem o profissional como ser humano, feito de experiências múltiplas, pessoais, sociais, profissionais, cria um vivente que se informa, aprende, critica e opina. Larrosa (2002) adverte que é preciso também silenciar para perceber o que lhe acontece, como acontece e o que ele pode fazer com isso.

Esse processo de reflexão, de pensar o que lhe acontece, gera experiência, e dela, a transformação. Uma transformação necessariamente inacabada porque é feita de acontecimentos que tocam o sujeito, pois estamos sempre nos renovando e nos desafiando ao melhor. A partir de novos acontecimentos, novas experiências e novas transformações (Larrosa, 2002).

Verificamos em nosso estudo que a formação (acadêmica ou continuada) é ferramenta que abre espaço para os acontecimentos que nos levarão às experiências e ao sentido não apenas profissional, mas ao conjunto do ser humano que não tem como isolar seus papéis, sua vida. Vivemos em totalidade, em unidade, não em fragmentos. E como vivemos “tantas vidas” que se completam? Criamos, recriamos, experienciamos, transformamos, buscando dar sentido. Como um artista, um professor capaz de provocar metamorfoses com a sua docência terá sua obra realizada.

Para refletirmos sobre as práticas docentes de ensinar e aprender, vamos nos valer de alguns artigos sobre a temática, com a intenção de abordar algumas dimensões que consideramos altamente relevantes para a formação docente. Além deles, buscamos outros textos que os completam e relacionam-se entre si, possibilitando uma maior análise dessa temática tão complexa e subjetiva.

Pretendemos extrair de cada um deles os caminhos para uma docência poética, que vão além da formação acadêmica, reconhecendo as múltiplas fontes de formação do ser professor. Entendemos que a formação é um processo que requer um contínuo aprender num fluxo que perpassa pela formação acadêmica, pelas experiências vividas em sala e pela história de vida de cada um. Entendemos o processo sempre como inacabado pois a aprendizagem nunca chega ao fim e o professor se constrói e se reconstrói,

tanto quanto esse trabalho sobre si mesmo existir. Esse entendimento é consentido por Fabre (2004) quando diz “Quanto à questão, quando começa e acaba a escultura de si, provavelmente, é quando começa e acaba a vida em si mesma.”

O presente artigo organiza-se em uma primeira parte teórica e os caminhos metodológicos utilizados no estudo. Em uma segunda parte, reflexões importantes e urgentes, além das considerações finais. E, por fim, as referências que embasaram nossas análises. Passamos a seguir à primeira parte, onde apresentamos as questões teóricas e metodológicas.

Poética na docência: é possível?

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.
Rubem Alves

A perspectiva poética da docência é subscrita por Aquino, Corazza e Adó (2018), que, fugindo da abstração, trabalha a ressonância do agir docente, como ela toca, impacta, envolve seus ouvintes de modo que, tocados, tornem-se participantes na apreensão de seus conhecimentos de forma instigante. Que, deixando de ser ouvintes, passam a fazer parte da criação do professor, que é a aula transformadora.

Como na arte, as experiências no ensino-aprendizagem por um agir poético da docência é causadora de uma ligação entre o que se ensina e o que se aprende, incorporando o saber e gerando pensamentos de recriação. Larrosa (2002) aponta para a experiência como habilidade para formar e transformar e que “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.”

O fazer poético na docência torna-se um processo de criação ao vivificar suas práticas como o fazem os poetas com as palavras, os atores com seus roteiros, os músicos com as notas e os instrumentos musicais. Um trabalho didático se traduz em obra quando leva o professor a aplicar em sua prática as características pessoais, suas leituras, suas traduções, suas experiências anteriores, possibilitando ao estudante pensar e a transcriar o conhecimento, o que gera um aprendizado continuamente transformador: primeiro no professor; depois no estudante.

A docência poética tradutora é também complexa, porque integra uma pluralidade de produção de sentidos que gera novas traduções, novos sentidos, que são transitórios e reorganizáveis (Aquino, Corazza & Adó, 2018). É reflexiva e leva a refletir porque seu arquivo contém o currículo, a didática, mas vai adiante, para além do seu conjunto de conhecimentos. Inserindo sua tradução criativa, sua provocação e a reapropriação dos sentidos a esse arquivo. Eis o sentido artístico da docência: ensinar com sensibilidade, com estética e poética. (Brasil, 1997)

O professor deve saber, sentir e fazer, acrescentar ao seu arquivo de práticas pedagógicas, sua história de vida e seus referenciais, trazendo o encontro do objetivo com a subjetividade do estudante, criando

traduções “constituídas por associações, tais como as dos poemas e dos sonhos: plenas de tensão, inacabamento, desencontros, conexões, contágios.” (Corazza, 2019).

É bom lembrar que o poético e o sensível também podem ser críticos. Se em seu conceito o poético é aquilo que comove e desperta sentimentos, é também passível de provocar incômodo e criticidade. Assim, a matéria original é transcrita em aula, e nela retranscrita, mantendo a discussão viva e a circulação criativa para novas transcrições.

São nas transcrições que os sentidos vão despontando e é justamente na busca de sentidos que a docência poética se instala. Ferreira Gullar (2010), poeta brasileiro, numa frase célebre, explicava a importância da arte: “A arte existe porque a vida não basta”. Ele continua: “A função da arte é inventar a realidade. A arte é a visão das coisas que não conhecemos. A arte é algo que não existia antes” Essa concepção de arte como criação e reinvenção ampara à docência em sua profissionalidade, em seu saber fazer, saber interpretar e reinterpretar o que faz e vive.

A poética surge então na convergência dos saberes da profissão com a dimensão afetiva do professor, com seus talentos pessoais na construção social de seu trabalho, reunindo sonhos, desejos, expectativas, esforço, crenças, compromisso, “novos modos de olhar” para sua prática, para o seu contexto e dele na sociedade. Enfim, uma docência com identidade e assinatura, docência-arte, capaz da complexidade da profissão.

Poderíamos parafrasear Gullar (2010) e dizer que o currículo não basta, que desenvolver competências não basta, por isso é necessária uma docência com arte, uma manifestação criadora que valorize o subjetivo, que produza interpretações motivadoras, conecte o ensino-aprendizagem à reflexão e à vida, não apenas ao mercado.

O conceito de arte é cultural e por isso variável, mas encontra concordância de que está relacionada com as emoções e sensações de um indivíduo. O novo profissionalismo requer uma formação para a vida “um acordo subjetivo entre nossa sensibilidade e nosso entendimento” ... “que nos leve a refletir sobre os acontecimentos”, a “passar de uma filosofia da consciência plenamente maravilhada da certeza de minha existência a uma filosofia reflexiva que traz o questionamento sobre o que eu sou de fato.” (Fabre, 2011).

E então, sobre essa reflexão, dar sentido à profissão, fazendo de sua vida uma obra que cause impacto, criando condições para que seus discentes tenham oportunidade de suas próprias experiências. A socialização da atividade de literatura, por exemplo, traz consigo benefícios que multiplicam os que por si só acompanham a leitura. A leitura comum de um texto, mediante discussão, é uma das maneiras mais eficientes de se aproximar de modo mais aprofundado os materiais escritos e, por consequência, despertar interesse por outras leituras. Ações que potencializam os saberes e a diversidade de uma comunidade escolar. Saber adequar método ao seu campo de trabalho, seu contexto, é colocar-se como pesquisador, é o que veremos adiante.

O nascer da orquídea: o brotar do professor pesquisador

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
Paulo Freire

O presente artigo pretende evidenciar e registrar o papel do professor pesquisador, que a partir de uma poética de suas ações, deve “brotar” em cada uma de nós, no chão da escola, para além de uma formação acadêmica. Precisamos refletir sobre nossas práticas cotidianas. Corazza (2013) enfatiza que na formação acadêmica ou continuada, recebemos as ferramentas conceituais e operatórias para trabalhar, mas elas não nos bastam para que desenvolvamos um trabalho competente. É preciso adequação das teorias e métodos ao nosso contexto, para ser inovador e transformador para que sejam de fato relevantes.

Torna-se evidente o papel de pesquisador do professor, que requer questionar e duvidar do que lhe é apresentado, identificar os espaços e tempos para usar as ferramentas necessárias, reconhecer o processo de construção do seu saber para então traduzir para seus alunos, ressignificando seu ensino e a aprendizagem (Aquino. Corazza & Adó, 2018)

Essas atitudes, típicas de um pesquisador, vão encontrar as barreiras do já posto e das orientações impostas, baseadas em teorias, muitas vezes não paralelas às realidades, organizadas por outros que são considerados pesquisadores com a tarefa de pensar nos problemas não vivenciados por eles mesmos.

Apesar da divisão em bacharelado e licenciatura, criada pela academia, levando a crer que um curso é para pesquisar e o outro para ensinar, a prática pesquisadora do docente é naturalmente pertencente ao professor. Desconectam-se os papéis e ignoram-se que mesmos os licenciados pesquisam, elaboram, exercitam a reflexão e a consciência e que são capazes de produzir, a partir de suas vivências *in loco*, soluções para os problemas intrínsecos à sua realidade.

Esse papel deve ser apropriado pelos docentes, porque para ensinar, ele pesquisa e cria. E, sabedor das problemáticas que enfrenta, pode ele mesmo produzir pesquisa para soluções de seus problemas. Ressaltando que estamos aqui reconhecendo a função de pesquisador do docente e incentivando sua prática, sem, no entanto, ofuscar aqueles que na pesquisa se empenham sem exercer o magistério. Mas, como afirma Corazza (2013), o pesquisador não integra uma elite; ele não é, necessariamente, alguém que tenha bolsas financiadas por CNPq, CAPES, FAPERGS ou outro órgão de apoio à pesquisa (embora também possa sê-lo).

Por isso a transformação não deve ser uma ação extrínseca, mas o próprio exercício do magistério. Deve-se apreender esse papel de reconstrução do saber, entendendo que sua função educadora não é estática, nunca estará pronta e acabada, mas em construção permanente. Como reitera Paulo Freire (1996)

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 29)

O saber não é definitivo, e a humanidade caminha num processo contínuo de crescimento, de novos olhares, novos caminhos, novas verdades. Assim, o curso de formação acadêmica ou continuado deve ser entendido como um lugar de partida, para se ir além, em busca de novos entendimentos, novas perguntas e

novas respostas. A educação tem um papel político, de resistência e libertação (Freire, 1996) e por isso mesmo acompanha o caminhar humano em suas mudanças e continuidades. Por meio dela são abertos caminhos para discussões que foram muitas vezes vivenciadas, caladas e, apaticamente, presas às relações de poder.

Corazza (2013) aponta que é preciso fazer uma “mescla e cruza do que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por vir.” O professor pesquisador procura criar condições para que mudanças ocorram em si mesmo e em seus alunos, gerando novas possibilidades de ensino e aprendizado que por sua vez abrem novas dúvidas, a necessidade de novos sentidos e outros campos de experimentação.

Levando em conta a complexidade de se criar um viver poético e aceitá-lo como desafio, buscamos ouvir alguns professores, conforme descrevemos no próximo tópico.

Da semente ao plantio: cultivando uma pesquisa

De acordo com Minayo e Gomes (2010), a pesquisa qualiquantitativa defende a necessidade de desvelar a complexidade dos dados, para uma resenha proveitosa. Em nosso estudo, optamos por essa abordagem, tendo em vista a complexidade da ação docente, para a qual, sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação (Corazza, 2013).

A amostra reuniu docentes que atuam como formadores, em sua maioria com formação em pedagogia, mestrado e doutorado também relacionados à área da Educação. O estudo realizou-se no primeiro semestre de 2023, tendo como objetivo, delinear e refletir sobre o viver poético na formação dos docentes da Educação Básica.

Para tal, elegemos como instrumento de coleta de dados um questionário com dez perguntas abertas, elaborado no Google Forms, disponibilizado via WhatsApp, agilizando assim a captação das respostas. Obtivemos quinze respostas e, para uma melhor organização dos dados, criamos uma tabela, para uma análise mais aprofundada.

O participante não foi obrigado a revelar o seu nome, mantendo assim o anonimato e o compromisso ético da nossa pesquisa. Mas recebeu o e-mail dos pesquisadores em caso de dúvida sobre o estudo, garantindo um envolvimento ainda maior por parte deles.

Além das questões teóricas, embasadas em nosso estudo, também estarão presentes recortes das respostas efetivadas no questionário, fornecendo subsídios para uma análise e reflexão do tema abordado. Fizemos uma análise crítica e reflexiva das respostas contidas nos questionários.

Em seguida transcrevemos algumas respostas recebidas dos colaboradores da pesquisa que passam a receber codinomes.

Das cordas ao espetáculo: considerações de origem equilibrista

Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Rubem Alves

Faz-se necessário estar atento ao ensino mecânico, generalizado e impessoal que as normas e prescrições podem deixar sobre ele. A docência funciona “como um conjunto de saberes, modos de aprender, experiência com seus professores e com a própria sala de aula.” (BIATO, 2021). Usando a força da arte para conceituar a atividade da docência que envolve a vida em seus diversos espectros na criação e desconstrução de sentidos, as experiências e aprendizados, tecidos, dão vida às novas formas de pensar e ver o mundo.

Um dos professores, respondente de nossa pesquisa, compartilha sua percepção sobre a possibilidade do fazer poético na docência:

Acredito que sim. Depende muito do olhar do professor e sobre onde ou em quê direciona a atenção. Já observei práticas incríveis e partilhas emocionantes de professores capazes de poetizar em meio ao caos e professores destruindo, literalmente, alunos em escolas de mensalidades altas. (Professor Coragem)

O acontecimento trazido pelo professor demonstra a importância de uma formação docente mais focada na criação e reinvenção dos processos de ensino aprendizagem que provoquem práticas transformadoras no próprio docente para então, e só depois, tocar o outro. Biato (2021) acrescenta que “o caminho de desconstrução parece ser o de enxergar, nos próprios limites, um modo de lidar com eles”.

Corazza (2018) fala que uma didática que traduz os saberes, intermediando a produção de pensamentos, leva a influenciar comportamentos, num processo de multiplicação de conhecimentos “em uma ação transformadora das matérias originais” em que cada ator acrescenta sua tradução, sua reescrita e sua releitura, conectando saberes sobre seus contextos.

Ainda analisando as respostas à pergunta sobre a possibilidade do fazer poético na docência, um professor nos faz refletir, por meio da sua resposta quando relata:

Sabe quando tentamos garantir que o encantamento não se perca quando abordamos os contos com as crianças? Trazer essa sensação na docência desde a sua formação, fazendo o/a professor/a sentir, desde a sua formação, de fato, o prazer e o valor de um fazer poético, não se confundindo com um caráter lúdico. Isso daria mais força ao docente para lidar com burocracias e não desanimar diante das suas demandas, além de alimentar-se como ser humano. (Professor Esperança)

Ao experimentar “essa sensação em sua formação”, o professor é atravessado por vários sentimentos e estabelece relações com outros momentos, outras leituras e até mesmo, outras experiências. Como validou Larrosa (2015), a experiência é, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

A formação continuada do professor, necessita de um olhar mais generoso, uma vez que esse profissional, com tantas obrigações, muitas vezes não consegue cuidar de si mesmo. Não alimenta, em seu cotidiano, aspectos culturais para uma ampliação de repertório. Como fazer uma docência poética, pesquisadora e reflexiva se o próprio professor muitas vezes não tem isso garantido em seu cotidiano?

Ficou clara essa dificuldade na resposta ao questionário, ainda na mesma questão sobre a docência poética:

Não, na atual proposta fica complexo e quase inatingível formar o professor atendendo a proposta integral, contemplando a razão e emoção! (Professor Resiliência)

As formações muito preocupadas em vencer o conteúdo que os estudantes devem aprender, não reservam tempo para esse momento de construção da estética do sensível desse educador. Muitas informações importantes e essenciais não permitem essa experiência com a poética do fazer docente. Larrosa (2015) ratifica:

a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (pp .21-22)

Os pensares gerados por essa didática tradutória levam a conhecer diferentes sentidos das coisas, a induzir menos um conhecimento já estabelecido, sem sintonia com seu contexto e arrogantemente fechado em si. Leva a instigar novos modos de pensar complexo que permitem e colaboram para o processo de ligação e religação entre os diferentes saberes, disciplinas ou aspectos que interferem na vida do ser humano e do mundo, e que possibilitam a construção de um conhecimento capaz de compreender, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade da realidade (Morin, 2011).

Por isso, requerer pensar o currículo, aliado à formação do professor, é uma prioridade em nossa sociedade. Um currículo preciso e justo às exigências do mundo contemporâneo. Faz-se urgente refletir sobre o que em nossa educação precisa ser alterado e, conseqüentemente, nas formações dos professores. Como respondeu um professor:

A sustentação da educação é a cultura. Não posso imaginar uma prática educativa desprovida dos sentidos provocados pela poética nas relações. (Professor Compromisso)

É preciso uma mudança de postura dos envolvidos diretamente com as formações de professores, um olhar poético que permita a formação nessa linha de professores que atuarão com estudantes em formação inicial.

Vale ressaltar que não se deve “depositar no colo” do professor, toda responsabilidade por um “não fazer poético” em sua prática, como reiteram Machado e Santos (2019):

Conceber a docência como parte integrante e inseparável da conjuntura político-social é admitir que professores não são vítimas nem salvadores da educação brasileira, mas profissionais que precisam reconhecer as implicações das suas escolhas teórico-epistemológicas na prática docente. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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 e valorização dos profissionais da educação e na construção da sociedade.

Porém, esse professor é responsável por suas escolhas didáticas e necessita saber o que de fato quer plantar nesse terreno fértil que chamamos de escola, principalmente, na Educação Básica, onde muitos estudantes têm nesse espaço coletivo, o direito a muitos saberes e vivências que não têm em suas casas.

A reflexão contínua sobre o conhecimento adquirido na formação acadêmica, seu aperfeiçoamento, as experiências que o fizeram avançar em sua práxis docente, precisa incluir os sentidos, harmonizando seus sucessos e frustrações e compondo possibilidades de novas formações e transformações, que gere percepções, sensações, significações para si e para seus alunos. O que leva às nossas interpretações realizadas no último tópico.

Ao fechar das cortinas: ensinanças descobertas

Pensar à docência filosófica e poeticamente é um ato de resistência, de força e realização. Porque os sonhos têm esse poder de superar desafios e obstáculos, de elevar à vontade, de fortalecer os desejos. É desse modo que se pode dar conta de tantos dissabores e enlaces que circundam a educação.

Explorar os sentidos e os sentimentos, num fazer poético da docência é abrir janelas para o mundo, vivendo e motivando transformações, criando esperanças, enriquecendo nossa capacidade de interpretar, aumentando nossa criatividade, melhorando nossa criticidade. Uma prática docente crítica e comprometida com a sociedade, que inclua e democratize a experiência do ensino aprendizagem, reconhecendo a realidade social em que está incluído, leva a construção de transformações vitais dessa realidade.

Concluimos com as nossas leituras, que a formação docente deve incluir em sua complexa estrutura a construção poética de um saber experimentado com reflexões que dão sentido e significado aos participantes. Uma formação que reconheça em seu currículo os diversos saberes, construídos pela vivência do docente, que o permita refletir sobre suas práticas e os sentidos descobertos.

Pretendemos com este texto abrir novas possibilidades de reflexões sobre a docência poética e, conseqüentemente, a outras questões também, como um bem cultural, um direito emancipatório e cidadão do sujeito docente, para uma formação ética, política e estética, que contribua para uma prática pedagógica mais incentivadora com o fazer e ser do discente.

Referências bibliográficas

- Alves, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 13ª ed. Campinas: Editora Papyrus, 2000.
- Aquino, Julio Groppa; Corazza, Sandra Mara; Adó, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e169875, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>.
- Biato, E. C. L. Mil saúdes por vir: arte e escritura na docência. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 133–151, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n1p133-151. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4041>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>
- Corazza, S.M. 2013. A formação do professor pesquisador. In: _____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 93-102.
- Corazza, Sandra Mara. A- Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 35, e 217851, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>.
- Fabre, M. Fazer de sua vida uma obra. In: *Educação em revista*. 2011, vol.27, n.1, pp.347-368. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100016&script=sci_abstract&tlng=pt
- Ferreira, Gullar. Trecho retirado da entrevista concedida a Luciano Trigo, por ocasião da Flip, disponível em <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gulla.html>, desde agosto de 2010.

- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Larrosa, J. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In Larrosa, j. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- Machado, Liliâne C.; Santos, Rita Silvana Santana dos. Currículo Saberes Práticas Pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos. Curitiba: Appris, 2019. P. 53-72
- Minayo, M. C. de S.; Gomes, Suely F. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29.ed. Petrópolis: Vocês, 2010.
- Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2011.

A formação de professores no Brasil: políticas públicas educacionais entre Planos Nacionais de Educação

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Universidade Federal de Pernambuco; conceicao.nlima@ufpe.br

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco; fernanda.albuquerque@ufpe.br

Joane Santos do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco; joane.nascimento@ufpe.br

Resumo: As políticas públicas sociais do Brasil têm por base a Constituição Federal (CF) de 1988. Dentre as políticas públicas sociais, destacamos as políticas públicas educacionais, sobretudo as que são voltadas à formação de professores, que, além da CF/88, consideram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A partir destes marcos legais, as políticas públicas para a formação de professores no Brasil foram pautadas por meio de diretrizes, compondo as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada Curso de Graduação no Nível Superior. No entanto, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC, 2017), enquanto norma, a formação de professores no Brasil passou a ser ordenada pela Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação, 2019) e pela Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC-Formação Continuada, 2020). Estas mudanças ocorreram entre os anos 2017-2022 e caracterizaram um desvio (marcadamente autoritário e homogeneísta) no cenário político educacional brasileiro, mobilizado, até então, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) previsto para o período de 2014 a 2024. Diante desse cenário, é importante refletir acerca da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores; analisar como as políticas públicas para a formação de professores no Brasil foram impactadas durante os anos 2017-2022; e questionar quais são os elementos das políticas públicas para a formação de professores no Brasil vislumbrados no horizonte de instituição do Plano Nacional de Educação subsequente, previsto para o período de 2024 a 2034. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica através do material publicado pelo Fórum Nacional de Educação e pelo Fórum Nacional Popular de Educação, entre 27 de abril de 2017 e o primeiro semestre de 2023. Dessa forma, buscamos o fortalecimento dos princípios democráticos na instituição e no acompanhamento das políticas públicas educacionais no Brasil, sobretudo do Plano Nacional de Educação; bem como, buscamos a corroboração do respeito à autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação voltados à formação docente.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Formação de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; Base Nacional Comum de Formação; Plano Nacional de Educação.

Abstract: Social public policies in Brazil are based on the 1988 Federal Constitution (CF). Among social public policies, we highlight educational public policies, especially those aimed at teacher training, which, in addition to CF/88, taking into account the 1996 National Education Guidelines and Bases Law. Based on these legal frameworks, public policies for teacher training in Brazil were guided by guidelines, composing the National Curricular Guidelines for each Undergraduate Course at Higher Education. However, with the implementation of the National Common Curricular Base for Basic Education (BNCC, 2017), as a norm, teacher training in Brazil began to be ordered by the Common National Training Base (BNC- Training, 2019) and the Common National Continuing Training Base (BNC-Continuing Training, 2020). These changes occurred between the years 2017-2022 and characterising a deviation (markedly authoritarian and homogeneous) in the Brazilian educational political scenario, mobilized, until then, by the National Education

Plan (PNE) planned to have taken place from 2014 to 2024. Given this scenario, it is important to reflect on the definition of the National Curricular Guidelines for the initial and continuing training of teachers; analyze how public policies for teacher training in Brazil were impacted during that five-year period; and question what are the elements of public policies for teacher training in Brazil envisioned within the horizon of the institution of the subsequent National Education Plan, planned for the period from 2024 to 2034. To this end, we carried out a bibliographical research through material published by the National Education Forum and the National Popular Education Forum, between April 27, 2017 and the first half of 2023. In this way, we seek to strengthen democratic principles in the institution and monitoring of public educational policies in Brazil, especially the National Education Plan; Also, we seek to reaffirm respect for the autonomy of Higher Education Institutions in the construction of Pedagogical Projects for Undergraduate Courses aimed at teacher training.

Keywords: Educational public policies; Teacher training; National Curriculum Guidelines; Common National Training Base; National Education Plan.

Problematização

As políticas públicas sociais do Brasil têm por base a Constituição Federal (CF) de 1988, que representa a tentativa de assegurar “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988, p. 1).

Dentre as políticas públicas sociais, destacamos as políticas públicas educacionais, sobretudo as que são voltadas à formação de professores, que, além da CF/88, consideram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A LDB assume uma compreensão abrangente da educação, considerando “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Todavia, a LDB disciplina a educação escolar, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social.

Em relação à formação de professores, a LDB determina os seguintes fundamentos: a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Com base nesses fundamentos, foram pautadas diretrizes para a formação docente no Brasil, compondo as Diretrizes Curriculares Nacionais, que contemplaram elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, incluindo dimensões éticas e humanísticas e valores orientados para a cidadania (Brasil, 1997).

No entanto, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, enquanto norma (Brasil, 2018), a formação de professores no Brasil passou a ser ordenada pela Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e pela Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020). Estas mudanças ocorreram entre os anos 2017-2022 e caracterizaram um desvio (marcadamente autoritário e homogêneo) no cenário político educacional

brasileiro, mobilizado, até então, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) previsto para o período de 2014 a 2024.

Diante desse cenário, é importante refletir acerca da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores e analisar como as políticas públicas para a formação de professores no Brasil foram impactadas durante os anos 2017-2022. Esses movimentos textuais iniciais seguem esta problematização.

Além disso, cabe questionar quais são os elementos das políticas públicas para a formação de professores no Brasil vislumbrados no horizonte de instituição do Plano Nacional de Educação subsequente, previsto para o período de 2024 a 2034. Para tanto, em um movimento textual consecutivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica através do material publicado pelo Fórum Nacional de Educação e pelo Fórum Nacional Popular de Educação, entre 27 de abril de 2017 e o primeiro semestre de 2023.

Finalizamos este texto considerando os questionamentos que urgem diante da iminência do PNE (2024-2034), pontuando a busca pela democracia e pela autonomia das políticas públicas educacionais.

Das Diretrizes Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum: impactos dos anos 2017-2022 nas políticas públicas para a formação de professores no Brasil

O período 2017-2022 no Brasil foi caracterizado pelo autoritarismo e pela homogeneização na política pública educacional. O ano de 2017 foi marcado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular através da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 22 de dezembro, que a estabelece como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (p. 2)”. Inferimos que a BNCC – fruto da atuação de agentes políticos públicos e privados na tentativa de expulsar da educação o imponderável (Macedo, 2014) – evidencia uma visão triunfalista da instrução pública e a diluição da formação humana em práticas educativas instrucionais.

Equivocadamente, a BNCC pauta a educação, que intitula integral, na predeterminação de competências e habilidades relacionadas a áreas do conhecimento e a componentes curriculares dispostos conforme as etapas (e subdivisões) da Educação Básica. Assim, a BNCC parece pretender uma formação humana aparentemente passível de uma (re)produção visível, mensurável e progressiva, traduzida em competências e habilidades. Estas recaem não só sobre os currículos da Educação Básica, mas também recaem sobre “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 5).

Decorre da BNCC a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). A Resolução nº 2 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de dezembro de 2019 revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia, até então, 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.

As principais diferenças entre as diretrizes configuram-se desde a proposta inicial (Felipe, 2020). Transcorrido mais de uma década da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o Ministério da Educação, no governo da Presidente Dilma Rousseff, encaminhou ao CNE a proposta de definição de novas diretrizes para a formação de professores. Amplamente discutida em todo o país, por intermédio de audiências regionais e nacionais, a proposta para a Resolução CNE/CP nº 2, foi aprovada em 1º de julho de 2015.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 assumia como compromissos: a Base Comum Nacional como conjunto de princípios e não como prescrição curricular e pedagógica; a concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções necessárias a sua plena realização; uma sólida formação científica e cultural; uma sólida formação no domínio de conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologias; a articulação entre formação inicial e continuada; a articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial à articulação entre teorias e práticas e ao aprimoramento profissional (Felipe, 2020).

Com seu conjunto de compromissos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 visava a uma formação ampla e cidadã, comprometida com a defesa da democracia, da cidadania, da justiça, da inclusão e da educação como bem comum. No entanto, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a condução técnico ideológica das políticas educacionais a partir de 2016, a BNCC foi consolidada como norma de adoção obrigatória para os currículos dos cursos de formação de professores e culminou na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Esta última, prioriza um percurso único de formação ao invés da flexibilidade necessária à valorização dos projetos pedagógicos próprios das instituições formadoras; reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis; subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (Felipe, 2020).

A BNC-Formação nega a diversidade de instituições e projetos pedagógicos de formação inicial existentes no Brasil, não inclui a pluralidade, a solidariedade e o compromisso com a invenção de novas possibilidades de vida, mas dá margem à padronização, à competitividade e à adaptação ao mundo como dado.

Esta perspectiva de projeto educacional e, sobretudo, de formação e prática docentes, foi ratificada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A BNC-Formação

Continuada segue os preceitos da BNCC e da BNC-Formação e enfatiza a desarticulação entre formação inicial e continuada.

Desse modo, através da BNCC, da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada, o Estado educador parece institucionalizar o projeto da modernidade para a formação humana na educação/instrução pública, projeto avesso à experiência e à docência. Este cenário persiste por pouco mais que cinco anos, maculados pelo enrijecimento do cenário político brasileiro e pela pandemia da Covid-19. No início do ano de 2023 o cenário político brasileiro foi transformado em virtude das eleições 2022, e foi declarado o fim do período pandêmico. No entanto, subsistem as definições legais da BNCC, da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada – de onde despontam questionamentos e movimentos dos profissionais da educação, sobretudo, de docentes e colegas de Cursos de Graduação em Licenciatura.

Um desses movimentos é o REVOGA BNC-Formação, encampado pela Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. Essa Frente Nacional redigiu um manifesto que expressa o “posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional” (2023, n.p.).

Das entidades nacionais fundadoras da Frente Nacional, destaca-se o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), fórum que foi instituído após a decomposição do Fórum Nacional de Educação (FNE) pela Portaria 577 de 2017, durante o governo Michel Temer, que excluiu representatividades populares do FNE e cedeu a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao Ministério da Educação (MEC).

A CONAE é responsável pelo estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), pela elaboração ou adequação dos planos estaduais/distrital e municipais de educação, bem como, pela implementação e avaliação dos planos. Com a decomposição do FNE e a reestruturação da CONAE, o PNE 2014-2024 foi inviabilizado.

Dessa forma, o FNPE realizou a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) em 2018 e 2022, convocando à retomada da democracia no país e das vozes da sociedade civil organizadas por meio dos movimentos sociais e das entidades educacionais (FNPE, 2017). Em fevereiro de 2023, nono ano de vigência do PNE atual (em que está previsto o encaminhamento do projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente pelo Poder Executivo para o Congresso Nacional, incluindo diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio), o FNPE buscou a revogação da Portaria nº 577 de 2017 e a consequente recomposição do Fórum Nacional da Educação (FNPE, 2023). Em 17 de março do mesmo ano, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 478, que recompõe o Fórum Nacional de Educação e revoga, dentre outras, a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.

Para além do FNPE e das demais entidades nacionais fundadoras, apoiam o Movimento REVOGA BNC-Formação e subscrevem o Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação: entidades nacionais, movimentos e redes; fóruns, associações executivas regionais e estaduais; instituições, Cursos e Programas de Pós-

Graduação; grupos de pesquisa, núcleos e laboratórios; sessões sindicais, entidades estudantis e coletivos docentes.

Diante do cenário político brasileiro pós-eleições 2022, na expectativa da retomada do respeito ao debate público e coletivo, fundadores e apoiadores da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015 apontam que “a aprovação açodada e irresponsável, pelo CNE, das Resoluções 2/2019 e 1/2020, atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos” (2023, n.p.).

O Movimento REVOGA BNC-Formação questiona:

a) a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.

b) a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura;

c) a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica;

d) a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.

Em meio à mobilização em prol da revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, Instituições de Ensino Superior (IES) e seus Colegiados de Cursos resistem e encontram fôlego no horizonte de instituição do Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Os elementos das políticas públicas para a formação de professores no Brasil vislumbrados no horizonte de instituição do Plano Nacional de Educação (2024-2034)

O período 2017-2022 ocorreu em meio ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), impactando sobremaneira as metas e estratégias previstas no mesmo. Quanto à formação de professores, o PNE (2014-2024) almejou a formação inicial de professores em nível superior, obtida em curso de licenciatura específico (Meta 15); a formação continuada e pós-graduação de professores (Meta 16); a valorização de professores, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente

(Meta 17); e a garantia do plano de carreira docente, tomando como referência o piso salarial nacional profissional (Meta 18).

No entanto, o que se observou durante o período 2017-2022 foi uma rachadura na organicidade pretendida com os Planos Nacionais de Educação. Com a decomposição do Fórum Nacional de Educação e a instituição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), duas perspectivas e dois movimentos distintos da política pública educacional no Brasil foram evidenciados.

Entre 27 de abril de 2017 e o primeiro semestre de 2023, o Fórum Nacional de Educação emitiu 19 legislações, portarias em sua maioria. O quadro abaixo descreve estas legislações:

Quadro 1. Legislação publicada pelo FNE de 27 de abril de 2017 a 31 de julho de 2023

QUANT.	DESCRIÇÃO
1	Portaria nº 478, de 17 de março de 2023 - Recompõe o Fórum Nacional de Educação – FNE.
2	Portaria nº 718, de 13 de abril de 2023 - Designa os representantes titulares e suplentes indicados pelos órgãos, entidades e movimentos sociais relacionados no art. 4º da Portaria nº 478, de 2023. E determina que o Fórum Nacional de Educação - FNE poderá sugerir revisão dos critérios de composição de que tratam os arts. 4º e 5º da Portaria nº 478, de 2023.
3	Portaria nº 645, de 25 de agosto de 2022 – Altera a representação titular e suplente da Secretaria-Executiva adjunta, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.
4	Portaria nº 632, de 22 de agosto de 2022 - Estabelece critérios e instâncias de governança a serem observados para a organização da 4ª Conferência Nacional de Educação - CONAE, edição 2022.
5	Decreto nº 11.146, de 22 de julho de 2022 - Convoca a 4ª Conferência Nacional de Educação.
6	Portaria nº 49, de 25 de janeiro de 2022 - Atualização de representante titular da SETEC/MEC no FNE.
7	Portaria nº 844, de 27 de outubro de 2021 - Atualização de representante suplente da SERES/MEC no FNE.
8	Portaria nº 721, de 13 de setembro de 2021 - Atualização de representante suplente da SESu/MEC no FNE.
9	Portaria nº.337, de 27 de maio de 2021 - Atualização de representantes do MEC no FNE.
10	Portaria nº. 1, de 06 de janeiro de 2021 - Atualização de representante suplente da SERES/MEC.
11	Portaria nº. 1035, de 07 de dezembro de 2020 - Atualização de representante suplente da SETEC/MEC.
12	Portaria nº. 768, de 22 de setembro de 2020 - Designa os membros representantes do Ministério da Educação – MEC.
13	Ofício Circular nº 36 - Sobre custeio de deslocamento.
14	Portaria nº. 607, de 14 de março de 2019 - Acresce órgãos à composição do Fórum Nacional de Educação.
15	Portaria nº. 577, de 19 de junho de 2018 - Acresce à composição do Fórum Nacional de Educação.
16	Portaria nº. 210, de 08 de março de 2018 - Atualizar a relação de representantes dos órgãos e entidades no Fórum Nacional de Educação – FNE instituído pela Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.
17	Portaria nº. 12, de 09 de janeiro de 2018 - Acresce à composição do Fórum Nacional de Educação as entidades que menciona.
18	Portaria nº. 1.017, de 22 de agosto de 2017 - Designa membros e representação do Fórum Nacional de Educação – FNE instituído pela Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.
19	Portaria nº. 577, de 27 de abril de 2017 - Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação.

Fonte: autoria própria.

A referida legislação parte da Portaria nº. 577, de 27 de abril de 2017, que modifica a lista de membros representantes do Fórum Nacional de Educação, retirando, por exemplo, a representação da Confederação

Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee; da Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras - Fasubra; e do Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino – Proifes. Estas representações foram acrescentadas na lista de membros representantes do FNE desde a Portaria nº 502/2012.

Além da modificação dessa lista, a Portaria nº. 577/2017 modifica a representação de movimentos sociais, como os Movimentos em Defesa da Educação, que, anteriormente eram nomeados após consulta às entidades representativas dos segmentos representados, e, a partir de 2017, passam a ser nomeados após postulação de cada uma das entidades. A diferença aqui recai sobre a individualização de cada entidade, obstando o diálogo entre entidades, e sobre a indicação postulante que, diferentemente de uma consulta, possui ênfase na solicitação, no pedido e não decisão coletiva.

Ademais, o efeito maior dessa portaria é dado pela redação do artigo 4º, que determinou o seguinte:

A supervisão e orientação das atividades de articulação e coordenação dispostas no art. 6º da Lei nº 13.005, de 2014, serão exercidas pela Secretaria-Executiva do Ministério da Educação - SE/MEC, observado o disposto no art. 8º do Decreto de 26 de abril de 2017.

Com a culminância deste período, a Portaria nº 478, de 17 de março de 2023 reinsere a Contee, a Fasubra e o Proifes na lista de membros representantes do FNE; retoma o diálogo entre entidades na indicação dos representantes dos movimentos sociais, restituindo a ênfase na decisão coletiva; e suprime a supervisão e a orientação do Fórum Nacional de Educação pelo MEC, conferindo-o aos membros que o compõem.

Cabe salientar que, para além de leis, o FNE publicou notas públicas e atas de reuniões do pleno do FNE, mas essas não foram objetos de análise deste artigo, uma vez que a legislação melhor descreve os atos majoritários e macropolíticos do Estado brasileiro no período considerado.

Neste mesmo período, o Fórum Nacional Popular de Educação publicou Documentos da Conferência; Monitoramento e avaliação do PNE; Documentos referentes ao Ministério Público; Manifestos; Comunicados e Relatórios; Relatos de Reuniões; e Outras Proposições. Optamos por analisar os Manifestos, pois esses são minoritários e micropolíticos, revolucionários, denotando melhor o caráter de resistência do FNPE, desde sua instauração. O quadro abaixo descreve estes manifestos:

Quadro 2. Manifestos publicados pelo FNPE de 27 de abril de 2017 a 31 de julho de 2023

QUANT.	DESCRIÇÃO
1	Manifesto dos Educadores e Educadoras, Estudantes, Brasileiros e Brasileiras: Em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais e da educação
2	Quadro Comparativo das posições das organizações/entidades/sindicatos para a reorganização do calendário escolar em razão da pandemia da Covid-19
3	Nota Pública FNPE: Garantia da vida e do direito universal à educação de qualidade e manutenção de vínculos educativos em tempos de pandemia
4	Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015
5	Manifesto da 9ª Conferência Nacional de Educação da CNTE
6	30/05/2018 – Manifesto: Carta de Belo Horizonte
7	Nota Técnica do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (FOPEIES) para o Governo Estadual do Espírito Santo

QUANT.	DESCRIÇÃO
8	Manifesto em Defesa da Valorização do Magistério Capixaba e da Rede Municipal de Vitória
9	Manifesto de Lançamento
10	Documento de Não-Reconhecimento
11	Histórico resumido de como o MEC inviabilizou uma Conae verdadeiramente democrática
12	Ofício SBP nº. 093/2017 – PRES
13	Manifesto SBP em Defesa da Criança e Adolescentes
14	Nota das Entidades – 20.10.17
15	Nota de Esclarecimento – Sobre as narrativas do Ministério da Educação em relação ao orçamento planejado para a CONAE 2018 sob a gestão Dilma-Mercadante Nota-de-Esclarecimento-Orçamento-Conae-2018
16	A Hora da Verdade para as Universidades Federais brasileiras: Metas do PNE (2014-2024) e 10 Mitos a serem debatidos e desvendados – Nelson Cardoso Amaral
17	Ofício Nº 20/2017 – SBDCA/FNDCA

Fonte: autoria própria.

No período supracitado, o FNPE publicou 17 manifestos, com ênfase no acompanhamento do Plano Nacional de Educação (2014-2034) e, por conseguinte, na CONAE; nas políticas públicas educacionais, em específico, as políticas públicas voltadas à formação de professores; na valorização do magistério; na defesa da Resolução CNE/CP nº 2/2015; no direito à educação em tempos pandêmicos; e na defesa dos princípios democráticos em nosso país.

Essas diferentes perspectivas e movimentos denotam o caráter dinâmico das políticas públicas educacionais no país e, sobretudo, a importância de manter-se em diligente atenção às transformações do cenário político brasileiro e à garantia da democracia e da autonomia na educação nacional.

Considerações

A problematização da formação de professores no Brasil perpassa pela análise das políticas públicas educacionais, consubstanciadas nos Planos Nacionais de Educação. Durante o PNE (2014-2024), o Brasil vivenciou transformações radicais no cenário político que impactaram, dentre outras áreas, a educação e a formação de professores.

Diante da iminência do PNE (2024-2034), perguntamo-nos acerca dos rumos da educação no país e, sobretudo, dos rumos da formação docente, inicial e continuada. De que modo será tecida a formação inicial de professores? Sob quais perspectivas e diretrizes? De que modo pensaremos a formação continuada? Em articulação ou de forma separada da formação inicial?

Com estes questionamentos, buscamos o fortalecimento dos princípios democráticos na instituição e no acompanhamento das políticas públicas educacionais no Brasil, sobretudo do Plano Nacional de Educação; bem como, buscamos a corroboração do respeito à autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação voltados à formação docente.

Referências bibliográficas

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 13 jun. 2023.

- Brasil. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 13 jun. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 04 jun. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 jun. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 09 set. 2023. BRASIL.
- Brasil. *Parecer CNE/CES nº 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997, que traz orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 12 set. 2023.
- Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014*. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10 jun. 2023.
- Felipe, Eliana da Silva. *Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos*. In: ANPED: GT 08, 2020. Disponível em: <https://www.Anped.Org.Br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de> Acesso em: 01 ago. 2021.
- Fórum Nacional Popular de Educação. *Em reunião com Ministro da Educação, FNPE solicita retorno do Fórum Nacional de Educação*. 8 fev. 2023. Disponível em: <https://fnpe.com.br/em-reuniao-com-ministro-da-educacao-fnpe-solicita-retorno-do-forum-nacional-de-educacao/> Acesso em: 09 Jun. 2023.
- Fórum Nacional Popular de Educação. *Manifesto dos educadores e educadoras, estudantes, brasileiros e brasileiras: em defesa da democracia, da vida, dos direitos sociais e da educação*. 2020. Disponível em: <https://fnpe.com.br/acesse-o-manifesto-dos-educadores-e-educadoras-estudantes-brasileiros-e-brasileiras/> Acesso em 15 abril 2022.
- Fórum Nacional Popular de Educação. *Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora*. 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf Acesso em: 09 Jun. 2023.
- Frente Nacional pela revogação das resoluções CNE/CP 02/2019 E 01/2020 e pela retomada da implementação da resolução CNE/CP 02/2015. Movimento REVOGA BNC-Formação. *Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015! (2023)*. [s.l.] [s.n.]. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Manifesto_REVOGA_BNC_Forma%C3%A7%C3%A3o_18Abr.pdf Acesso em 05 Jun. 2023.
- Macedo, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*. v. 12 (n. 03), 1530 – 1555. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

Práticas pedagógicas em contextos de formação inicial de professores primários em Moçambique: um estudo de caso centrado em dois institutos de formação de professores primários

Santa Mónica Julião Mugime³⁹

smugime@hoo.com.br

Feliciano Mahalambe⁴⁰

fmahalambe@gmail.com

Resumo: A prática pedagógica no processo de formação inicial de professores do Ensino Primário em Moçambique tem sido percebido como elemento indispensável na formação docente. Esta prática é tida como meio de ligação entre o que o formando aprende na sala e a realidade que vai ter que enfrentar no exercício da docência. Por isso, o artigo aborda em particular as práticas pedagógicas em contextos de formação inicial de professores primários e questiona o modo como são elaboradas e apropriadas no modelo actual que orienta a formação inicial de professores, o modelo reflexivo e crítico. O mesmo tem ainda como objectivo, analisar o modo como as práticas pedagógicas são elaboradas e apropriadas em contextos de formação inicial de professores primários em Moçambique. Entende-se paradigma reflexivo como “um paradigma integrador e aberto” (Perrenoud, 2002, p. 13) que privilegia uma formação que articula o saber científico e a prática, ou seja, onde o saber e a acção constituem a chave para a reflexividade requerida. O estudo seguiu uma metodologia qualitativa materializada por meio da pesquisa bibliográfica, documental e questionário aberto. Os participantes do estudo foram selecionados intencionalmente. O artigo insere-se no âmbito do IV Seminário Internacional do CAFTe, *eixo temático 3 sobre políticas de formação de professores – o estágio na socialização com a profissão docente*. Os resultados do estudo indicam para o uso das práticas pedagógicas como meio de socialização do formando sobre organização e funcionamento da escola, ao mesmo tempo que prepara-o para o estágio pré-profissional que acontece no fim do curso. O estudo considera existir conflitualidade entre o modelo de formação de professores anunciado e o modo como as práticas pedagógicas são elaboradas e apropriadas nas IFPs. Por isso, há que desconstruir o conceito de práticas pedagógicas nos processos de formação de professores para que estas contribuam para a formação de um professor orientado para a reflexividade na sua acção docente.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Formação de professores

Introdução

As práticas pedagógicas nos processos de formação inicial de professores têm sido percebidas como elemento indispensável na formação docente. O significado que se atribui a esta prática é que ela constitui meio de ligação entre o que o formando aprende na sala e a realidade que irá enfrentar na prática ou na vida profissional.

O espaço que se atribui às práticas pedagógicas no actual Plano Curricular do Curso de Formação de Professores Primários e de Educadores de Adultos - PCCFPEA (três semestres lectivos) revela o quão a relação entre a teoria e prática desafia o modelo de formação de professores no que se refere à sua implementação.

³⁹ Doutora em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica-Maputo; Investigadora Auxiliar na Academia de Ciências Policiais.

⁴⁰ Especialista de Educação; Director Geral do Instituto Nacional de Exame, Certificação e Equivalência- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Ora, o modo como essas práticas são elaboradas e apropriadas pelos diferentes intervenientes levanta uma série de questionamentos, sobretudo, quando o modelo de formação de professores anunciado nas políticas que a orientam se refere ao paradigma reflexivo e crítico.

O ensino reflexivo tem as suas bases em Dewey (1933, 1947, 1993) ao considerar o Professor ou Educador como “um inventor, um pesquisador um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Perrenoud, 2002, p.13). Neste sentido, o seu agir na sala de aula vá se construindo a partir da prática e na prática.

Por sua vez, Schon (1983, 1987, 1991, 1998, 1996) citado por Perrenoud (idem) propôs uma “epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação para conceituar a figura do profissional reflexivo e considerou o paradigma reflexivo como um paradigma integrador e aberto”.

É nesta base que o presente estudo procurou, de um modo geral analisar o modo como as Práticas Pedagógicas são elaboradas e apropriadas em contextos de formação inicial de professores primários em Moçambique.

De forma específica, o estudo buscou (i) identificar o lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores primários-FIPP; (ii) discutir o enquadramento das Práticas Pedagógicas e do Estágio Pré-profissional no modelo actual de FIPP; (iii) relacionar as concepções sobre Práticas Pedagógicas presentes nos documentos oficiais e o modo como são elaboradas e apropriadas em contextos de formação de professores.

A pergunta de investigação que norteou este estudo foi a seguinte: Como as Práticas Pedagógicas são elaboradas e apropriadas em Contextos de Formação Inicial de Professores Primários em Moçambique?

Para responder aos objectivos formulados e à pergunta de investigação que orientou a pesquisa foi seguida uma metodologia qualitativa que consistiu na leitura, análise e interpretação dos textos dos documentos oficiais que regulam a FIPP, com destaque para o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos – PCCFPEA, a Política do Professor e Estratégia de Implementação (2023-2032). Para além da análise documental foi privilegiada a pesquisa bibliográfica que serviu de base para a construção do referencial teórico que sustenta o estudo. Por fim, foi administrado um questionário aberto aos informantes-chave (Formadores afectos aos Institutos de Formação de Professores Primários e aos formandos) afim de colher suas percepções e opiniões sobre a formação de professores, sobretudo, no que se refere ao modo como formadores e formandos percebem as Práticas Pedagógicas – PPs nessa formação.

O recurso aos questionários abertos sobre um determinado tema, e/ou vida e sentimentos pessoais dos inquiridos é vista como de grande utilidade, pois, à semelhança da entrevista semiestruturada permite que os participantes da pesquisa expressem livremente as suas opiniões, percepções, bem como captar as suas experiências e representações sobre o tema em alusão (Amado, 2013).

Estrela (1984) cit in Amado (2013, p. 271) “propôs que no contexto de formação de professores os investigadores solicitem aos alunos da turma observada pelos formandos, que escrevam uma composição subordinada ao tema “ se Eu fosse Professor”.

De igual modo, o autor cita vários estudos como o de Imbert (1983) que se basearam nesta técnica, cuja composição era subordinada ao tema “se Tu Pudesse Mudar a Escola”; o de Felouzis (1994) sobre “a escola ideal” (idem).

No caso concreto desta pesquisa, embora não fosse necessariamente solicitada uma composição aos respondentes, as dimensões orientadoras deste questionário giravam em torno de: entre Práticas Pedagógicas – PPs e o Estágio Pré-profissional – EPP, formação de professores em reflexivo.

Com o uso desta técnica foi possível recolher junto aos respondentes experiências, vivências e práticas comuns sobre o processo de formação de professores, no que diz respeito às modalidades seguidas na concretização de uma formação reflexiva e crítica emanadas nos documentos normativos.

Assim, o artigo apresenta a seguinte estrutura: Introdução, as diferentes acepções sobre práticas pedagógicas *versus* estágio pré-profissional no modelo reflexivo de formação de professores, concepções sobre práticas pedagógicas presentes nos documentos oficiais e seu lugar na formação inicial de professores primários.

3. Diferentes acepções sobre práticas pedagógicas na formação inicial de professores

A prática pedagógica é apresentada na literatura em diversos ângulos ou perspectivas. Da ponte (2014, p.2) distingue duas perspectivas de abordagem, “a sócio-cultural e a cognitiva”. Na abordagem sócio-cultural, “a prática é vista como actividades recorrentes e socialmente organizadas e que caracterizam a vida quotidiana”. Nesta perspectiva, o autor sublinha dois aspectos fundamentais, “o de prática como algo social e culturalmente construída que envolve diferentes actores sociais e realizada de forma frequente. Na perspectiva cognitiva, as práticas pedagógicas são vistas em função do modo como elas são concretizadas ou não em sequência de ação”.

Vera e Oliveira (2006, p. 3) trazem outra perspectiva, a de “praxis transformadora” e partem da ideia de que “a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor e é também construída no social”. Os autores entendem que a formação depende tanto da teoria quanto da prática desenvolvida no quotidiano da escola. A questão de ver actividade docente como “praxis” foi também defendida por Pimenta e Lima (2005) considerando que esta requer não só o conhecimento do objecto, como também o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto de modo a que a realidade seja transformada. Neste sentido, “a práxis é a síntese da teoria e da prática” (p. 4).

Na mesma linha de entendimento Veiga (2008, p.16), vê a prática pedagógica como uma “prática social orientada por objectivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social. Ela constitui uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teórico-prática”. O autor identifica duas perspectivas da PP, “a repetitiva e acrítica, a reflexiva e crítica”. Na perspectiva repetitiva e acrítica a teoria e prática não caminham juntos. Esta perspectiva funda-se nas leis e normas pré-estabelecidas o que significa que a capacidade criadora quase é inexistente, a repetição e a imitação configuram-se em primeiro plano. No contexto de formação de professores esta perspectiva é a mais dominante, em detrimento de uma prática reflexiva e crítica que se deseja consubstanciando o modelo de racionalidade técnica.

A prática pedagógica reflexiva e crítica nos cursos de formação de professores abre espaço para a formação da consciência crítica, isto é, refletir a partir da análise crítica das experiências concretas e dos problemas reais da prática pedagógica (idem). Quem também nos adverte sobre “prática reflexiva enquanto chave para a profissionalidade docente é o Perrenoud (2002) e discute a questão do profissional reflexivo enquanto paradigma integrador e aberto.

Para este autor, “a verdadeira prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções (...) no exercício quotidiano da profissão” (Perrenoud, 2002, p. 13).

Diante destas acepções é notável a ideia da PP enquanto uma construção social, cultural e histórica, mas também a PP como *praxis* e como ação reflexiva crítica e como algo repetitivo. Contudo, o entendimento da PP neste estudo assenta, sobretudo, nesta perspectiva, pois, o PCFP EA em Moçambique aponta para a necessidade de uma formação baseada no paradigma reflexivo crítico.

Paradigma reflexivo crítico ou de racionalidade prática que para Schon (2000) *cit in* Cunha (2021) assenta nele a importância de o profissional reflexivo através da prática e na prática encontrar soluções dos problemas vivenciados no seu quotidiano profissional. Trata-se, de um modelo que privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades específicas em situações específicas da prática docente, já que “o conhecimento docente não produz a ação e sim, está contido na ação” (Contreras, 2000 *cit in* Cunha, 2021, p.155). Ainda, neste modelo o Professor deixa de ser técnico, ou seja, não aplica apenas o conhecimento produzido e sim, passa a produzir conhecimento durante a sua prática. É esta figura que Stenhouse (1987) *cit in* Cunha (2021) chamou de professor-pesquisador.

Neste sentido, a PP orientada para a reflexividade implica formar professores que reflectem sobre a sua ação, pois como refere Perrenoud (2002) a reflexão não se limita a uma evocação, mas sim, requer um processo de análise crítica e de relacionamento entre regras, teorias ou outras acções. Dito do outro modo, uma formação que dá primazia à prática pedagógica prepara o professor a lidar com situações problemáticas e “a ir além do que já se conhece”.

Assim, neste estudo orienta-nos a ideia de prática pedagógica como *praxis* e como ação reflexiva associada a ideia de Leite (2011, p.22) de práticas pedagógicas enquanto espaço previsto na formação inicial de professores que compreende a prática como componente curricular ou por outra, a possibilidade de o futuro professor durante a sua formação iniciar a sua socialização profissional e sua inserção nos contextos económico, social, cultural, científico, educacional e até mesmo pessoal que vão permear a sua ação docente.

4. Entre as práticas pedagógicas, estágio pré-profissional e o modelo reflexivo de formação de professores: como as coisas acontecem

A formação de professores constitui uma das principais estratégias para a qualidade do sistema educativo, talvez, por isso tem vindo a merecer destaque nos fóruns internacionais, regionais da educação desde os anos 90, cujas temáticas giram em torno da actividade docente, trabalho docente, profissionalidade docente, formação inicial e continuada de professores, professor reflexivo, entre outras.

No entanto, o “exercício da ação docente requer, em parte, uma preparação que inicia na formação” (Medeiros e Cabral, 2006, p. 5), ou seja, o modo como a formação de professores é feita é determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na escola. Por isso, vale apenas neste ponto trazer à tona a questão das práticas pedagógicas, *versus* estágio pré-profissional.

De facto, o momento em que o estágio pré-profissional ocorre nos cursos de formação de professores não reúne consensos, sendo visto como elemento que contribui para que a prática esteja dissociada da teoria.

No caso deste estudo, o actual PCCFPEA (2019) que prima por um paradigma reflexivo incorpora no seu plano de estudos e/ou programa as práticas pedagógicas a partir do segundo ano de formação até primeiro semestre do 3º Ano e reserva o estágio pré-profissional para segundo semestre do 3º Ano de formação, portanto, último semestre do curso. Neste plano as práticas pedagógicas e o estágio pré-profissional são tidas como fundamentais para a formação de um profissional competente que reflecte sobre a prática pedagógica, através de um contacto permanente com o contexto real (escola, sala de aula), ao longo de todo o curso.

As práticas pedagógicas constituem, deste modo, um espaço de ligação entre os saberes teóricos e práticas e compreendem a observação e descrição de actividades diversas do trabalho de professores experientes, análise de situações concretas do ambiente escolar e a participação em eventos relevantes do quotidiano de uma escola primária, tais como sessões de planificação, de análise da actividade docente e do aproveitamento, reuniões diversas, entre outros (PCCFPEA, 2019, p. 46).

As Instituições de formação de professores (Institutos de Formação de Professores e Escolas de Formação de Professores do Futuro) IFPs e EPFs/ADPP são a base por onde estas actividades são concebidas, planificadas e rigorosamente implementadas em diferentes contextos de sala de aula com formadores, alunos do ensino primário e professores acompanhantes.

Nisso, as escolas das práticas pedagógicas transformam-se em espaços privilegiado, onde os futuros professores realizam as suas ações de familiarização com a realidade da escola.

O estágio pré-profissional reservado para o último semestre como se fez referência insere-se ainda no modelo tecnicista onde a prática vem depois da teoria. Pereira (2008), refere-se a práticas de formação de professores associadas à racionalidade técnica como sendo aquelas que se consubstanciam no treinamento de habilidades específicas e observáveis, transmissão de conteúdos científicos e/ou pedagógicos. Na base deste modelo o que se forma é um profissional técnico que se limita a aplicar regras pré-estabelecidas.

No entanto, Pimenta e Lima (2006, p. 20) referem que “os conceitos de Professor Crítico e Reflexivo mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização da pesquisa no estágio”. Nesta linha, os currículos de formação de professores começam por meio de estágio a valorizar a capacidade de reflexão, ou por outra, o professor profissional reflexivo valoriza os saberes da prática docente. Estes autores sublinham a necessidade de “superação da identidade necessária dos professores reflexivos para a de críticos intelectuais”. Nesta concepção, a escola das práticas pedagógicas constitui o campo de actuação do professor formado como os em processo de formação o que significa que, os formandos não são meros observadores das experiências dos professores em exercício, como também desenvolvem a sua prática pedagógica.

Na base deste entendimento, o estágio deixa de ser considerado um “apêndice do currículo”, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Dito do outro modo, o estágio deixa de ter um espaço específico que no caso em concreto trata-se do último semestre do curso de formação de professores e como tal reservado para o fim do curso. Sendo assim será que faz sentido ainda esta forma de conceber o estágio? Não serão suficientes as práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores que se orientam para a reflexividade?

Sobre isso, Névoa (1999, p.7) refere-se à pobreza das práticas pedagógicas como estando relacionada com a “concepção de currículos rígidos e pautadas pelo ritmo de livros e outros materiais escolares concebidos” (...). Segundo ele, (...) são necessárias “práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas” (p. 8).

Perrenoud (2002, p.13), por sua vez, considera que “a verdadeira prática reflexiva insere-se na relação analítica com a ação e pressupõem uma postura, uma forma de identidade e hábitos”. Leite (2011) acrescenta afirmando que, a prática enquanto ação reflexiva supõe uma consideração afectiva, persistente e cuidadosa de todas as crenças ou práticas à luz dos fundamentos que sustentam a educação.

Como se pode ver, o estágio na perspectiva em que o actual PCCFPEA apresenta configura a ideia de que é parte prática do curso, o que significa que é necessário uma redefinição ou desconstrução deste conceito para aproximá-la às novas abordagens nas quais a teoria e prática são dois elementos indissociáveis e devem caminhar juntos e em simultâneo.

Ora, actualmente, a modalidade com que o estágio é praticado nos cursos de formação de professores relega os formandos a simples observadores das experiências o que pode contribuir para a reprodução ou imitação de práticas dos professores observados, o que Pimenta e Lima (2006) designam por “visão míope da realidade” e isso torna a formação de professores mais tecnicista no lugar de reflexiva que se pretende.

5. Concepções sobre práticas pedagógicas e seu lugar na formação inicial de professores primários. Como elas são elaboradas e apropriadas em processos de formação de professores?

Desde a proclamação da independência Nacional de Moçambique em 1975, a área de formação de professores foi conhecendo mudanças significativas que se podem ler nos instrumentos legais que regulam o Sistema Nacional de Educação – SNE, desde a Lei nº 4/83, de 23 de Março que criou o SNE, passando pela Lei nº 6/92, de 6 de Maio que revogou a anterior e actualmente, a Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro. As concepções presentes nestes instrumentos sobre a formação de professores foram variando, porém em todos estes instrumentos foi sendo projectada a formação de um “professor educador e profissional”.

Na base destes dispositivos legais o que difere este professor educador e profissional são os valores que deviam ou devem ser neles incutidos, como por exemplo: profissional consciente,

uma profunda preparação político, ideológica, científica e pedagógica que deve educar jovens e adultos nos valores da sociedade socialista (alínea e) do artigo 4 da lei nº 4/83 de 23 de Março); uma formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar (art. 33 da Lei nº 6/92 de 6 de Maio); formar um profissional com preparação científica, pedagógica, ética, moral que educa

para os valores da moçambicanidade (alínea g), do art. 4) e uma formação integral que estimule, simultaneamente atitude reflexiva, crítica e actuante (Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro).

A figura do Professor que se pretendia e se pretende construir, requer que se pense no modo como as práticas pedagógicas são elaboradas e apropriadas no processo de formação de professores, tanto pelos formandos, como pelos formadores.

Nisso, a Política do Professor e Estratégia de Implementação (2023 a 2032) sublinha a necessidade da “profissionalização do Ofício do Professor” e, para o efeito, anuncia um discurso de um SNE com professores altamente qualificados, competentes, reflexivos, motivados, dedicados, críticos, eficientes e eficazes, portanto, uma gama de qualidades e/ou competências profissionais) que se lhe exigem. Estas competências profissionais requerem que desde a formação o Professor desenvolva atividades que o levem a refletir sobre o seu agir na sala de aula a partir da prática pedagógica.

Adicionalmente, a ideia de formação de um Professor reflexivo e crítico é retomada no actual PCCFPEA, onde se atribui à disciplina das PP um lugar privilegiado como se fez referência no ponto anterior. Em termos de perfil de entrada para a formação de professores é exigida a 12ª classe.

A pesar das mudanças sucessivas que caracterizam a formação de professores e do lugar que as PP ocupam em termos de horas lectivas, a questão da ligação teoria e prática ainda é um desafio.

Relativamente às práticas pedagógicas o PCCFPEA orienta que se materializem por meio de: observação das aulas e de outros trabalhos dos docentes, planificação das aulas, leccionação numa turma real, analisar as suas práticas de ensino e dos colegas e argumentar as suas escolhas, aplicar correctamente os métodos de ensino recomendados nos programas do Ensino Primário, analisar e apresentar experiências-modelo, apresentar oralmente e por escrito o relatório e participar em reuniões.

O que acontece na prática nos Institutos de Formação de Professores – IFPs?

Para uma percepção exaustiva sobre o lugar das práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores de ensino primário foi administrado um questionário aberto em dois IFPs a um total de 55 participantes, sendo 15 formadores e 40 formandos. Em relação aos formadores 7 exercem a sua actividade no IFP da Matola e os restantes na Munhuana. Quanto aos 40 formandos foram inquiridos 20 em cada IFPs. Os dois IFPs localizam-se nas cidades de Maputo e Matola respectivamente.

Em termos de distribuição por sexo, dos 15 formadores 9 são do sexo masculino e os restantes 6 são do sexo feminino. Sobre os formandos, 29 são do sexo masculino e os restantes 11 são do sexo feminino e frequentam o 2º e o 3º Anos do Curso de Formação de Professores de Ensino Primário. Em relação ao tempo de serviço varia de 7 a 32 anos e como formadores de 01 (um) a 12 anos, embora grande parte destes situa-se entre 7 e 9 anos de formação de professores primários.

De um modo geral há uma coincidência de opiniões entre os formadores e os formandos no que se refere à programação, organização, contribuição das PPs para as disciplinas do curso, sobre o curso em si e o que seria ideal entre as PPs e o EPP. Grande parte dos inquiridos tanto formadores como formandos, desconhecem a forma como as PPs estão programadas e organizadas. Para uns as PPs estão programadas e

organizadas de acordo com o Plano Curricular e por semestres e compreendem PP1, PP2, PP3 e decorrem no III, IV e V semestres, respectivamente com início no 2º Ano. As PP1 consistem no estudo do Plano Curricular de Formação de Professores Primários e de Educadores de Adultos (PEPEA). Segue-se depois a PP2, em que os formandos pela primeira vez entram em contacto com a escola e a PP3 reservada para a preparação do estágio. Segundo os formadores as PPs são organizadas pelos Departamentos de Formação em Exercício e o de Ciências de Educação, as mesmas decorrem nas Escolas Primárias.

As actividades desenvolvidas pelos formandos durante as PPs consistem no conhecimento da escola, sobretudo, na sua forma de organização e funcionamento, observação e/ou assistência às aulas, recolha de dados junto aos Directores das escolas e Directores Pedagógicos, identificação das características das escolas, dos problemas que enfrenta. Ainda, durante as PPs os formandos recolhem dados sobre número de professores, número de alunos, meios de ensino disponíveis, situações reais da escola, localização da escola, historial da escola, experiências vividas, composição da turma, do livro da turma, responsabilidade de cada sector da escola, ambiente e condições da escola, mecanismos de relação escola-comunidade, metodologias ou estratégias de ensino usados pelos professores. Em suma, todos os participantes do estudo entendem que as PPs servem para o formando conhecer como funciona a escola.

Como se pode ver, estas expressões resumem a ideia de PPs enquanto espaço para os formandos buscar informações sobre o funcionamento da escola e, por conseguinte preparar o estágio.

Sobre o contributo da informação das PPs na aprendizagem das disciplinas de didácticas de especialidade, os formadores apresentaram uma diversidade de opiniões, desde os que acham que permitem ter conhecimento sobre o funcionamento da escola, consolidar a teoria e a prática, familiarizar-se com ambiente da escola, inserção do formando, ajudar a reflectir sobre os desafios da escola e das turmas, ampliar o conceito que o formando tem sobre a escola real. Estas percepções não se diferem das actividades previstas no contexto das PPs e apresentadas no Plano Curricular.

Por sua vez, os formandos comungam da mesma opinião considerando que as PPs contribuem para aquisição de experiência de leccionação, desenvolvimento de habilidades prévias requeridas pelo estágio, entendimento das metodologias e das estratégias de ensino de cada disciplina, ligar a teoria à prática, saber lidar com certos conteúdos usando métodos eficazes, identificar os melhores métodos e técnicas de ensino e a orientar as actividades de ensino.

Estas opiniões revelam que a concepção que se tem sobre as PPs não vai para além da preparação do formando para o estágio, o que contaria o real significado das mesmas. Esta forma de conceber as PPs é típico do modelo de racionalidade técnica que, pelo visto continua a dominar o processo de ensino-aprendizagem, quando se pretende que se forme um professor reflexivo e crítico.

Sobre modelo curricular de racionalidade técnica, Contreras (2002, p.91, 92), cit in Cunha (2021, p. 152) refere que a ideia básica deste modelo é que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e prático, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. Este modelo encontra as suas bases na visão positivista da educação segundo a qual,

“os problemas educacionais práticos poderiam ser resolvidos por aplicação de soluções teóricas previamente desenvolvidos através do método científico”.

Na base destas percepções fica clara a ideia de que, a relação entre as PPs e o EPP é de complementaridade, já que as PPs iniciam com a socialização do formando em relação ao ambiente escolar e terminam com a observação ou assistência às aulas. Ou por outra, as PPs preparam o formando para o estágio. Neste sentido, o estágio é tido como momento em que o formando põe em prática o que foi aprendendo ao longo do curso, um ensaio da sua prática docente. Por isso, os sujeitos de pesquisa defenderam a ideia de que tanto as PPs assim como o EPP são indispensáveis na formação de professores e na sua opinião nenhuma delas deve ser eliminada do Currículo de Formação de Professores.

A nosso ver, os formadores e os formandos precisam desconstruir o modo como percebem as PPs, portanto, espaço de preparação do estágio ou do conhecimento prévio sobre o funcionamento e organização da escola. Esta forma de elaborar as PPs é persistente mesmo quando se procurou saber da contribuição das PPs para o curso, onde os sujeitos de pesquisa referiram que preparava o formando para o estágio.

Esta concepção justifica que os formandos tenham escolhido entre as práticas pedagógicas e o estágio pré-profissional este último, pois entendem que só no estágio é que se abre a oportunidade de pôr em prática todo o aprendizado construído durante o curso, contato direto com os alunos, aquisição de experiência de lecionação ou de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. Ou seja, as PPs são encaradas como um pré-estágio.

Como se constatou, a percepção que se tem das PPs distorce a ideia de servirem de espaço pedagógico para a reflexão e debate do processo de ensino-aprendizagem. Tanto os discursos dos formadores como dos formandos revelam que o paradigma reflexivo e crítico almejado no PCFPPEA não acontece. As PPs e o estágio são entendidos como mesmo procedimento. Os formandos continuam a ser formados na sala de aula até atingir as habilidades de agir no PEA. Isto mostra o déficit de compreensão que se tem sobre modelo de formação reflexivo e crítico, situando-se ainda no modelo tecnicista ou de racionalidade técnica.

Sobre as PPs, Pimenta e Lima (2006) situam esta forma de encará-las no que designam por “acção repetitiva” cujo foco é a reprodução da acção docente dos professores mais experimentados pelos formandos o que Névoa (1999) considera a pobreza das PPs no sentido de que se reservam ao que está prescrito no currículo.

Considerações finais

O estudo procurou responder a seguinte pergunta de investigação: Como as práticas pedagógicas são elaboradas e apropriadas em contextos de formação inicial de professores primários em Moçambique? Neste sentido, definiu-se como objectivo geral do estudo analisar o modo como as PPs são elaboradas e apropriadas em contextos de formação inicial de professores que se pretende que seja reflexivo e crítico. Este objectivo foi desdobrado nos seguintes objectivos específicos (i) identificar o lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores primários-FIPP; (ii) discutir o enquadramento das práticas pedagógicas e do estágio pré-profissional no modelo actual de FIPP; (iii) relacionar as concepções sobre

Práticas Pedagógicas presentes nos documentos oficiais e o modo como são elaboradas e apropriadas em contextos de formação de professores.

Assim, depois do estudo feito, concluiu-se que as PPs não são orientadas para que o formando reflita sobre a sua futura ação na sala de aula, mas sim a socialização deste com o ambiente escolar. Ademais, as PPs são percebidas como um lugar de preparação do formando para o estágio-pré-profissional.

As atividades desenvolvidas pelos formandos durante as PPs estão longe de responder a uma formação reflexiva e crítica. As PPs e o estágio são entendidos como mesmo procedimento. As PPs não são utilizadas ou apropriadas para ajudar os formandos a desenvolver competências ao longo do curso. Isto mostra ainda a presença de uma formação de professores baseada na racionalidade técnica e não na reflexão. Por isso, há que repensar ou desconstruir o conceito de PPs nos processos de formação de professores para que estas contribuam positivamente na formação de um Professor orientado para a reflexão na e para ação docente.

A forma como as PPs são ainda elaboradas e realizadas nos cursos de formação de professores limitam a ação dos formandos na simples observação e/ou assistência às aulas no lugar de constituírem um espaço de discussão sobre o professor que se pretende e sobre os conteúdos didáticos que perfazem as disciplinas do curso. Por isso, há conflitualidade entre o modelo de formação de professores anunciado e a forma como as PPs são elaboradas e apropriadas nos IFPs, pois, ainda está longe de contribuir para a formação de um Professor Reflexivo que se definiu nos documentos que orientam a FIP.

Referências Bibliográficas

- Amado, João. (Eds.). (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra. Imprensa Universitária de Coimbra.
- Contreras, J (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo, Cortez.
- Cunha; A.M. (2021). Modelos de formação docente: movimentos e reflexões para uma abordagem teórico-prática. In *Revista formação Docente*, Belo Horizonte, vol. 13, n.1, p 151-170.
- Leite, Y. U. F. (2011). *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Académica.
- Medeiros, M. V. e Cabral, C. L. O. (2006). Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio histórica. *Revista E-curriculum*. ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2 PUC-SP, p 1-17. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2022). *Política do Professor e Estratégia de Implementação 2023-2032*. Maputo, Moçambique.
- Nóvoa, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999, pp. 1-20 <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.
- Oliveira, E.S.G e Cunha, V.L. (2006). O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*. Ano V, n. 14. <http://www.um.es/ead/red/14/>
- Pereira, J. E. D. (2008). *A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente*. In Pereira, J. E. D; Zeichner, K. M. A pesquisa na formação e no trabalho docente (pp. 11-42). Autêntica.
- Perrenoud, F (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor*. Artmed.
- Pimenta, S. G e Lima, M. S. L. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poésis* volume 3 e 4, pp. 5-24.
- República de Moçambique (1992). Lei nº 6/92, de 26 de Maio Lei do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*. I Série nº 19. Imprensa Moçambicana.
- República de Moçambique (2018). Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*. I Série n. 254. Imprensa Moçambicana.
- República de Moçambique (2019). *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. Maputo, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, INDE.

Contribuições do Estágio Supervisionado para a constituição da subjetividade docente

Érina Ribeiro Andrade

Universidade Presbiteriana Mackenzie; erina.andrade@ifma.edu.br

Resumo: A formação inicial de professores envolve muitas questões subjetivas. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo, Brasil. As etapas da coleta de dados incluíram uma sessão de grupo focal com cinco estagiários do curso de Licenciatura em Química. As análises respeitaram as orientações de Gatti (2005), ampararam-se nos preceitos da análise de conteúdo de Franco (2005) e Bardin, (1977) e tiveram por base a discussão de Novaes (2015, 2020), Sousa e Novaes (2013) e Gonçalves e Sousa (2015) sobre constituição da subjetividade docente, e Pimenta e Lima (2011) sobre estágio e formação docente. Constataram-se os seguintes resultados: existe um considerável esforço, por parte da instituição formadora, dos orientadores de estágio e dos estagiários em quebrar as barreiras que limitam o estágio a uma dimensão técnica; os participantes da pesquisa têm uma visão de escola como espaço de formação, experimentação e reflexão sobre a docência na formação inicial de professores; o estágio representa um fator decisivo para a escolha profissional na perspectiva dos participantes da pesquisa; os estagiários desta pesquisa desejam prosseguir na profissão docente, mesmo não sendo o objetivo inicial traçado em seus projetos de vida; existe a necessidade de valorização da profissão docente como dimensão humana na visão dos estagiários e que a ação docente, utilizando como metodologia os projetos teve um diferencial para os estagiários no desenvolvimento do estágio, possibilitando uma aproximação com os alunos. É possível considerar, assim, que as experiências, as ações, os desafios, as relações e os contextos em que se desenvolveram os estágios são elementos importantes para a constituição da subjetividade do professor, o que acontece ao longo do seu processo de formação, nas suas experiências e na relação com o outro.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Estágio curricular supervisionado; Subjetividade docente.

1 A formação de professores como um processo contínuo

São muitos os desafios que se apresentam no contexto educacional do Brasil, com o intuito de contribuir efetivamente para a melhoria da educação. Um dos principais desafios é a formação dos professores, que é considerada um fator crucial para garantir a qualidade da educação. Em vista disso, atualmente, existem iniciativas e experiências que buscam criar novas abordagens para a formação de professores, já que esses profissionais vão além de apenas ensinar conteúdos específicos para os alunos (Nóvoa; Vieira, 2017). As abordagens mais interessantes envolvem uma formação profissional dos professores, onde a formação docente seja voltada para a profissão:

O ponto central da formação de professores, em todo o mundo, prende-se com a relação entre a formação e a profissão. Não se trata de insistir na ligação entre a teoria (que estaria nas universidades) e a prática (que estaria nas escolas). Esta dicotomia é pobre e estéril. Trata-se, isso sim, de compreender o modo como a formação deve estar ligada à profissão, e vice-versa. (p. 26)

Considerar essa visão de formação exige uma mudança real de atitude em relação à formação de professores. Isso implica em investir na superação de concepções formativas baseadas na racionalidade

técnica e direcionar a implementação de processos formativos baseados na racionalidade crítica, o que leva a uma formação docente comprometida com a aprendizagem contínua sobre a profissão. Além disso, é necessário repensar a prática docente, proporcionando espaços para compartilhar experiências que contribuam para essa formação. Segundo Josso (2004), uma experiência formativa pressupõe uma perspectiva de aprendizado; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, habilidades, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1131), “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não apenas para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”. Nesse sentido, busca-se entender a profissionalidade docente de acordo com a definição de Sacristán (1995), que a define como: “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

Como sugerem os autores, estar em formação implica considerar as trajetórias, experiências e saberes dos sujeitos envolvidos nesse processo. Em conformidade com essa afirmação, Tarfif e Lessard (2009, p. 11) destacam que a docência deve ser “compreendida como trabalho interativo, trabalho com e sobre o outro”.

Schön (1992) também traz contribuições ao defender uma epistemologia baseada na reflexão na ação, indo além de uma formação pautada na racionalidade técnica. Dessa forma, valoriza-se o conhecimento do professor e incentiva-se a pesquisa, para que o professor reflexivo possa examinar seu próprio ensino em busca de aprimoramento.

Desta forma, o professor tem a oportunidade de aprender não apenas com os conhecimentos adquiridos em sua formação, mas também com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Alves (2012, p. 99) complementa essa afirmação ao dizer que “bons professores se constroem na prática, aliada a cursos de aperfeiçoamento e atualização. Isso significa que a formação inicial deve ser complementada ao longo da atividade docente”.

Nesse contexto, é importante destacar que a formação do professor não se resume à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim a um trabalho crítico de reflexão sobre a realidade vivenciada, o que permite uma atuação significativa e transformadora. Veiga (2009, p. 11) complementa, enfatizando que “a escola deve ser cada vez mais próxima à realidade. Muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos”. Portanto, é necessário compreender o professor como um sujeito ativo em seu processo de formação, envolvendo seu desenvolvimento, experiências e conhecimentos produzidos ao longo de suas histórias de vida e de sua atuação docente.

2 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa atendeu aos critérios de uma investigação com caráter descritivo, apoiando-se em uma abordagem essencialmente qualitativa. No primeiro semestre de 2019 foi realizada uma sessão de grupo focal com cinco estagiários do curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo, com o propósito de encontrar possíveis respostas para o problema levantado e alcançar os objetivos

estabelecidos, pois acredita-se que a escola, como espaço de formação, a partir das relações entre os indivíduos, contribui para a construção de diferentes conhecimentos.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve um grupo pequeno de pessoas que discutem um tópico específico. Esta metodologia foi escolhida porque permite uma maior interação entre os participantes, o que é importante para a pesquisa educacional, pois ajuda a compreender os diferentes pontos de vista dos participantes e a identificar problemas que dizem respeito à sociedade. Segundo Gatti (2005, p. 9), a técnica do grupo focal “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado...”

Os cinco estagiários que participaram do grupo focal foram: Manuela, Antonio, Fernando, Vinícius e Miguel, com idades entre 21 e 38 anos. Três dos participantes já tinham experiência prévia em programas de formação de professores, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Dois participantes estavam no 7º semestre do curso e estavam finalizando o estágio supervisionado, enquanto os demais estavam no 5º semestre e no início do estágio.

3 Constituição da subjetividade docente no estágio: análises e contribuições

Com o objetivo de atender ao questionamento levantado no problema desta pesquisa, foi realizado um estudo utilizando o método de análise de conteúdo a partir dos diálogos provenientes do grupo focal com os estagiários. O foco foi localizar os apontamentos relacionados à constituição da subjetividade docente, sendo considerada apropriada a organização dos dados em categorias. Essa categorização foi feita com base na definição de Bardin (1977, p. 117), na qual as categorias são agrupamentos de elementos que possuem características em comum.

A escolha da análise categorial se justifica pelo fato de permitir a análise e classificação dos elementos de uma mensagem de acordo com determinados critérios, com o objetivo de responder ao problema e atender aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a categorização dos relatos compartilhados pelos estagiários no grupo focal foi realizada por meio da análise temática. Após essa categorização, foi feita a interpretação e análise dos resultados. As categorias extraídas foram classificadas em categorias iniciais, intermediárias e finais, e estão explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Categorias de análise

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1. Estágio de observação	I. O desenvolvimento de novas relações no estágio	I. Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio
2. Estágio de participação		
3. Estágio de regência		
4. Aprendizado no estágio		
5. Importância do professor supervisor de estágio		
6. Importância do professor orientador de estágio		

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
7. Metodologia de projetos	II. Ser professor	
8. Encantamento pela sala de aula		
9. Ensino de Química utilizando experimentos		
10. Desenvolvimento de habilidades		
11. Preocupação com o desenvolvimento e aprendizado dos alunos	III. Relação professor-aluno	
12. Identificação com a docência		
13. Primeiro contato com a escola durante o estágio	IV. O contexto/realidade da escola	II. Subjetividade docente: contexto, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição
14. Relação com os professores da escola		
15. Influência das experiências do PIBID na atuação docente no estágio	V. Experiências e conhecimentos que colaboram para a atuação docente	
16. Experiência pessoal		
17. Disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas no curso de Licenciatura em Química		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A fim de realizar as análises, o primeiro passo foi organizar o material coletado por similaridade de conteúdo para posterior categorização. À medida que as cadeias de significação eram estabelecidas, surgiam as categorias intermediárias que, por sua vez, davam origem às categorias finais. Neste artigo serão apresentadas as análises das categorias finais: “Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio” e “Subjetividade docente: contexto, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição”.

3.1 Constituição da subjetividade docente na perspectiva do estágio

Para compreender o processo de formação inicial docente, torna-se fundamental o estudo da subjetividade, pois as experiências vivenciadas pelos estagiários nesse contexto podem influenciar a constituição de sua subjetividade docente. Nesse âmbito, a partir dos relatos dos estagiários no grupo focal, é possível identificar diversas situações que contribuem de alguma forma para essa constituição.

Isso implica dizer que no exercício da docência, é necessário desenvolver diversas relações, não apenas com os alunos, mas também com o meio e com os indivíduos com quem se convive. No depoimento da estagiária Manuela, fica evidente a importância das relações estabelecidas por ela durante o estágio:

E a coordenadora do fundamental também era a mesma coordenadora ainda e ficou aquela relação legal e eu consegui desenvolver as coisas na escola, só que o que aconteceu, assim, eu recebi muitas dicas deles, foi melhor que o primeiro (...) eu pude perceber no estágio é que além da matéria que você aprende aqui, (...) o conteúdo de química você aprende aqui, agora a relação com o ser humano você vai ter no estágio (...). Às vezes, ensina porque a sua sala tem diferentes pessoas, mas você vai aprender aquele agir com o ser humano lá fora. É pra vida. (...) Você acaba até criando novas relações aqui dentro. (Manuela)

Nesse depoimento, percebe-se como as relações estabelecidas durante o estágio são importantes para o processo de formação docente da estagiária. Ou seja, o aprendizado da docência vai além das disciplinas estudadas no curso, pois outras aprendizagens são assimiladas no contexto da atuação profissional através das relações estabelecidas.

Em concordância com Manuela, é fundamental valorizar o processo de formação inicial do professor em seu contexto formativo e de atuação, pois é nesse contexto que se assimilam as influências e vivências decorrentes das relações estabelecidas, contribuindo para a autonomia do professor em formação. Essa é uma construção permanente da aprendizagem, desenvolvida em meio a relações, e as vivências do estágio são condições básicas que influenciam a formação do professor e a constituição de sua subjetividade docente.

Destarte, a subjetividade se constitui na relação com o outro e se desenvolve em tempos e espaços históricos específicos. Segundo Novaes (2020),

é possível afirmar que a complexidade do saber docente, adquirido tanto em seus processos iniciais de formação quanto em sua prática em sala de aula, bem como em sua formação continuada, é constituída a partir do processo relacional do professor com os seus variados *outros*. (p. 62)

Assim, ao abordar a dimensão subjetiva na formação do professor, é necessário compreendê-la no contexto de sua experiência vivida. Tardif e Lessard (2009, p. 55) destacam a importância das relações pedagógicas no contexto da escola, considerando-a:

um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Por isso, a formação do professor ocorre nesse contexto, que não pode ser ignorado, pois as relações pedagógicas mediadas pela aprendizagem da profissão docente são essenciais. Compreender a importância desse espaço formativo e das relações estabelecidas durante o estágio pressupõe entender a escola e o estágio de forma ampla, especialmente no processo de formação inicial.

Nesse sentido, a rede de relações e produções estabelecida no ambiente escolar demanda compreender a profissão docente, pois ser professor não se trata de uma atividade com resultados imediatos, mas sim de um trabalho que requer tempo, paciência e dedicação. Os estagiários participantes desta pesquisa deixaram claro em seus relatos durante o estágio supervisionado que essa foi uma das importantes lições aprendidas.

A experiência de voltar num ambiente escolar agora em outra posição, ainda não na posição de professor, mas um pré-professor, alguns deles inclusive me chamam de professor, outros de tio (...). Bom, eu acho muito importante a experiência do estágio porque é uma forma de imersão no seu futuro ambiente de trabalho, é uma forma de você se preparar pros desafios, é uma forma de você conhecer a realidade que você vai enfrentar futuramente e sinceramente eu achava que ia ser pior, principalmente por se tratar de fundamental, eu falei "São crianças, são bagunceiros, vão me encher o saco, vão falar bastante, vão me incomodar", mas eu paguei minha língua, eu estou gostando bastante da experiência, de verdade eles são muito acolhedores, eles recepcionam muito bem. (...) Eu

terminei o bacharel e vim fazer licenciatura e como eu disse, a experiência de voltar pra sala de aula, a experiência de estar em uma sala de aula não tenho algo como descrever, mas como sentir. (Vinícius)

Vinícius, um dos estagiários, evidencia em suas palavras que exercer a docência não apenas impacta a vida dos alunos, mas também possibilita a transformação de si mesmo. Ele relata a importância de se envolver na realidade do ambiente escolar e enfrentar os desafios da profissão, sendo recompensado com a acolhida e receptividade dos alunos. Assim, compreende-se que a profissão docente vai além de um trabalho mecânico e sem significado, uma vez que envolve emoções, interações, troca de conhecimentos, o indivíduo como sujeito e, ao mesmo tempo, o coletivo. Nesse sentido, Novaes (2015), respaldada por Tardif e Lessard (2009), Nóvoa (2009) e Tenti Fanfani (2007), entende “que a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno” (Novaes, 2015, p. 336).

Em vista disso, quando um professor em formação começa a refletir sobre sua prática, ele começa a valorizar sua própria história como professor. Ele começa a ver como suas experiências pessoais e profissionais são importantes para o seu desenvolvimento profissional, e começa a entender como essas experiências podem ajudá-lo a ser um professor, que na percepção de Tardif (2014, p. 105):

é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Considerando essas colocações, e levando em conta o percurso que o professor percorre ao longo de sua formação inicial, é necessário contemplar todos os saberes indicados por Tardif (2014). O relato de Vinícius confirma que, além dos saberes da formação profissional e curriculares, é essencial considerar os saberes experienciais, que são vivenciados pelo professor em seu meio e suas experiências. A escolha do estudante em seguir a carreira docente não foi por acaso, como fica evidente em sua história.

Alinhado a isso, Pimenta e Lima (2011, p. 88) destacam que “o professor é um profissional do humano que auxilia no desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno”. Nessa perspectiva, o depoimento do estagiário Fernando também caminha nessa direção:

Uma coisa que me marcou muito também foi esse lado humano, (...) que o trabalho do professor é totalmente humano, né? Então acho que pra mim, o que está me marcando muito no estágio é isso, é enxergar esse lado humano da profissão. (Fernando).

Para aprofundar essa análise, e respaldando-se nas ideias de Tardif (2014), é importante ressaltar que os saberes experienciais não são aprendidos por meio de livros ou teorias educacionais existentes. Assim, ao considerar o lado humano da profissão docente, compreende-se que essa é uma característica inerente a cada pessoa, está enraizada em suas próprias experiências de vida, o que lhe permite ter um olhar mais sensível para as situações que surgem na sala de aula. Conforme enfatiza Tardif (2014), a atividade docente não é exercida sobre um objeto ou fenômeno a ser conhecido ou produzido, mas sim em uma rede de interações com outras pessoas, em um contexto em que o elemento humano é determinante.

Novaes (2015) também concorda com essa perspectiva e vai além, ao considerar a valorização do sujeito como elemento crucial para a formação da subjetividade docente. Ao conceder centralidade ao sujeito em termos de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos individuais e coletivos, isso contribui para sua formação e profissionalização, além de ter implicações conceituais na definição das políticas educacionais que o afetam (Novaes, 2015).

Diante do fato de que a profissão docente é resultado de um processo de formação tanto dentro quanto fora da escola, tanto profissional quanto pessoal, é fundamental que o professor seja um profissional reflexivo e responsável por seu próprio desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2017). O estagiário Antonio, em consonância com a afirmação anterior, fez o seguinte relato: “Hoje eu me vejo sim como educador e sinto que eu vou ter condições de quem sabe me tornar um bom educador no futuro”.

Considerando o ponto mencionado por Antonio, é importante destacar que aqueles que escolhem ser professores têm motivos diversos, como desejos, necessidades e circunstâncias. No entanto, essas condições por si só não são suficientes para formar um professor, e a oportunidade de ter contato com a profissão docente por meio de estágios é uma das possibilidades para isso.

Dessa forma, de acordo com os relatos dos estagiários, o estágio em questão tem sido capaz de contribuir para a formação desses estudantes de licenciatura em uma dimensão pessoal e profissional, seguindo o conceito de teoria da pessoalidade no interior da profissionalidade proposto por Nóvoa (2009). Isso permite que esses futuros professores se desenvolvam tanto como pessoas quanto profissionalmente durante sua formação.

3.2 Subjetividade docente: contextos, conhecimentos e experiências que contribuem para sua constituição

O contexto educacional brasileiro é marcado pela diversidade dos alunos, o que torna o trabalho nas escolas um desafio devido à imprevisibilidade dos acontecimentos. O diálogo entre Manuela e Vinícius revela a visão dos estagiários sobre a escola diante de uma situação enfrentada por Manuela durante seu estágio.

Eu vi quão insensível está sendo a escola com os alunos, pelo menos na visão da escola que eu tenho, o como insensível é ela, ela não está formando o aluno cidadão, ela está formando aquele aluno que sabe o conteúdo, conteudista e os alunos não poderiam se expressar, quebrou, sabe quebrou tudo que eu estava pensando (...) A coordenadora entrou na sala e falou assim “o professor de vocês morreu”, abraçou a professora que estava lá na frente e foi isso. (Manuela)

Tem uma citação do Augusto Cury que a gente colocou, usou no nosso trabalho. A gente está desenvolvendo um trabalho sobre as relações afetivas, alguma coisa assim, as relações afetivas na escola e aí a gente usou uma citação do Cury que fala assim “estamos formando jovens insensíveis, hipersensíveis ou alienados”. Isso reflete bastante no que você falou, a atitude da escola perante ao acontecido ia formar um jovem insensível, tipo “ah alguém próximo a você faleceu, você dá um abraço em mim e segue em frente”. Não teve um momento para expressar aquilo que eles estavam sentindo. (Vinícius)

Apesar disso, Manuela relata que ela mesma tomou a iniciativa de fazer algo diante daquele fato:

Quando eu for sair da escola, eu falei não posso sair desse jeito. (...) gente é uma coisa muito simples, eu comprei bala de goma e eu escrevi “Nunca desista dos seus sonhos. Professora Manu” (...) foi o melhor presente que eles

receberam durante todo esse tempo, na minha despedida eu abri um tempo pra eles poderem se expressar ainda sobre o luto, e foi difícil escutar as coisas que eles estavam contando. (Manuela)

Nessa visão, diante da falta de sensibilidade por parte da comunidade escolar em relação aos alunos após o falecimento do professor, que era seu supervisor, Manuela se sente desapontada e não consegue entender o motivo dessa atitude. Ao tentar encontrar algo que justifique o comportamento da escola, levando em consideração que os acontecimentos nesse ambiente são imprevisíveis, é válido destacar a contribuição de Tardif (2014, p. 178) para essa discussão:

Os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem “racionais” ou bem fundados, etc.

A partir dessa visão, e frente ao relato de Manuela sobre um fato incomum na escola, a instituição poderia ter tomado diferentes iniciativas, no entanto, optou por seguir rigidamente o currículo e as normas estabelecidas, sem levar em consideração as emoções, os sentimentos e o carinho que os alunos tinham pelo professor. Essa postura não foi bem recebida pelos estagiários, o que também gerou insatisfação por parte do estagiário Vinícius.

Ao afirmar que a escola não está formando cidadãos, a estagiária, que ao longo de sua formação inicial mostrou respeito pelos valores orientadores da instituição na qual estuda, especialmente no que diz respeito à democracia e aos direitos humanos (IFSP, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, 2018), esperava encontrar a mesma atitude no ambiente onde realizava seu estágio. Porém, como já mencionado, são contextos diferentes, que envolvem também atitudes distintas e são influenciados por diversos fatores.

Os depoimentos a seguir ilustram a realidade das escolas em que os estagiários atuaram e que puderam conhecer por meio da experiência de estágio vivenciada:

Porque eram alunos como a gente falou que a professora estava dando aula aqui e eles abandonam a sala para fumar droga. (Antônio)

Porque a escola também não era localizada num lugar muito bom, tanto que o ensino noturno lá foi cortado esse ano, foi extinto. (...) porque além da escola ser próxima da periferia, tinham relatos de que o pessoal da comunidade entrava com arma lá dentro e roubavam as crianças (...) teve uma professora lá que pediu pra gente sair da sala, ela não gostava da nossa presença lá, e os alunos falavam “não, deixe ela sair porque eles trazem coisas diferentes, deixe eles aí na sala com a gente”. (Manuela)

Eles vieram perguntar sobre vestibular pra gente porque ninguém na escola tinha comentado sobre o ENEM com eles. (...) eles não sabiam, eles não sabem nem o processo e estavam no 3º ano. (Manuela)

Em face dos relatos mencionados, fica evidente que a educação acontece em diversos contextos e o estagiário, ao chegar na escola, se depara com uma realidade desconhecida. Isto acontece porque a educação é uma área dinâmica, em que uma mesma escola pode apresentar diferentes realidades ao longo do tempo, seja por mudanças na gestão, por rotatividade de alunos e professores ou por reformas, entre outros

aspectos. O estágio, portanto, possibilitou aos estagiários adquirirem um conhecimento sobre a escola que até então era desconhecido, seja por meio das observações, das atitudes dos professores, das ações da gestão, da localização da escola e da interação com os alunos, entre outros meios.

Pimenta e Lima (2011) afirmam que o estágio proporciona ao professor em formação uma aproximação com a realidade escolar, o que é essencial para sua formação, pois ao vivenciar de perto a organização e o funcionamento da escola, o estagiário adquire novas perspectivas em relação ao processo de constituição dessa instituição e às práticas educativas desenvolvidas ali. Além disso, ao conhecer a realidade escolar, o estagiário tem a possibilidade de intervir nesse meio.

Diante do exposto, os depoimentos dos alunos revelam os diversos contextos de aprendizado da docência nas escolas em que estagiaram. Essas vivências são fundamentais para a construção da profissionalidade docente na formação inicial do professor. Como apontam Gonçalves e Sousa (2015, p. 261):

O sujeito professor sintetiza as interações que constituiu ao longo de sua trajetória de vida e esta síntese, realizada coletivamente pelos sujeitos professores, produz um tipo de subjetividade socialmente construída que caracteriza a profissão docente, moldando as ações de cada professor.

Isso significa dizer que a subjetividade docente é um processo dinâmico, em constante transformação, que se forma a partir das interações do professor com os outros e com as circunstâncias que o cercam. Além das experiências vivenciadas no estágio nas escolas, outras vivências em diferentes contextos também contribuem para essa constituição da subjetividade, como relata Manuela:

Nós temos que desenvolver projetos, (...) a gente não tinha muita noção de como era a sala de aula, (...) mas eu com experiência pessoal mesmo eu fiz o meu integrado na ETEC (...) e aí o que a gente conversou lá, de fazer plantão de dúvida, então eu fui uma das pessoas, sempre estou envolvida nessas coisas, eu fui, eu era uma das pessoas que eu separava, eu conversava com o professor, separava o conteúdo e eu explicava, tentava explicar o conteúdo de uma forma diferente do que o professor passou (Manuela).

Sabe quando você tem que discutir com uma pessoa que já é mestrado e doutorado, dando aula, que está dando aula pra uma licenciatura, formar futuros professores que não tem essa visão (Manuela).

Considerando essas colocações, destaca-se a contribuição de Veiga (2009, p. 27) ao afirmar que “a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas”. No primeiro depoimento, Manuela utiliza experiências anteriores à sua formação inicial no curso de licenciatura para orientar suas ações no desenvolvimento de práticas nas escolas durante o curso e no estágio posteriormente.

No segundo depoimento, Manuela demonstra que, independentemente do nível de instrução formal, cada indivíduo possui subjetividades construídas, experiências pessoais e valores que podem divergir daqueles da instituição e dos outros com os quais interagem.

Nesse sentido, “os sujeitos são concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana” (Sousa; Novaes, 2013, p. 26). Esse processo é fundamental na constituição da subjetividade do professor. Portanto, os estagiários estão formando suas

subjetividades docentes não apenas nas experiências de estágio, mas também em outras vivências pessoais relevantes para seu processo formativo.

4 Considerações finais

Com base na perspectiva dos participantes e com apoio em uma base teórica e metodológica, finaliza-se o presente estudo, afirmando que a realização deste trabalho possibilitou uma reflexão a respeito do estágio curricular supervisionado como um campo de conhecimento. Ao ser uma atividade que envolve interações e trocas de saberes entre diversos sujeitos, a pesquisa demonstrou que o estágio contribui para a constituição da subjetividade docente dos futuros professores, uma vez que estes constroem sua identidade profissional através das relações estabelecidas durante essa trajetória (Gonçalves; Sousa, 2015)

A análise dos dados revelou que os participantes da pesquisa percebem a escola como um espaço de formação, experimentação e reflexão sobre a docência na formação inicial dos professores. Com esse entendimento, os estagiários deixam de se ver apenas como estudantes e passam a se enxergar como profissionais essenciais para a condução do conhecimento e para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, verificou-se que o estágio tem um impacto decisivo na escolha da carreira profissional, conforme evidenciado pelas experiências vivenciadas pelos alunos nas escolas onde realizaram o estágio.

De acordo com os resultados da pesquisa, constatou-se também que os estagiários veem o estágio como uma espécie de teste frente aos desafios da docência, o que influencia sua decisão de seguir ou não nessa área. No entanto, os dados também revelaram que, ao vivenciarem o estágio e perceberem o quanto os professores podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como o impacto positivo que o estágio tem na vida desses alunos, todos os estagiários relataram o desejo de prosseguir na área da docência, mesmo que esse não fosse o objetivo inicialmente traçado em seus projetos de vida.

Como resultado do que foi exposto, as considerações dos participantes expressam que as experiências, as ações, os desafios, as relações e os contextos vivenciados durante os estágios são elementos importantes para a constituição da subjetividade do professor ao longo de seu processo de formação, por meio de suas experiências e das interações com o outro.

Referências bibliográficas

Alves, Silvane Rodrigues Leite. *História e cotidiano na formação docente: desafios da prática pedagógica*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

Gatti, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

Gonçalves, Helenice Maia; Sousa, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). *Manual do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química*. Suzano, 2018. Disponível em:

<http://szn.ifsp.edu.br/portal2/arquivos/static/LIC_QUIM/manual_estagio/Manual-de-Estagio-Curricular-Supervisionado_20_semanas.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

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

- Novaes, Adelina. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. *Novos estudos CEBRAP*. v. 39, n. 01, p. 59-79. jan./abr. 2020.
- Novaes, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. *Cadernos de pesquisa*. V.45, n. 156, p. 328-345 abr/jun 2015.
- Nóvoa, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- Nóvoa, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- Nóvoa, António; Vieira, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Sacristán, J. Gimeno. In: Nóvoa, António (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Portugal: Porto, 1995.
- Schön, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Sousa, Clarilza Prado de; Novaes, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T., VILLAS BÔAS, L. P. S., BEHRENS, M. A (orgas.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- Tardif, M; Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- Tenti Fanfani, Emilio. *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus, 2009.

Formação docente: um olhar a partir do estágio

Alda Aparecida Vieira Moura

UNIMONTES; alda.moura@yahoo.com.br

Mânia Maristane Neves Silveira Maia

UNIMONTES; mania.maia@unimontes.br

Rosana Cássia Rodrigues Andrade

UNIMONTES; rosana.joao@yahoo.com.br

Resumo: O estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade do professor, dos saberes necessários à docência e das posturas específicas ao exercício profissional docente. Há movimento de análise, reflexão, construção de saberes e mudança de postura, além do desenvolvimento da criticidade. Este estudo abordará o Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas, seu histórico, legislação, importância como fator de complementação do processo de ensino-aprendizagem, suas contribuições na formação profissional dos acadêmicos, conceitos e fundamentos. Apresentará ainda o surgimento, a necessidade e a contextualização do Estágio Remoto, vantagens e desvantagens de sua utilização, principais tecnologias de apoio à realização do mesmo e sua utilização como instrumental para a realização do Estágio em teletrabalho. Tem como questão norteadora analisar se as licenciaturas da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes foram capazes de apontar, em suas produções acadêmicas e científicas, no período de 2020 a 2022, os avanços e desafios colocados à docência na realização dos estágios durante a pandemia. Tem como objetivo geral analisar as produções acadêmicas e científicas sobre o Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia das licenciaturas da Unimontes em atividades acadêmicas e eventos científicos realizados entre nos anos de 2020 a 2022. Objetiva-se, ainda, de modo mais específico identificar os dados encontrados pelas produções apresentadas nos eventos científicos; fazer o levantamento de artigos científicos e relatórios sobre o Estágio em tempos de pandemia para compreender as contribuições do Estágio na formação de professores, analisar as possibilidades, os limites e os desafios enfrentados na realização do Estágio Curricular Supervisionado descrito nas produções. A pesquisa constitui-se em um estudo de produções sobre o tema que articula os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental, esse tipo de pesquisa é concebido por diversos autores, dentre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002). A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico, tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através da investigação científica de obras já publicadas. Como resultados, espera-se avaliar os trabalhos produzidos sobre o estágio curricular supervisionado na Unimontes neste período de ensino remoto, bem como repensar a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da Unimontes.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado; Pandemia; Formação docente; Licenciaturas

Abstract: The internship allows you to work on aspects that are essential to the construction of the teacher's identity, the knowledge necessary for teaching and the specific attitudes to professional teaching practice. There is a movement of analysis, reflection, construction of knowledge and change of stance. In addition to the development of criticality. This study will address the Supervised Curricular Internship in undergraduate courses, its history, legislation, importance as a factor in complementing the teaching-learning process, its contributions to the professional training of academics, concepts and foundations. Also present the emergence, need and contextualization of the remote Internship, advantages and disadvantages of its use, main technologies to support its implementation and its use as an instrument for carrying out the Internship via teleworking. The guiding question is to analyze whether Unimontes degrees were able to point out, in

their academic and scientific productions, in the period from 2020 to 2022, the advances and challenges posed to teaching in carrying out internships during the pandemic. Its general objective is to: Analyze academic and scientific productions on the Supervised Curricular Internship in times of pandemic of degrees at the State University of Montes Claros in academic activities and scientific events held between the years 2020 and 2022. It also aims to more specific way to identify the data found by the productions presented at scientific events; Survey scientific articles and reports on the internship in times of pandemic to understand the contributions of the internship in teacher training, analyze the possibilities, limits and challenges faced in carrying out the curricular internship described in the productions. a study of productions on the topic that articulates the following methodological procedures: bibliographical, documentary research this type of research is designed by several authors, including Marconi and Lakatos (2003) and Gil (2002). Bibliographical research is mainly inserted in the academic world, its purpose is to improve and update knowledge, through scientific investigation of already published works. As results, it is expected to evaluate the work produced on the supervised curricular internship at Unimontes in this period of remote teaching and also to rethink the articulation between theory and practice in Unimontes Degree courses.

Keywords: Supervised curricular internship; Pandemic; Teacher training; Degrees

Introdução

Esta pesquisa consiste em uma interrogativa a fim de entender se ao trabalhar o estágio curricular nas licenciaturas os alunos foram capazes de identificar, em suas produções acadêmicas e científicas, os avanços e desafios colocados à docência durante a pandemia. A partir da delimitação deste problema elencamos o objetivo geral que será analisar as produções acadêmicas e científicas sobre o Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia realizadas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes em atividades acadêmicas e eventos científicos realizados entre os anos de 2020 a 2022.

Apontamos como foco o levantamento de dados em artigos científicos e relatórios sobre o Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia para compreender as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores; com o intuito de apreender como ele foi abordado na pandemia e delinear o panorama de sua execução constantes nas publicações nos eventos realizados.

O Estágio até o período inicial da pandemia, ou seja março de 2020, estava sob a vigência de uma legislação que não possibilitava a realização do Estágio Remoto. A Lei nº 11.788/08 (a Lei do Estágio) não prevê a possibilidade de realização do *home office* (teletrabalho). Contudo, diante da pandemia do vírus Covid-19 (Novo Coronavírus), declarada pela Organização Mundial da Saúde - OMS, todas as medidas para evitar contágio e propagação do vírus foram tomadas. E considerando que o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343/MEC orientou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurasse a situação de pandemia da COVID-19 e, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação emitiu atos normativos dispendo sobre organização de calendários letivos, as atividades acadêmicas e de ensino para todos os níveis e modalidades da educação. Ainda orientados pelo Decreto do Governador do Estado de Minas Gerais e as Resoluções 049, 053 e a 072/2020 do Reitor da Unimontes, que estabeleceu suspensão das atividades presenciais de cunho acadêmico em todas as suas unidades, como forma de minimizar o fluxo de pessoas e, conseqüentemente, o risco de contágio no âmbito da Unimontes.

Com base em todas essas normativas, o Estágio Curricular Supervisionado foi realizado de forma remota em todos as licenciaturas ofertadas pela Unimontes.

Com a excepcionalidade, e no acompanhamento da movimentação dos órgãos governamentais que regem a educação, e ainda acompanhando o cenário educacional proposto pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais/SEE/MG e da Secretaria Municipal de Educação/SME, por fim, no dia 16/06/2020 saiu a publicação da Portaria 544/2020 do Ministério de Educação e Cultura / MEC que regulamenta a oferta de Estágio em trabalho remoto, ou seja, com o uso das tecnologias digitais.

Com o respaldo legal do órgão regulador da Educação Superior para oferecer o Estágio Remoto, neste momento de acordo com o cenário atual, foi possível o cumprimento da carga horária exigida para o estágio de cada curso, em cada semestre.

Dessa forma, urge elencar os avanços e desafios enfrentados no Estágio de maneira a compreender qual formação foi possibilitada aos nossos acadêmicos. E a partir dessa pesquisa possibilitar a análise de quais avanços poderão fazer parte do cotidiano acadêmico e alinhar novas possibilidades de realização de Estágios.

Essa proposta de pesquisa contempla considerar o Estágio Remoto e as trajetórias de formação nesse momento de excepcionalidade pandêmica. Dessa forma, esta temática suscita o desejo em aprofundar os estudos, pois percebemos a possibilidade de uma discussão sobre as possíveis transformações na prática e no entendimento de novas estratégias tecnológicas e pedagógicas construídas no Estágio Curricular. Por isso, propomos investigar, de forma sistemática e crítica, as possibilidades, os limites e os desafios enfrentados pelos pesquisadores: acadêmicos e professores da Unimontes durante este período. Optamos pelo universo do curso das licenciaturas da Unimontes porque é o campo da nossa docência no ensino superior.

O caminho metodológico para o alcance dos objetivos dessa pesquisa será de natureza qualitativa. No entendimento de Goldenberg (1997, p.53), “[e]stes dados obrigam o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos”. A pesquisa dar-se-á por meio de um levantamento bibliográfico de referências teóricas que tratam sobre o Estágio Curricular Supervisionado.

A pesquisa apresentará o ‘Estado do Conhecimento’ das produções acadêmicas oriundas de eventos científicos realizados nos anos de 2020 e 2022 no Brasil, que abordam o Estágio Curricular Supervisionado. Soares (1989) pontua que o tipo de pesquisa “Estado do Conhecimento” pode ser também denominado Estado da Arte e propõe como objetivo inventariar e sistematizar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento.

A análise documental buscará identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse – esse tipo de pesquisa utiliza o documento como objeto de estudo. Neste contexto, analisaremos diferentes documentos produzidos sobre a temática Estágio sejam eles em revistas, livros, sites, mídias sociais e relatórios de estágios. Pois, a análise documental consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.

O estágio e seu contexto histórico

Fizemos um recorte, para falar do estágio a partir da Lei nº. 9.394 (LDB/1996 – BRASIL, 1996) que em vários dos seus artigos, parágrafos e incisos trouxe inovações e foi responsável por mudanças estruturais importantes.

Essa Lei assegurou claramente que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e, além disso, garantiu que a formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Há, entretanto, uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação. Caso contrário, continuar-se-á a mascarar a existência dessa relação, ou o que é pior, continuará como de costume, ficando a cargo do próprio aluno de licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação.

Nesse sentido, Melo (2000) questiona como o professor da educação básica poderá formar seus alunos relacionando teoria e prática, se no curso de formação, cursado por ele, não foi oportunizado o estabelecimento dessa relação:

Se a lei manda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria com a prática em cada disciplina do currículo, como poderá ele realizar essa proeza preparando-se num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponderia à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou ensino desse objeto de ensino? (Mello, 2000, p. 100)

A compreensão de Mello a respeito da vinculação teoria e prática corrobora com o que apontamos anteriormente sobre a dissociação entre prática docente e as disciplinas que trabalham os objetos de ensino. Essa vinculação necessitaria da transposição didática que supõe a transformação dos saberes em saberes a ensinar, o que não cabe apenas às disciplinas “pedagógicas.”

Kist (2007, p. 25) enfatiza que embora seja possível identificar algumas poucas exceções, essa articulação não tem predominado na maioria dos cursos de licenciatura para a formação de professores. As trezentas horas de prática, por exemplo, normalmente, têm sido diluídas e/ou mascaradas no interior de outras disciplinas dos chamados “conteúdos específicos”, através da apresentação de seminários ou exposição oral de trabalhos para os demais colegas de curso. Ao Estágio Curricular Supervisionado, propriamente dito, ao exercício concreto da profissão, tem restado uma pequena parcela que oscila entre 30 e 60 horas-aulas, para o exercício da docência. Isto é, com pouco mais de dois ou três meses exercendo a docência, na escola básica, tem-se formado e preparado a maioria dos profissionais docentes para atuar na educação brasileira.

Ao que parece, portanto, tem-se aqui a sinalização de que formar um profissional docente capaz de exercer com qualidade e competência as atribuições próprias da profissão requer, antes de tudo, a superação de modelos desarticulados. O exercício pleno da profissão requer a consolidação de um processo novo de formação inicial que valorize amplamente a profissão docente e leve em consideração todos os aspectos que a constituem, o que não significa tão somente domínio de conteúdo específicos.

Visando superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001, apresentou uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. Esse Parecer previa que os cursos de formação de professores em nível superior teriam a sua duração definida pelo Conselho Pleno, conforme parecer e resolução específicas sobre sua carga-horária. A prática, com esta normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Curricular Supervisionado. Tal decisão pode ter ocorrido pela insistente crítica que vinha sendo feita a respeito desta prática ter se constituído apenas como um momento pontual no final do curso.

Ainda de acordo com o referido parecer, os cursos de formação de professores existentes, até então, tinham uma concepção que fragmentava os cursos em dois extremos isolados: o trabalho na sala de aula e as atividades de estágio. O primeiro supervalorizava os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas, importante fonte de conteúdos da formação. O segundo supervalorizava o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos, como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

O Parecer, ainda, propõe que o planejamento e a execução das práticas no estágio, devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de uma tarefa para toda a equipe de formadores e não apenas para o “supervisor de estágio”.

Dentre as questões a serem enfrentadas na formação de professores, outro aspecto abordado no Parecer nº. 9/2001 refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

Considera-se, portanto, no referido Parecer, o Estágio Curricular Supervisionado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e um aluno estagiário. Por isso, é que este momento se chama Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo, quando da profissionalização deste estagiário.

Há, no documento, um posicionamento afirmando que, em tempo e espaço curricular específicos, a coordenação da dimensão prática transcenderá o Estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Prevê, ainda, que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problemas.

Dessa forma, o Parecer/CNE/CP/09-2001 sugere que a prática, como componente curricular, apresente uma dimensão investigativa que permita a (re)criação do conhecimento. Este processo permitiria a compreensão da processualidade da produção e a apropriação de conhecimento, bem como do caráter provisório das verdades científicas. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a

prática do futuro professor, possibilitando que este vivencie atitudes, modelos e modos de organização da instituição.

O Parecer CNE/CP 21/2001 aprovou o projeto de resolução que instituiu a duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, que deveriam ser efetivadas mediante integralização de, no mínimo, 2.800 horas, com 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso, e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, concentrada ao final do curso, assim como, 1.800 horas para conteúdos curriculares de atividades acadêmicas científicas culturais em sala de aula e 200 horas para outras atividades.

Segundo Campos (2006, p. 62), o referido Parecer ainda sugere “o entendimento de prática no curso como prática de ensino, indicando a carga horária específica para esta modalidade, diferenciada do estágio supervisionado”.

Em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP nº. 27/2001 que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº. 9/2001. A alteração basicamente envolveu a questão do Estágio Curricular Supervisionado, indicando que ele deveria ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de atuação profissional prevista no Projeto Político-Pedagógico. No documento há indicação de que o Estágio seja desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e não mais desde o primeiro ano de formação.

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, deu então nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e apresentou relatório explicitando as concepções sobre prática e sua relação com a teoria, as quais permitem uma verificação das perspectivas sobre as quais foram propostos a prática e o Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores.

Este Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deva ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer, de modo a permitir ao futuro professor buscar significados para o trabalho de gestão, de administração, além de encontrar possibilidades de resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (Parecer CNE/CP nº. 28/2001)

O documento tenta distinguir a prática como componente da prática de ensino. O Parecer considera a prática como um componente mais abrangente por contemplar não só os dispositivos legais, indo além destes.

Em fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituindo um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em seu art. 3º, a Resolução CNE/CP/ 2002, determina que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, deverá observar os seguintes princípios norteadores:

Competências como concepção nuclear na organização do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, na qual o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso as capacidades pessoais; c) os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso necessárias; III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Observa-se a relevância dada, neste artigo, às competências, trazendo-as como princípio básico, como concepção nuclear na organização do curso.

A implementação dessa nova proposta de formação de professores determina uma mudança das estruturas curriculares e filosóficas dos cursos de formação, adotando como princípio norteador, não o acúmulo de conhecimentos, mas o desenvolvimento das competências destacadas no artigo 6º da Resolução. Ao tratarem da concepção nuclear de competência, as Diretrizes Curriculares deixam claro que não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, pois é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, define os conhecimentos exigidos para o desenvolvimento de tais competências, sendo que deverá além da formação específica, relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, de forma ampliada. Esses conhecimentos foram *definidos*:

- I – Cultura geral e profissional;
- II – Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV – Conteúdo das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V – Conhecimento pedagógico;
- VI – conhecimento advindo da experiência. (Artigo 6º § 3º)

Porém, há controvérsias sobre o uso do termo “competências”, haja vista que, alguns estudiosos como Barreiro e Gebran (2006, p. 72) alertam sobre o fato de que elas se fundamentam numa proposta neoliberal e que apenas vem atender as necessidades sociais do contexto histórico. Salientam, que a própria legislação ressalta, que a aquisição de competências ocorrerá mediante uma ação teórico-prática articulada, superando a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões.

Se a lógica das competências se expressa em toda extensão do documento das diretrizes, observamos também que tal não ocorre sem problemas. O conceito de competências, por exemplo, ora é apresentado

como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como associado aos conhecimentos teóricos, à reflexão sobre a ação e, mesmo como possibilidade de se superar a dissociação teoria-prática.

Pimenta e Lima (2004, p. 85) afirmam que no destaque atribuído às competências, focalizando-as como núcleo de formação, a atividade docente acaba reduzida a um desempenho técnico muito similar à concepção tecnicista dos anos 1970. Porém, de acordo com Caimi (2002, p. 94), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica em curso de nível superior a aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

De acordo com a autora, a proposta consiste em articular teoria e prática e fazer com que os conhecimentos específicos sejam contextualizados, buscando construir significados pertinentes à vida dos indivíduos. Portanto, o professor deve ser formado numa perspectiva reflexiva da docência, com um perfil constituído por um saber-fazer sólido, teórico, prático e crítico, que permita decidir em contextos instáveis, em situações imprevisíveis, buscando respostas complexas e inovadoras.

O terceiro princípio da Resolução CNE/CP/ 2002, aborda a pesquisa como foco no processo de ensino aprendizagem, não significando necessariamente um cerceamento do docente em relação à pesquisa acadêmica ou científica, mas sim o acesso dos futuros professores aos métodos de investigação usados pelas ciências como uma das formas de investigar e compreender a realidade em que atuarão.

Visando regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, é aprovada a Resolução CNE/CP 02, em 19 de fevereiro de 2002, fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, estipulando 400 horas para a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Conforme já mencionado, os últimos anos foram marcados por inúmeras alterações legais e curriculares no campo educacional, destacando-se leis, resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais. É sabido que alterações anteriores desencadearam mudanças nas instituições de ensino superior, determinando aos coordenadores, aos docentes e aos professores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado novas formas de trabalho coerentes com as legislações e com o processo ensino-aprendizagem como aponta a lei nº. 11.788, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008. A referida lei definiu novas regras para Estágios e apresentou uma nova concepção de Estágio ao explicitá-lo como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O Estágio Curricular Supervisionado, enquanto ato educativo, exige que a escola e a empresa trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por ele desenvolvidas. A experiência vivenciada fora da escola pelos alunos, em situação de Estágio, tem que ser trazida para dentro dela. Assim, o estagiário poderá sanar dúvidas e

apresentar os desafios enfrentados na sua futura profissão e buscar junto com os professores e colegas alternativas para contornar essas dificuldades enfrentadas. Por outro lado, como esses alunos estão engajados em um processo educativo, a instituição que os recebe como estagiários deve ter consciência de seu trabalho educativo e da obrigação que tem em orientar esses estagiários, para que tirem o melhor proveito dessas experiências. Portanto, devem procurar diversificar as atividades a serem realizadas pelo estagiário, durante o período de Estágio ofertado. Após 13 anos de experiência da Resolução CNE/CP nº 1/2002, o MEC apresenta novas diretrizes, Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Em dezembro de 2019 foi aprovada as novas DCNs, essas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica tomando como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes a BNCC. Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC, constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. Silva, 2020; Bazzo, Scheibe, 2019).

A prática e o contexto da pesquisa

A importância da pesquisa na formação docente também se explicita nas DCNs no perfil do profissional egresso dos cursos de licenciatura que devem entre outras qualidades, saber “sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional”, assim como “utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional” (BRASIL, 2001, p. 42). Para que o estágio seja esse espaço de conhecimento acerca da profissão e construção da identidade profissional, é necessário que se desenvolva na perspectiva de Estágio enquanto campo de pesquisa para que o estagiário possa relacionar os conhecimentos teóricos com a prática, analisar e refletir sobre a realidade da escola campo de estágio, podendo perceber os limites e as possibilidades de trabalho. Essa perspectiva se baseia na “concepção do professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (Pimenta & Lima 2009, P. 47). Nesse sentido, o estagiário atua enquanto sujeito que reflete sobre a escola, a educação e os condicionantes do trabalho desenvolvido na mesma, assumindo uma postura crítico-reflexiva e construindo a sua identidade profissional

O enfoque do ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do futuro professor direciona o processo de formação docente para um processo de pesquisa, capaz de formar um professor pesquisador. Pimenta (2002) reflete sobre alguns aspectos deste enfoque, partindo do pressuposto de que a pesquisa é um instrumento valioso na formação docente.

Pimenta (2002) entende que o Estágio Curricular Supervisionado deve se constituir em uma possibilidade concreta de problematização da prática pedagógica, que a relação teoria e prática pode ser equacionada através da pesquisa. Segundo a autora, é necessário que a pesquisa realizada no Estágio Curricular Supervisionado não se

configure como uma pesquisa que não seja do estagiário. Por isso, torna-se necessário compreender o Estágio *com* e *como* pesquisa bem como sua importância na formação docente dos futuros professores.

É buscando compreender essas relações que o Estágio Curricular Supervisionado se configura enquanto campo de pesquisa que possibilita ao estagiário conhecer as relações que há no espaço escolar, compreendendo assim, a dinâmica da instituição de ensino, percebendo os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, é por meio do olhar sensível que o estagiário poderá contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, deixando a sua marca, pois é através desse olhar que poderá descobrir caminhos e possibilidades condizentes com a realidade e as necessidades da escola. É por meio do conhecimento da dinâmica da escola e sua teia de relações que o estagiário poderá construir a sua identidade profissional de maneira significativa, pois terá conhecimento da escola como um todo, ou ainda, poderá perceber que não se identifica com a docência. É na perspectiva do Estágio Curricular Supervisionado como campo de pesquisa que o estagiário pode construir sua identidade profissional.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 43) defendem:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Porém, o processo de acesso à teorização da prática só é possível por um processo de reorganização interpretativa do fazer, à luz de outras interpretações a respeito da realidade. Deste modo, podemos dizer que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Considerações finais

Consideramos mencionar que a pesquisa está em andamento e envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a análise das situações de ensinar e aprender desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado Remoto. Envolve também analisar as diferentes situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola e em espaços de ensino remoto. Por isso, é importante pesquisar este contexto para verificar qual formação foi possível oferecer aos futuros professores, as novas habilidades adquiridas para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades na qual se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar nas situações mais diversas.

A pesquisa apresentada pretende realizar um estudo e produzir um conhecimento que possibilite às licenciaturas da Unimontes refletir sobre a articulação entre a teoria e a prática e sobre as práticas desenvolvidas no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado Remoto. Sendo possível rever as práticas e apontar novas possibilidades de realizá-las com o uso da tecnologia e inovação de novas estratégias

fundamentais para se compreender um pouco mais sobre o Estágio Curricular Supervisionado e quisa possibilitar avanços de novas formas de se realizá-los.

Referências bibliográficas

- Andrade, Rosana Cássia Rodrigues. *Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008*. Uberaba, 2009.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- Brasil. Lei n.º 11.788, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.
- Brasil. Lei n.º 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/19394.htm > Acesso em 10.9.2023.
- Brasil. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2001.
- Brasil. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002a.
- Brasil. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: DF, 2002b.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *A Prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *A Prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. *Encontros e desencontros da didática e da prática de ensino*. São Paulo: Cortez, 1998.
- Galiazzi, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de crianças*. Unijuí, 2003.
- Ghedin, Evandro Luiz. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- Lima, M. S. L. *Estágio e Aprendizagem da Profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- Lüdke, Menga. L975p. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I* Menga. Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.
- Pimenta, Selma Garrido e Lima, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004, 2009.

Estágio curricular na educação: experiências em tempos de educação híbrida⁴¹

Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; leonardo.finelli@unimontes.br

Admilson Eustáquio Prates

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG; admilson.prates@ifnmg.edu.br

Resumo: A presente reflexão contempla a apresentação de algumas experiências exitosas em tempos de educação híbrida. Objetivo: apresentar similaridades e diferenças na realização do Estágio Curricular Supervisionado em instituições distintas. Método: a produção se deu a partir das reflexões de experiências de docência e de supervisão de estágio em nossas respectivas instituições. Tais são frutos dos relatos de acadêmicos (estagiários); professores (regentes); gestores escolares; alunos e pais, que foram agrupados para a presente reflexão. Resultados: verificou-se que houveram diversas alterações na forma de se organizar o processo de ensino aprendizagem, em especial com relação ao desenvolvimento de habilidades para o uso do ensino híbrido. As experiências relatadas indicaram também diversas dificuldades vivenciadas no novo cenário, tais como: medidas paliativas para manter o distanciamento social; carência de equipamentos e recursos para o ensino híbrido; carências econômicas e sociais de alunos; carência de recursos econômicos para a impressão do material do PET, entre outros. Conclusão: entendeu-se que o processo educacional continua a ser reorganizado, e que apresenta avanços, apesar das limitações verificadas, o que gera expectativas favoráveis quanto as mudanças realizadas.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado; Educação híbrida; Formação de professores; Teoria e prática pedagógica.

Abstract: This reflection includes the presentation of some successful experiences in times of hybrid education. Objective: to present similarities and differences in carrying out the Supervised Curricular Internship in different institutions. Method: the production was based on reflections on teaching and internship supervision experiences in our respective institutions. These are the results of reports from academics (interns); teachers (conductors); school managers; students and parents, who were grouped together for this reflection. Results: it was found that there were several changes in the way the teaching-learning process was organized, especially in relation to the development of skills for the use of hybrid teaching. The experiences reported also indicated several difficulties experienced in the new scenario, such as: palliative measures to maintain social distancing; lack of equipment and resources for hybrid teaching; economic and social needs of students; lack of economic resources for printing PET material, among others. Conclusion: we understand that the educational process continues to be reorganized, and that it presents advances, despite the limitations observed, or that it generates specific expectations regarding the changes made.

Keywords: Supervised curricular internship; Hybrid education; Teacher training; Pedagogical theory and practice.

Introdução

A atual situação da pandemia da Covid-19 criou um novo contexto mundial declarado pela Organização Mundial da Saúde – OMS. Tal resultou em medidas cada vez mais severas de isolamento social, a fim de evitar a propagação e contágio do vírus. Não obstante ao choque inicial, o mundo não pode parar, assim as

⁴¹ Texto originalmente publicado na obra Finelli, L. A. (Org.). (2021). Estágio curricular na educação: Experiências em tempos de educação híbrida. Científica Digital.

medidas primitivas de isolamento social e *lockdown*⁴² precisaram ser repensadas de modo a assegurar a criação de um “novo normal” de modo que a sociedade voltasse a produzir. Foi e tem sido assim em todas as áreas da vida comum, algumas se adaptaram com maior facilidade e celeridade, outras, levaram (e ainda levam) mais tempo, em função das dificuldades vivenciadas por todos os seus agentes e atores.

Ainda contextualizando, a presente obra é apresentada em um ano difícil, de travessia, inacabada, da pandemia. No momento de sua produção já contamos com um ano e meio de pandemia e mais de quinhentos mil mortos, apenas no Brasil, pela pandemia (Rocha, 2021). Esse tem sido um tempo cheio de angústias, incertezas, reflexões, assim como também de aprendizados, e mudanças. Nesse período, que iniciamos com a crença de que seria uma intervenção breve, aprendemos, como a maior parte do planeta, a gravidade da situação, e percebemos que as mudanças não seriam de curto prazo.

No campo da educação não foi diferente. O impacto inicial, do isolamento social, criou algum conforto com um “recesso” forçado que foi bem visto pela maioria dos educadores e educandos, a partir do Decreto do Governador 47.886/2020 (Minas Gerais, 2020a) no qual determinava a suspensão das atividades presenciais. Sabíamos que tal situação não seria para sempre, e diferentemente das demais categorias trabalhistas, nós professores sabemos que se trata mais de reorganização de calendário do que pausa para descanso, visto que, em atendimento aos marcos legais, a carga horária letiva precisa ser cumprida, e assim, qualquer paralisação deve ser repostada (o que não acontece de modo tão rigoroso para outras profissões).

Passado o choque inicial, enquanto docentes avançamos para um segundo momento que demandou reelaborar nossas atividades laborais, já que percebemos que a pandemia não seria breve. Começamos a repensar nossa práxis, ao reconhecer que havia necessidade de encontrarmos formas de retorno às atividades, tanto laborais, quanto de formação acadêmica. Nesse contexto, os grupos de professores e pesquisadores das mais diversas instituições iniciaram uma série de reuniões para repensar, ou, mais precisamente, pensar, como adequar as propostas de ensino ao “novo mundo”. Nesse contexto, não foi diferente para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, que precisou ser reelaborado com o uso de alternativas viáveis para a prática do ensino.

A escola começou a se reorganizar. A sala de aula migrou para a casa dos docentes. Nós, assim como nossos pares, nos mais diversos níveis educacionais, tivemos de “nos virar” para transformar escritórios e quartos em estúdios improvisados de modo a gravação de vídeo aulas, organização de aulas síncronas, e preparo de material assíncrono. O lar do docente se tornou seu home office, e nós que já trabalhávamos antes para preparar o trabalho escolar, trabalhávamos na escola, e trazíamos trabalho para corrigir/concluir em casa, passamos também a aprender novas formas de trabalho mediado pela Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs (com mais ou menos recursos e possibilidades).

⁴² Também encontrado na literatura como confinamento, entendido como um protocolo de isolamento que restringe a circulação de pessoas ou cargas. Tal medida considera a proibir as pessoas de saírem de casa (exceto para comprar suprimentos básicos ou para acessar serviços de saúde) como medida para minimizar a circulação do vírus, e, conseqüentemente, diminuir as taxas de contaminação (Ximenes et al., 2021).

O diálogo interpares promove a possibilidade da abrangência da experiência. Em especial nesse momento caótico de reestruturação, a falta de parâmetros de ação levou-nos, professores, a buscar experiências exitosas na literatura, assim como, a desenvolver alternativas que se adequem as realidades das práxis em que atuamos. Nesse sentido, a presente reflexão considerou a experiência de professores de Estágio Curricular Supervisionado onde a interlocução gerou crescimento para todos os envolvidos nos experimentos de recriação da atividade docente (professores, acadêmicos-estagiários, regentes escolares, alunos da educação infantil, entre outros).

Compartilhamos com você leitor, parte de nossa interlocução. Consideramos as similaridades e diferenças na realização de estágio em três instituições públicas distintas, a saber da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes; do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG; e da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Nesses, foram consideradas as experiências do ensino regular presencial, que migrou para o formato híbrido⁴³ em função da pandemia, assim como do ensino a distância, que, apesar de já funcionar de modo remoto⁴⁴ (mediado pelas TICs) também foi afetado, pois as escolas de ensino fundamental em que as experiências de regência se davam (práxis do Estágio Curricular Supervisionado) também tiveram sua rotina de trabalho alteradas (tais ficaram fechadas por um tempo, em procedimentos de isolamento social, e, atualmente, funcionam também em regime de ensino híbrido). Nesse contexto, unimos esforços a partir das experiências de docência e de supervisão de estágio em nossas respectivas instituições.

Tais experiências foram acrescidas de diversas outras compartilhadas pelos mais variados colegas que também atuam como supervisores de estágios, assim como a de diversos acadêmicos estagiários, professores regentes, gestores das escolas que recebem nossos estudantes, e ainda, de crianças e pais que recebem o apoio de nossos estagiários. Seus relatos, apesar de informais, foram agrupados e refletidos de modo a promover as diversas mudanças na realização das atividades de estágio. Nesse sentido, agradecemos a todos que direta ou indiretamente contribuíram com percepções e reflexões que nos auxiliaram nas mudanças promovidas em nossas práxis e que aqui compartilhamos com você. Tais foram informações importantes, produzidas a partir de inquietações e experiências consideradas na execução prática dos estágios que foram amplamente alteradas, porém sem diretrizes claras e amplas que atendessem a todas as realidades.

Avançando para a produção, a primeira percepção reconhecida foi de que o modelo de orientação de estágio tradicional, assim como as atividades anteriormente realizadas, deixou de ser adequado para o atendimento híbrido ou remoto, de nossos acadêmicos, assim como desses aos escolares nos campos de

⁴³ O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma modalidade de ensino que combina a estrutura do ensino presencial com propostas de educação remota ou de educação a distância – EAD e o uso das TICs aplicadas à educação. Nessa modalidade as aulas podem se dar de modo síncrono (que acontece simultaneamente) ou assíncrono (que se desconectam temporalmente, e em geral, são passíveis de replicação por diversas vezes e em diversos momentos) entre docente e estudantes, sendo mais comum a segunda proposta. Na estrutura assíncrona o docente prepara com antecedência o material (aulas gravadas, *podcasts* – gravações de áudio, exercícios, materiais para leitura e fóruns/e ou canais para tirar as dúvidas, etc.) que é disponibilizado por algum Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como *Microsoft Teams*, *Hangouts*, *Meet*, *Zoom* ou redes sociais) para acesso dos alunos (Hodges et al., 2020).

⁴⁴ Ensino remoto é todo tipo de ensino cujo conteúdo formal foi adaptado a partir do cronograma do ensino tradicional e foi produzido para ser disponibilizado por meio de recursos das TICs, em especial, a *internet*. Via de regra essa modalidade de ensino se dá de modo síncrono entre docente e estudantes, em plataformas de *streaming* (Bezerra et al., 2020; Garcia et al., 2020).

estágio. A pandemia ainda demanda uma série de cuidados de prevenção do adoecimento e disseminação do vírus. Assim as atividades presenciais, onde acadêmicos de estágio acompanhavam escolares da educação fundamental, com a observação e suporte a esses e aos professores regentes, que se dava presencialmente, deixou de ser adequada. O ensino infantil, como os demais níveis de ensino, migrou para formato híbrido ou remoto mediado pelas TICs ou com o uso de materiais impressos disponibilizados aos pais para repasse aos estudantes⁴⁵. De modo similar, nossas atividades de orientação acadêmicas, assim como as reuniões de supervisão e visitas para acompanhamento de estágio, anteriormente presenciais nas escolas parceiras, se tornaram inadequadas em função da pandemia.

Nesse sentido, entendemos que o campo da prática de estágio, além de ser um espaço de ensino (já que prepara os acadêmicos com conhecimentos e experiência prática para o mercado de trabalho), configura-se também como campo de extensão (onde os conhecimentos científicos produzidos no meio acadêmico são testados e adequados as demandas da comunidade, além de atuar como um retorno da produção científica à comunidade), de pesquisa (onde as trocas entre ensino e prática se efetivam em um processo de retroalimentação em que se propõe novos conhecimentos teóricos que são testados na prática e podem ser modificados para responder aos resultados auferidos nessa), e de reflexão crítica (onde se coloca à prova o ciclo da construção do conhecimento ou teorização – do ensino –, com sua execução prática – da pesquisa –, em um ambiente real de sua demanda ou aplicação – extensão). A experiência do estágio é um ponto de ligação entre a Instituição de Ensino Superior – IES, com o preparo dos acadêmicos para o mercado de trabalho e a comunidade (que recebe o trabalho desses acadêmicos e os recebe, em futuro breve, como novos profissionais).

Método

O Estágio Curricular Supervisionado: de onde veio? Para onde caminha?

Lecionar em universidades públicas considera professores pesquisadores (Mestres e Doutores) que dominam a excelência no processo ensino-aprendizagem. Todas as instituições públicas tentam a oferecer qualidade no ensino, assim como promover a integração nacional, mediante a descentralização da educação.

Previamente a situação de pandemia, em especial nos cursos de licenciatura, assumia-se uma perspectiva eminentemente tradicional. O ensino, no ensino superior, se dava pela transmissão transversal e longitudinal, em sala de aula, com um docente responsável pelo ministério de cada uma das disciplinas de

⁴⁵ Por exemplo, no contexto da pandemia o Governo do Estado de Minas Gerais produziu documentos e materiais didáticos em um programa nomeado como Plano de Estudos Tutorados – PET (Minas Gerais, 2020b). Esse programa contempla a distribuição de cadernos didáticos que apresentam conteúdos e exercícios que foram disponibilizados em via digital, em formato de *e-books*, para as escolas e para o público em geral. Em muitas escolas, reconhecida a vulnerabilidade econômica e social do público atendido, tais materiais (ou parte desses) foram impressos e disponibilizados de forma gratuita para que os pais os retirassem na escola para a utilização de seu(s) filho(s)-as. Esses materiais também foram reproduzidos na escola para uso dos professores (algumas vezes pelos próprios professores sem o apoio da instituição escolar) de modo a aplicá-los com seus alunos. Os próprios alunos, ou seus pais, poderiam “baixar” (fazer o *download*) os cadernos diretamente na *internet*.

Estágio Curricular Supervisionado⁴⁶, para grupos de cerca de 30 acadêmicos (o número de acadêmicos por turma varia em função da oferta de ingresso para cada curso/instituição), que, por sua vez, se dividem em subgrupos, de cerca de até 10 estudantes, para melhor atendimento no processo de orientação/supervisão.

Em termos operacionais, o docente dispõe de horário (variável com a matriz curricular do curso/instituição) com todo os grupos, onde, coletivamente, apresentava as orientações para a realização do estágio. Esse momento, tipicamente, era utilizado para apresentar a proposta, organizar os subgrupos, estabelecer os horários de supervisão com cada subgrupo, apresentar os documentos de convênio com as instituições parceiras (escolas de ensino fundamental e/ou médio), organizar os documentos de vinculação dos acadêmicos com as escolas parceiras, considerar o sistema de avaliação, organizar a estrutura de escrita do relatório de estágio, organizar as atividades de orientação e prática de regência com os alunos, entre outras demandas específicas a serem contempladas.

Iniciado o estágio, com os acadêmicos em campo, cabe também ao docente da IES acompanhar o atendimento desses nas escolas parceiras, oferecer suporte as gestões dessas, verificar a adequação das atividades realizadas pelos discentes, assim como se reunir com cada subgrupo para prestar orientações específicas a cada acadêmico/realidade.

Observe-se que nomeamos tal ensino como tradicional ao reconhecer um modelo presencial com organização de tempos e espaços mais ou menos estáveis nos últimos trinta anos. O docente com seus acadêmicos reunidos presencialmente (de modo síncrono) em uma sala de aula, na IES. Os discentes, em observação, ou regência nas instituições parceiras, também presencialmente. O docente oferecendo suporte as instituições parceiras, a partir de visitas presenciais, assim como na supervisão e orientação nos subgrupos em encontro presenciais, nas escolas parceiras ou nos *campi* das IES. Mas toda essa realidade modificou-se com a pandemia. O *lockdown* e o distanciamento social, impossibilitaram que tal estrutura, tradicional, se mantivesse como tal.

Como explicitado, passado o choque inicial, com cerca de quinze dias as IES começaram a se organizar para pensar em novas formas de ensinar. Com menos de trinta dias do início da pandemia, ou seja, em meados de abril de 2020 parte dessas já haviam buscado estratégias de ensino híbrido de modo a resguardar as atividades laborais, assim como assegurar a formação de seus acadêmicos. Por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE adotou “normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19)” (Minas Gerais, 2020c); já a Unimontes adotou “medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, (...) da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19)” (UNIMONTES, 2020) para contenção do avanço da doença suspendeu as atividades presenciais e adotou o teletrabalho, tais medidas vem sendo mantidas com a extensão do prazo de regime do

⁴⁶ O número de disciplinas Estágio Curricular Supervisionado, assim como sua nomeação, como por exemplo Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio Curricular Supervisionado II, etc. varia em função das exigências do Ministério de Educação – MEC, quanto a carga horária mínima de formação em cada curso.

“Tratamento Excepcional” para o ensino nos cursos presenciais até 31 de dezembro de 2021 (UNIMONTES, 2021).

Por sua vez o IFNMG adotou a Portaria do Reitor nº 100/2020, que “Determina medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19), no âmbito do IFNMG (IFNMG, 2020). Essa, de modo similar propôs a suspensão das atividades letivas presenciais por tempo indeterminado. Tal medida se estendeu também à todas as reuniões presenciais (incluindo conselhos, colegiados, comissões, entre outras), assim como indicou a preferência para a execução de atividades administrativas de forma remota. Posteriormente a essa, a instituição adotou ainda diversas outras ações de amparo a sua comunidade acadêmica como a proposição de projetos emergenciais; concessão de auxílio emergencial aos discentes de diversos *campi*; envio de *tablets* para assistência a alunos carentes; distribuição de kit lanche aos alunos; entre outras ações do plano de contingência para o enfrentamento da pandemia de COVID-19 (IFNMG, 2021).

É digno de nota que a maior parte dessas medidas passaram a considerar o ensino híbrido, com o foco no atendimento ao acadêmico do ensino superior para a manutenção do processo de aprendizagem regular, tipicamente, oferecido por aulas presenciais. Nesse sentido, muito pouco foi considerado nas legislações, portarias e resoluções supracitadas quanto as atividades que demandam o atendimento presencial do acadêmico, como é o caso dos estágios supervisionados, e das atividades práticas (por exemplo, as que demandam os mais diversos laboratórios institucionais). Nesse contexto, nós que supervisionamos estágios, tivemos que “nos virar” para fazer a prática acontecer. Algo semelhante aconteceu com os docentes de atividades práticas, mas tal pauta foge ao escopo dessa produção e será discutida em outro texto.

O Estágio Curricular Supervisionado em ensino híbrido: experiências compartilhadas

Posta tal introdução, avançamos para a apresentação de breves percepções das experiências verificadas no exercício do estágio em formato de educação híbrida. De modo geral, reconhecemos experiências similares, que são aqui compartilhadas. Não obstante, verificamos alguns pontos específicos que são apresentados. Entendemos ainda que essas experiências refletem um conjunto de especificidades de alguns estágios, realizados em escolas públicas e privadas de cidades de pequeno porte, da região norte, do estado de Minas Gerais, e, como tais, podem ser distintas de outras localidades (por exemplo, que disponham de mais recursos para o ensino híbrido).

Uma das experiências refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado, realizado em turma de Educação Especial/Inclusiva, durante o segundo semestre do ano 2020 em uma Escola Estadual sediada em Varzelândia – MG. Nesse a escola manteve-se ativa e em contato com os alunos mediante as aulas em formato híbrido. Para tais, utilizaram de ferramentas de comunicação como *Google Meet* e o *WhatsApp*. A instituição utilizou os cadernos do Plano de Estudo Tutorado – PET’s (Minas Gerais, 2020b) como recurso de ensino e aprendizagem. Por meio da interação híbrida com estudantes (e seus familiares) e professores, criou laços familiares para manutenção das atividades tutoradas durante a pandemia.

As atividades do trabalho docente, a carga horaria, e horário de desenvolvimento dos professores, continuaram ao cronograma letivo. Não obstante, reconheceu-se que o trabalho realizado pelos docentes se tornou maior, devido a burocracia, como o preenchimento de fichas e formulários, bem como a aprendizagem de novos recursos, assessoria por telefone pessoal aos pais e à escola, e busca de estratégias de incentivo/motivação aos alunos. Os professores passaram a ter de comprovar o trabalho mediante o preenchimento de fichas de acompanhamento do aluno (uma para o registro, outra para o supervisor, e uma última para Inspeção Escolar). Os supervisores, por sua vez, passaram a produzir relatórios de mapa de aprendizagem da turma, assim como analisar situações específicas de alunos que ficaram distantes da escola (passaram a verificar os motivos do afastamento⁴⁷, tentavam resgatar alunos para retornarem à turma), e, caso isso conseguissem trazer de volta crianças e adolescentes distantes, tinham de informar ao Conselho Tutelar sobre os mesmos.

Os relatos dos estagiários que acompanharam os docentes, assim como desses em suas atividades de ensino convergiam para: o pouco domínio da metodologia de ensino híbrido ou remoto; dificuldades no uso das tecnologias sem treinamento prévio; e, a necessidade de aquisição de equipamentos/recursos para a adoção do ensino híbrido ou remoto. Verificou-se, em especial no ensino dos anos iniciais maior dificuldade em certos conteúdos e disciplinas, como a matemática. Já para os anos finais do Ensino Fundamental, foram indicadas dificuldades em matemática e ciências. Por fim, para a educação no Ensino Médio, verificou-se maiores dificuldades associadas à evasão escolar, em especial devido à realização das atividades do PET.

Segundo o relato de uma das docentes, “há, ainda, muitos desafios a serem superados (...) como a volta às aulas presenciais, e o trabalho de verificação de aprendizagem através da avaliação diagnóstica (...) depois desses, partirem para a recuperação da defasagem de aprendizagem”.

Observou-se neste contexto que muitos alunos ainda não tinham acesso à tecnologia e/ou acesso à *internet* (principalmente na zona rural). Outra dificuldade verificada foi que a maioria daqueles alunos possuíam celulares antigos, e assim com tecnologia e recursos defasados, que não suportam programas, aplicativos e/ou *downloads*, necessários ao processo de ensino híbrido, assim como dispunham de conexão de *internet* bastante limitada. Verificou-se que em algumas localidades não havia disponibilidade de *internet*, e que muitos alunos dispunham de dados móveis de conexão limitados, o que lhes impossibilitava de acompanhar as aulas síncronas.

Reconheceu-se também que a escola não dispõe de recursos financeiros para oferecer suporte aos professores. A maioria dos professores concordou quanto a percepção de que é importante que algumas tarefas sejam mantidas para os alunos, assim como sobre a importância de que a escola e os alunos se mantivessem em diálogo constante. Indicaram, por fim, que mesmo dispondo dos cadernos dos PET's o processo de ensino esbarrava em limitações como: o desinteresse dos pais e dos alunos em realizar atividades; a falta de preocupação (quanto a sua realização de forma acurada); apresentação de orientações

⁴⁷ Eram considerados afastamentos situações como: a não participação de aulas pelo *Google Meet* (salvo alunos de zona rural ou declarantes que não possuem tecnologia para acesso); a não entrega dos cadernos dos PET's (com periodicidade bimestral para a escola em análise); ou ainda, não participar de outras atividades por mais de 20 dias consecutivos.

equivocadas para o uso do material e resolução de atividades; dificuldades de aprendizagem em casa (devido dificuldade de apoio oferecido pelos pais, com o reconhecimento de que muitos serem analfabetos); dificuldades econômicas (para a manutenção dos recursos de ensino híbrido ou remoto); e, dificuldades psicossociais.

Outra experiência que compartilhamos se deu em Estágio Curricular Supervisionado, realizado em turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, novamente durante o segundo semestre do ano 2020, porém, em uma Escola Estadual sediada em Januária – MG. Como de praxe, o trabalho dos acadêmicos considerou: observação leitura do regimento escolar e do Projeto Político Pedagógico da instituição; verificação dos atos legais da escola; análise da documentação que regulamenta o regime de atividades não presenciais – REANP (Minas Gerais, 2020c); análise dos critérios de avaliação e da escrituração escolar; investigação dos recursos didáticos adotados pela escola; assim como entrevistas com a equipe pedagógica (direção; pedagogo; e, professor da turma acompanhada em estágio).

As atividades práticas iniciaram-se com a observação híbrida ou remota da turma escolhida, seguida da análise do PET e atividades complementares elaboradas pelos professores e supervisão escolar. O acompanhamento da turma se deu por metodologia de educação híbrida ou remota, assim como a prática de regência (com o auxílio do professor).

A escola adotou as recomendações propostas pelas 12 medidas de afastamento social por causa da pandemia COVID-19 propostas no REANP (Minas Gerais, 2020c). Para o estágio com a turma de EJA, além do material do PET, foi utilizado também o aplicativo “Conexão Escola”, e o programa televisivo “Se Liga na Educação” (exibido pelo canal Rede Minas, e posteriormente disponibilizado em plataforma de *streaming* (no caso, no canal Rede Minas, aberto e de acesso gratuito disponibilizado pela plataforma Youtube). Ambos recursos complementares das estratégias de ensino híbrido adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) (Minas Gerais, 2020d).

Reconheceu-se com os estagiários, a partir das percepções dos docentes, que o uso da comunicação remota, pela via das redes sociais e do *site* da SEE/MG promoveu a integração das ações educacionais que melhoraram o processo de ensino aprendizagem. O programa “Se Liga na Educação” e o aplicativo “Conexão Escola” ofereceram, aos estudantes, a possibilidade de continuarem o processo de desenvolvimento escolar, assim como proporcionaram a retomada de algumas atividades educacionais (mesmo que fora do convívio escolar presencial e síncrono).

Para as turmas de EJA os professores responsáveis por cada componente específico (amparados pela supervisão escolar) construíram atividades complementares as dos cadernos dos PET’s. Tais ampliaram as experiências de aprendizagem dos alunos mediante o acréscimo dos componentes previstos na organização curricular que não foram completamente contemplados nos cadernos utilizados.

Verificou-se que nos casos de ensino de EJA, assim como de Educação Especial/Inclusiva, foi necessário redobrar a atenção quanto à carga horária dos componentes, em especial ao se reconhecer à dupla especificidade dos estudantes. Houve necessidade de complementação de componentes curriculares nos cadernos do PET. Para os estudantes da Educação Especial/Inclusiva, as adaptações do material consideraram

as demandas do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI do estudante. Essas levaram em conta o grau de autonomia para a execução das atividades, assim como as demandas de recurso educacional especializado necessário para execução da atividade fora da escola. Para o ensino de EJA, as demandas de adequação foram menores, e contemplaram mais o complemento de componentes da organização curricular mínima prevista para essa modalidade de ensino.

A escola contou com o apoio do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, e da Superintendência Regional de Ensino – SRE para promover a adaptação e organizar a melhor forma de distribuição do material físico aos estudantes. Observou-se que o material utilizado esteve em constante aperfeiçoamento, de modo a viabilizar melhor e mais amplo acesso de todos os estudantes à educação. Reconheceu-se ainda que as atividades elaboradas pelos professores, assim como as transmitidas na TV/YouTube foram dinâmicas. Tais, apresentadas de forma lúdica e prática, com exemplos criativos, auxiliadas pelas atividades complementares enviadas pelos professores promoveram desenvolvimento dos alunos, mesmo neste momento difícil de pandemia.

A operacionalização do ensino híbrido se deu com cada professor que criou um grupo de *WhatsApp* para comunicar com a turma. A cada dia de aula dos respectivos componentes letivos, os regentes encaminhavam aos alunos as orientações e incentivos para realizar as atividades complementares. Tais, recebidas por cada aluno, eram executadas/resolvidas e encaminhadas como retorno aos regentes (por meio de fotos encaminhadas no grupo de comunicação). Para os alunos que não dispunham de acesso à *internet*, os cadernos dos PET's foram impressos (na escola) e encaminhados (por transporte privado – moto táxi – ao endereço do aluno. Na entrega de cada novo caderno, o anterior, resolvido pelo aluno, era recolhido e remetido para correção na escola. Para a correção desses os professores, mediante agendamento de horário, os retiravam na escola. Assim, sempre foi mantido o distanciamento social. As reuniões para planejamento escolar e administrativas aconteceram semanalmente por meio de sala de reuniões virtual, no *Google Meet*, com a participação de todos os funcionários.

Reconhece-se que foram diversas dificuldades vivenciadas pela escola no novo cenário. Dentre elas citamos: adoção de medidas paliativas para a promoção do distanciamento social, mas sem comprovação empírica de sua eficiência (por exemplo, os cadernos do PET que foram impressos, circularam por diversas mãos, sem a devida higienização ou período de quarentena para promover a inatividade do vírus); quanto aos recursos tecnológicos, reconheceu-se a carência completa para alguns, ou parcial para outros, o que limitou a realização das atividades; carências econômicas e sociais, onde verificou-se que um mesmo computador/tablet/smartphone precisou ser compartilhado por diversos membros de um mesmo grupo familiar (o que atrasava a produção); limitação do espaço físico de convivência do grupo familiar, o que inviabilizava espaço isolado para a produção de forma tranquila; carência de recursos econômicos para a impressão do material do PET, assim como para promover o traslado desse para alunos e professores (foi realizado um fundo de caridade comum de doação voluntária, também conhecido como “vaquinha”, pelos professores para viabilizar a estratégia adotada); dificuldades quanto a compreensão das correções de atividades, em especial para alunos que utilizaram o recurso impresso, e, ao recebe-lo corrigido, nem sempre

conseguiam acompanhar o raciocínio envolvido na correção da atividade; dificuldade de pais no acompanhamento da realização de tarefas por seus filhos (alguns pais, analfabetos, sequer dispunham de recursos para qualquer tipo de auxílio, outros, alfabetizados, não demonstraram potencial e/ou interesse no acompanhamento); produção parcial de alunos (muitos cadernos de PET foram entregues em branco ou parcialmente respondidos). Assim, distinguiram-se muitos desafios da sociedade atual que dificultam o desenvolvimento educacional e a promoção social desses jovens.

Conclusão

Conforme o exposto, entendemos que o trabalho alcançou êxito em seu intento. Sem apresentar discurso demagógico, indicamos limitações e potencialidades do ensino híbrido para a educação. A travessia, longe de estar concluída, continua, e com ela avanços e retrocessos.

A escola continua a ser reorganizada, assim como o ensino superior com a preparação de novos docentes. Na Pedagogia e nas licenciaturas o atendimento a acadêmicos em formato de educação híbrida, esbarrou em dificuldades, em especial de acesso a equipamentos e recursos de TICs. Porém, como nessa modalidade lidamos com estudantes jovens adultos, a transposição das aulas presenciais para encontros remotos síncronos se deu de forma relativamente tranquila. Acadêmicos tem conseguido, mesmo que com algumas dificuldades, avançar em seu processo educacional a partir de reuniões virtuais, acompanhamento de textos (de modo autônomo), ou vídeos disponibilizados em plataformas de *streaming* (por ex. Youtube).

Na práxis do estágio, as dificuldades maiores não foram com nossos acadêmicos, mas sim, com as atividades desses realizadas em campo, nas escolas. Nos mais diversos níveis (educação infantil, ensino fundamental – I e II, ensino médio, ensino técnico/tecnológico) e tipos de ensino (regular, no campo, EJA, especial) foram diversas as dificuldades. Em especial, quando os acadêmicos, ao realizarem os estágios, lidavam com alunos mais jovens, maiores foram as dificuldades percebidas.

Associamos tais dificuldades, ao próprio processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Quanto menores os estudantes, mais esses demandam a participação presencial do docente, assim como do estagiário regente de turma. Isso porque, crianças menores tem mais dificuldade de manter o foco da atenção por mais tempo em uma mesma tarefa. Assim os docentes e estagiários, precisaram de ser mais criativos e se desdobrar para criar novas formas inventivas para chamar e manter a atenção de crianças para a educação.

Paralelamente, reconheceu-se que diversas situações que extrapolam o âmbito escolar, como limitações socioeconômicas da sociedade, passaram a impactar com maior ênfase a possibilidade de aprendizagem de alunos. Principalmente para os mais carentes, maiores foram as dificuldades de adaptação as estratégias de ensino híbrido e/ou remoto, em função da limitação ou indisponibilidade dos meios de acesso aos materiais, conteúdos e aulas/docentes.

Admitimos que o trabalho promove a reflexão entre ensino; extensão; pesquisa; e reflexão crítica, conforme adotado na introdução, ao apresentar a experiência do estágio como o elo entre universidade, escola, e comunidade, ou de seus agentes, pesquisadores, acadêmicos em formação, regentes, pais e alunos.

Foi, ainda é, assim como continuará a ser, necessário pensar a formação de professores para o ensino híbrido. As mudanças ora compartilhadas servem para repensar as práxis pedagógicas, assim como para construir outras possibilidades de ensinar, de aprender e de pesquisar. Elencar as limitações no processo ensino-aprendizagem abre caminho para se repensar estratégias que poderão permanecer para o futuro.

É lícito considerar, nesse momento, que a presente reflexão não se esgota em si mesma. Essa compartilha experiências parciais, de contextos específicos, da realidade do Norte de Minas Gerais. Sabemos que há inúmeros desafios que não nos deparamos nessa jornada, assim como diversos outros que não foram contemplados nessas breves páginas. Ainda assim, esperamos que as mesmas possam ter contribuído com vossa reflexão, assim como possibilitado a ampliação de caminhos para diversos outros trabalhos futuros. E que a jornada continue...

Referências bibliográficas

- Bezerra, K. P., Costa, K. F. L., Oliveira, L. C., Fernandes, A. C. L., Carvalho, F. P. B., & Nelson, I. C. A. S. R. (2020). Remote teaching in state public universities: the future that is present. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-17.
- Garcia, T. C. M., Morais, I. R. D., Zaros, L. G., & Rêgo, M. C. F. D. (2020). *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. SEDIS/UFRN.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2(1), 1-12.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. (2020). *Portaria do Reitor nº 100/2020*. Determina medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19), no âmbito do IFNMG. Mimeo.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. (2021). *Plano de Contingência*. Abril/2021. Mimeo.
- Minas Gerais. (2020a). Decreto Nº 47.886/2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial de Minas Gerais*. 15 mar.
- Minas Gerais. (2020b). *Plano de Estudos Tutorados – PET*. Sítio oficial do Governo do Estado de Minas Gerais. <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação – SEE. (2020c). Resolução SEE Nº 4310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. *Diário Oficial de Minas Gerais*. 22 abr.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação – SEE. (2020d). *Documento orientador regime especial de atividades não presenciais: Versão 2*. SEE – Mimeo.
- Rocha, L. (2021). Brasil ultrapassa a marca de 500 mil mortos pela Covid-19. *CNN Brasil*, 19 jun.
- Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. (2020). *Portaria Nº 036 - Reitor/2020*. Regulamenta o Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Unimontes, e dá outras providências. Mimeo.
- Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. (2021). *Portaria Nº 096 - Reitor/2021*. Prorroga o prazo constante no artigo 1º da Portaria n.º 049 - REITOR/2021 e altera a redação do artigo 13 da Portaria n.º 078 - Reitor/2020, e dá outras providências. Mimeo.
- Ximenes, R. A. A. *et al.* (2021). Covid-19 no nordeste do Brasil: entre o *lockdown* e o relaxamento das medidas de distanciamento social. *Ciênc. saúde coletiva*, 26(4), 1441-1456.

Letramento a partir da teoria dos gêneros textuais: uma experiência de estágio durante a pandemia⁴⁸

Maria Aparecida Alcantâra

Centro Universitário FIPMoc – UNIFIPMoc

Érica Karine Ramos Queiroz

Centro Universitário FIPMoc – UNIFIPMoc; ericafaria2002@yahoo.com.br

Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; leonardo.finelli@unimontes.br

Resumo: O presente capítulo reúne dados de uma revisão crítica acrescidos de uma experiência de pesquisa participante, qualitativa, de caráter exploratório para verificar a adequação da proposta de realização de oficinas de gênero textual para a melhoria do ensino da língua portuguesa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental em situação de ensino remoto. Tal considera as contribuições e possibilidades de apropriação da teoria dos gêneros textuais para a formação docente. Para tanto realizou-se uma abordagem de cunho qualitativo, na reflexão sobre o conceito de gênero textual desenvolvida no campo dos estudos do texto e do discurso. Essa foi compartilhada com acadêmicos do sétimo período do curso de Letras – Português que a desenvolveram em forma de oficinas para a aplicação em seu Estágio Curricular Supervisionado a escolares do ensino médio. Os resultados consideram a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na área da Linguística Aplicada, a partir do referencial do Interacionismo Sociodiscursivo. Reconheceu-se que, uma prática docente sustentada apenas a partir da teoria demonstra é insuficiente para o adequado processo de letramento. E ainda que a importância da prática docente atenta às normas do sistema da língua, mas também se faz necessário o compromisso do professor com a reflexão consistente e consciente sobre a linguagem real na sua perspectiva social, dialógica. Nessa perspectiva, chamamos atenção para o fato de que o conhecimento da teoria é pressuposto para a prática docente de modo que as metodologias de ensino se tornem práticas eficazes, no contexto sala de aula, se utilizadas com propriedade teórica. Sendo assim, toda prática docente eficiente é produto de uma base teórica consistente.

Palavras-chave: Gênero textual; Ensino de língua; Formação docente; Estágio Supervisionado.

Abstract: This chapter brings together data from a critical review plus a participatory, qualitative, exploratory research experience to verify the adequacy of the proposal to hold textual genre workshops to improve the teaching of the Portuguese language for students in the final years of education. elementary school in a remote teaching situation. This considers the contributions and possibilities of appropriating the theory of textual genres for teacher training. To this end, a qualitative approach was carried out, reflecting on the concept of textual genre developed in the field of text and discourse studies. This was shared with students in the seventh period of the Literature – Portuguese course who developed it in the form of workshops for application in their Supervised Curricular Internship to high school students. The results consider the reflection on the teaching of Portuguese Language in the area of Applied Linguistics, based on the Sociodiscursive Interactionism framework. It was recognized that a teaching practice based only on theory is insufficient for an adequate literacy process. And although the importance of teaching practice attentive to the norms of the language system, it is also necessary for the teacher to commit to consistent and conscious reflection on real language in its social, dialogic perspective. From this perspective, we draw attention to the

⁴⁸ Texto originalmente publicado a obra: Finelli, L. A.C. (Org.). Estágio curricular na educação: experiências em tempos de educação híbrida. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

fact that knowledge of theory is a prerequisite for teaching practice so that teaching methodologies become effective practices, in the classroom context, if used with theoretical propriety. Therefore, all efficient teaching practice is the product of a consistent theoretical basis.

Keywords: Textual genre; Language teaching; Teacher training; Supervised internship.

Introdução

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa PCN's – Língua Portuguesa (Brasil, 1997, 1998) e da eclosão do pensamento de teóricos como Bakhtin e Vygotsky, assim como de seus seguidores no Brasil, tais como as contribuições de Bronckart (a partir da teoria Interacionismo Sociodiscursivo), a concepção de língua, como objeto social, interativo, ganhou espaço a partir da preocupação sobre o ensino de língua materna ancorado em usos sociais da linguagem. Ou seja, voltou-se o foco para um ensino sustentado pela compreensão de que as interações humanas são viabilizadas por meio dos usos da linguagem, e, que tais usos têm configurações relativamente estáveis que atendem a propósitos sociais, à luz de sua historicidade.

Embora a busca pela teoria aplicada ao contexto de ensino seja uma realidade atual para os docentes que trabalham com ensino de língua materna, percebe-se uma lacuna entre a teoria e prática. A partir dessa problemática, faz-se necessário insistir na reflexão sobre contribuições e possibilidades de apropriação da teoria dos gêneros textuais⁴⁹ na formação docente. Sendo assim, a reflexão tecida nessa discussão sugere uma reconfiguração, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto na postura do professor e, conseqüentemente, da escola em relação ao ensino de línguas. Logo, entende-se que refletir sobre o compromisso social do professor nas instituições de ensino é uma necessidade constante (Santos, 2010a).

Vale ressaltar que são muitas as publicações sobre os estudos dos gêneros e que são muitos os esforços para, a partir dessa teoria, contribuir com práticas de ensino eficientes. Nesse contexto, a seguir, além da consulta aos autores consagrados da área, tais como: Bronckart, Marcuschi, Bakhtin, será apresentada a releitura da discussão tecida por Santos (2010a) e Cristóvão e Nascimento (2011).

Na perspectiva teórica supracitada, esse texto apresenta contribuições e possibilidades de e para a apropriação da teoria dos gêneros textuais na formação docente. Para tanto, reflete sobre o conceito de gênero textual desenvolvido no campo dos estudos do texto e do discurso. Além disso, pondera sobre o ensino de Língua Portuguesa na área da Linguística Aplicada, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo.

O ensino de Língua Portuguesa fundamentado na teoria dos gêneros textuais

Os PCN's atuam como referencial para o ensino no país. Especificamente os de Língua Portuguesa apontam para a diversidade textual na prática escolar, dada a sua importância para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos (Brasil, 1997, 1998).

⁴⁹ O presente texto utilizará sempre a expressão gênero textual, apesar de reconhecer que na literatura esse também é encontrado como gênero discursivo. Tal assunção das expressões como sinônimos se dá em função do reconhecimento geral, verificado na literatura de que a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica (Farias, 2013).

Nos PCN's – Língua Portuguesa (Brasil, 1997, 1998), a organização curricular em Língua Portuguesa dos anos equivalentes ao Ensino Fundamental II é estruturada sobre o conceito de gênero textual. Tal construção assevera que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 89)

Reconhece-se que os PCN's, apresentaram, entre outras orientações, para o direcionamento do ensino de língua portuguesa delineado sob o trabalho com os gêneros textuais nas escolas. Para tal, considera que os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática; composicional; e, estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Brasil, 1997).

Ao se partir dessa premissa, a metodologia de ensino sustentada pela teoria dos gêneros textuais é defendida tanto em documentos (tais como os PCN's, e as Diretrizes Curriculares Nacionais), quanto por pesquisadores e profissionais da área da Linguística Aplicada. Esses acreditam que toda ação da escola deve ser contextualizada com produções comunicativas reais do discente. Assim, é possível estimular o saber sistemático dos gêneros nas atuações enunciativas dos discentes (Santos, 2010a).

Nesse contexto, verificam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (BRASIL, 1997) os objetivos da língua portuguesa:

Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo

As práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo

As práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (Brasil, 1997)

A citação acima norteia a discussão do estudo do gênero textual na medida em que explicitam a relação da língua com o social e com o exercício da cidadania. Essa relação direciona para conceituações da teoria dos gêneros textuais mediante o uso da língua materna, e assim se encaminha para o conceito de letramento.

Nesse sentido, entende-se que o gênero constitui, efetivamente, “o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 71). Essas considerações exigem a apresentação de algumas conceituações, tais como: língua(gem); gêneros; e, texto, que por sua vez, caminham no cerne da ideia de letramento.

O letramento nomeia um fenômeno para distinguir as práticas sociais da leitura e da escrita das práticas de leitura e escrita resultantes da alfabetização. Os PCN’s o definem como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (Brasil, 1997, p. 21). Em outra acepção o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman; 1995, p. 19); ou ainda, “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita” (Troquez; Silva; Alves, 2018, p. 276).

A língua pode ser caracterizada como forma ou estrutura a partir de um sistema de regras que defendem a autonomia do sistema diante das condições de produção assumidas pelo formalismo, ou ainda, como instrumento transmissor de informações a partir de um sistema de codificação assumida pela teoria da comunicação. Ao mesmo tempo, a língua pode ser considerada como atividade cognitiva a partir do ato de criação e expressão do pensamento que são ações típica da espécie humana representadas pelo

cognitivismo, ou, como atividade sociointerativa situada a partir de uma perspectiva sociointeracionista relacionada aos aspectos históricos e discursivos (Santos, 2010a).

Em outras palavras, a concepção de língua, ora apresentada, situa-se nos aspectos sociointeracionista, histórico e discursivo da linguagem, visto que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2017, p. 128). Então, vejamos que a língua é compreendida como prática social, imanente das ações e práticas de linguagem dos sujeitos, situada no contexto histórico e social em situações interativas (Santos, 2010b).

Nessa perspectiva tem-se que:

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais. (Bronckart, 2009, p. 31)

Ainda ao apresentar concepções de língua, toma-se a defesa de que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, assim como “não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, [1979] 2011, p. 272). Sendo assim, a língua, através de sua materialização no discurso, só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso, ou letrados (que compreendem a função do discurso que professam).

Visto isso, o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (Bakhtin, [1979] 2011). Observa-se que há aqui uma concepção de gênero já anunciada na compreensão de língua.

Nessa linha de reflexão, reconhece-se que o sujeito de que se fala na produção da linguagem (letrado) é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro. Assim reconhece-se que é pela linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito, historicamente inserido no contexto social, cultural e concreto. Esse sujeito não é neutro em relação às situações linguajeras, nem ativo, ele é um ser interativo, em sociedade, em grupos sociais (Santos, 2010b).

A partir das concepções de língua apresentadas acima, gêneros textuais podem ser definidos como textos que usamos em nosso cotidiano com padrões sócio-comunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados através da relação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Nesse ínterim, pode-se afirmar que a comunicação humana funciona através do gênero textual e, por isso, é importante reconhecer os aspectos enunciativos e discursivos que circundam o ensino de língua com os gêneros textuais. É importante também assinalar seu aspecto funcional e interativo que, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, organizam atividades e pessoas nas situações de interação comunicativa na perspectiva sócio-histórica (Santos, 2010b).

Ainda, sobre a conceituação de gêneros, vale retomar a distinção entre tipo e gênero textual. Deve-se usar a expressão “tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição, que, em geral, abrange cerca de meia dúzia de categorias conhecidas” (a saber: narração; argumentação; exposição; descrição; e, injunção) (Santos, 2010b, p. 24). Na composição tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras. Por outro lado, usa-se a expressão gênero textual “para refletir os textos materializados que são encontrados na comunicação da vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Santos, 2010b, p. 25). Nesse sentido, o gênero textual, apesar de ser entendido como uma noção vaga, sobrepõe-se aos tipos de textos devido à sua diversidade (Marcuschi, 2010).

Ao sistematizar estes termos (gênero textual e tipologia textual), tem-se as seguintes definições:

a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (Marcuschi, 2008, p. 154)

Gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social, o que o associa a capacidade de letramento do indivíduo. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) *razão determinada* em uma *situação comunicativa* (um contexto) para promover uma *interação específica*. Tratam-se de unidades definidas por seus conteúdos; suas propriedades funcionais; estilo; e, composição, organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa (Lima; Versuti; Silva, 2016).

A cada vez que o indivíduo produz um texto, aquele seleciona um gênero em função daquilo que deseja comunicar; em função do efeito que deseja produzir em seu interlocutor; e, em função da ação que deseja produzir no meio em que se insere (cultura, grupo social, etc.). Para isso ele se vale das trocas mais comuns do cotidiano, nos bilhetes registrados em *post-its*; em mensagens eletrônicas; notas registradas em *smartphones* (orais ou escritas); entrevistas (orais e escritas); bulas de remédio; orações; cordéis; dissertações; romances; piadas, etc. Uma das principais características dos gêneros é o fato de serem enunciados que apresentam relativa estabilidade que é a característica que permite que os mesmos sejam compreendidos (Faleiros, 2013).

A ideia de letramento reconhece que “ao lado de uma noção de língua, é necessário ter umanoção de texto e de funcionamento do texto” (Marcuschi, 2008, p. 241). Em outras palavras:

o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um processo comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato comunicativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (Marcuschi, 2008, p. 242)

Dessa forma o trabalho com o texto deve considerar os fenômenos de reconhecimento psicossocial que são partes de processos de atividades socialmente constituídas e caracterizam os gêneros textuais (Bazerman, 2011), assim como a capacidade de letramento.

Cabe reconhecer que as tendências para o tratamento dos gêneros textuais, no Brasil, estão distribuídas em quatro linhas teóricas:

1. Uma linha bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vigotskyana sócio-construtivista da escola de Genebra, representada por Schneuwly e Dolz e pelo interacionismo sócio-discursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP;
2. Uma perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana, mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990), tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros pólos;
3. Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional, a Escola Australiana de Sidney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday, com interesses na análise linguística dos gêneros, presente na UFSC;
4. Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, vem se desenvolvendo na UFPE e na UFPB. (Santos, 2010b, p. 21).

Pelo exposto, entende-se que há uma dinamicidade na conceituação de gêneros e isso sugere que a prática de ensino não se limite a uma determinada vertente teórica que permeia a questão dos gêneros textuais.

Por fim, observa-se que a Linguística, no estudo do texto, em suas várias ramificações, traz para o campo teórico perspectivas que enriquecem a discussão sobre a teoria dos gêneros textuais. Assim, apresenta posicionamentos diante do ensino de língua ao considerar sua função social e socializadora, assim como de transmissibilidade de informações para cada indivíduo. Visto isso, ao apresentar algumas concepções de gênero, cabe registrar que nesse texto não há um posicionamento teórico a favor ou contra ramificações das pesquisas sobre gêneros (textuais e/ou discursivos), mas um recorte necessário para delimitar, teoricamente, a presente reflexão, sem pretensão de esgotar tais constructos.

Método

Considerado o atual momento sócio-histórico no contexto de pandemia de COVID-19 provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), mais do que nunca, tem-se a necessidade de se repensar as práticas educativas. Isso porque o novo contexto educacional passou a considerar a educação remota⁵⁰ e/ou o ensino híbrido⁵¹.

⁵⁰ Ensino remoto é todo tipo de ensino cujo conteúdo formal foi adaptado a partir do cronograma do ensino tradicional e foi produzido para ser disponibilizado por meio de recursos das TICs, em especial, a internet. Via de regra essa modalidade de ensino se dá de modo síncrono entre docente e estudantes, em plataformas de *streaming* (Bezerra et al., 2020; Garcia et al., 2020).

⁵¹ O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma modalidade de ensino que combina a estrutura do ensino presencial com propostas de educação remota ou de educação a distância – EAD e o uso das TICs aplicadas à educação. Nessa modalidade as aulas podem se dar de modo síncrono (que acontece simultaneamente) ou assíncrono (que se desconectam temporalmente, e em geral, são passíveis

Nesse contexto, a presente investigação assumiu o delineamento de pesquisa participante, qualitativa, de caráter exploratório para verificar a adequação da proposta de realização de oficinas de gênero textual para a melhoria do ensino da língua portuguesa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Para tal, partiu de revisão bibliográfica crítica de modo a organizar os referenciais ora apresentados e compartilhar com você, leitor, a perspectiva de ensino assumida. Essa buscou autores renomados e produções que refletem sobre a nova formação docente de professores de língua portuguesa que passam a considerar recursos como os gêneros textuais para o desenvolvimento do processo de letramento.

Tal foi analisada e debatida com o grupo de estudantes do sétimo período da graduação de Letras – Português, de uma Instituição de Ensino Superior – IES do norte de Minas Gerais. Esse grupo, em processo de realização de Estágio Supervisionado sob orientação de uma das autoras, desenvolveu um conjunto de quatro oficinas para o ensino, treinamento, exercício, e, avaliação do ensino de atividades e modelos de gêneros textuais.

Tais oficinas foram organizadas com a seleção prévia de materiais de referência, em acordo com as DCN's, explicando os conceitos e contextualizações de gêneros textuais, assim como alguns exemplos de uso mais recorrente na língua. Tais foram apresentados no primeiro encontro de regência pedagógica para os alunos de uma escola de ensino fundamental pública parceira. A partir do primeiro encontro, era solicitado dos alunos a proposição de novos gêneros que os mesmos gostariam de discutir/trabalhar nos encontros subsequentes. Tal estratégia possibilitou, na perspectiva do letramento, a busca dos materiais e preparo adequado dos acadêmicos que exerciam a regência das práticas de ensino. Possibilitou também, em acordo com a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, a manutenção da motivação e interesse dos alunos para com o processo de aprendizagem da língua.

A cada encontro de oficina, eram realizados dois encontros de supervisão acadêmica com os universitários. Um para a apresentação da experiência e reflexão sobre a adequação do processo, e o segundo para a apresentação, por parte dos acadêmicos, do novo material buscado e realização de treino piloto com os pares de supervisão das atividades de regência a serem realizados com os estudantes do ensino fundamental.

Faz-se mister considerar, que em função do contexto de pandemia, no sentido de preservar o distanciamento social e demais normas sanitárias para evitar a propagação do vírus, todos os encontros, sejam os de docente do ensino superior com os acadêmicos da graduação de Letras – Português, sejam os dos estudantes universitários com seus respectivos grupos de alunos do ensino médio (realizados em duplas para cada turma de regência), se deram a partir de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs por meio de vídeo reuniões síncronas realizadas por meio do Google Meet, que foi o recurso gratuito e de fácil acesso escolhido para se trabalhar com as turmas.

de replicação por diversas vezes e em diversos momentos) entre docente e estudantes, sendo mais comum a segunda proposta. Na estrutura assíncrona o docente prepara com antecedência o material (aulas gravadas, *podcasts* (gravações de áudio), exercícios, materiais para leitura e fóruns/e ou canais para tirar as dúvidas, etc.) que é disponibilizado por algum Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como Microsoft Teams, Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais) para acesso dos alunos (Hodges et al., 2020).

Cada encontro de supervisão teve duração média de 120 minutos, enquanto cada oficina prática, teve, em média, 60 minutos. A frequência das oficinas foi semanal, ao passo que os encontros de Supervisão de Estágio se deram com 10 encontros prévios para preparo dos recursos e treinamento dos estagiários, seguidos de dois encontros entre cada oficina e quatro encontros de análise, avaliação e fechamento do estágio.

Os resultados foram, em sequência da realização das oficinas sistematizado e agrupado, e ao final dos quatro encontros com os alunos do ensino fundamental foram analisados em conjunto, a partir das interações concretas de uso da língua(gem) com os educandos do ensino fundamental, dentro da perspectiva da promoção do processo de letramento nas aulas de Português. Tais foram refletidos, analisados, confrontados com a literatura, e sumarizados nos resultados e discussões abaixo.

Resultados e discussão

Interacionismo sociodiscursivo: perspectivas teóricas e metodológicas na prática docente

Sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, tal como proposto por Bronckart, entendemos que essa teoria parte, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. Surge, então, uma preocupação didática com trabalhos voltados para a criação e a testagem de sequências didáticas para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e esclarecer essa abordagem prática de ensino numa primeira fase, e, numa segunda fase, o aperfeiçoamento do modelo teórico inicial, situando a questão das condições e das características da atividade de linguagem no quadro do problema do desenvolvimento humano. Dessa forma, o contexto da interação evidencia a relação do sujeito de linguagem com o outro e com o meio como fator essencial às condições de atividades de linguagem (Cristóvão; Nascimento, 2011).

Acolhe-se que “as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam ao desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente” (Bronckart, 2009, p. 96). Visto isso, as ações de linguagem são desenvolvidas no quadro dessas atividades considerando as dimensões cognitiva; sociais; e, linguísticas. Nessa perspectiva, acrescenta-se que as ações de linguagem podem ser orais e/ou escritas; perpassadas por noções de espaço-tempo de produção; lugar social; emissor; enunciador; receptor; destinatário; e, objetivo em consonância com a escolha do gênero textual mais adequado à situação de uso.

Portanto, para a realização de uma prática de ensino, a partir da teoria dos gêneros, aliada a teoria sócio-interacionista, faz-se necessário observar o cenário do contexto de ensino brasileiro que ainda apresenta, no ensino, posturas tradicionalistas, conservadoras, ultrapassadas que reproduzem no ensino de língua uma abordagem normativa e não reflexiva (Santos, 2010b).

Como o contexto escolar é impregnado das marcas, tanto governamentais, quanto ideológicas desenvolvidas ao longo da história da educação, entende-se que tais marcas também determinam às práticas

pedagógicas dos docentes. Uma dessas marcas lida com a desconexão entre o uso da linguagem e sua funcionalidade, ou seja, perpassa a dimensão da alfabetização e do letramento. Não obstante, o momento atual demanda um novo modelo de organização social em que a escola deve ocupar seu dever de educar. Nesse contexto de mudanças e desafios o interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2009) (influenciado por Bakhtin, [1979] 2011; e, Vigotsky, 1998), surge com a intenção de trazer para a escola as discussões sobre a função do ensino da língua materna (Santos, 2010b).

Portanto, ao se considerar tais premissas, e, com base nos princípios referentes à interação, com as influências de Bakhtin, acrescidas das preocupações com o desenvolvimento da linguagem, emergentes das novas propostas curriculares e das transformações sociais, é reconhecida a importância da escola como espaço de sistematização de saberes, e, neste caso, do ensino de língua (Cristóvão; Nascimento, 2011). Essas premissas impõem, então,

uma nova abordagem didática que se expande no meio educacional e, principalmente, no trabalho com o texto, oral ou escrito, que deixa de ser analisado apenas em seus aspectos estruturais. Nessa perspectiva, para o interacionismo sociodiscursivo, proposto pela Escola de Genebra, os elementos que compõem os corpos verbais (textos) deixam de ser analisados apenas como unidade do sistema da língua (abordagem estruturalista), mas como marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas. (p. 44)

Essa ideia apresenta a necessidade do redimensionamento das práticas educativas do ensino de língua (ao assumir uma perspectiva da funcionalidade da língua a partir da vertente do letramento), em consonância com as práticas sociais das atividades de linguagem e com os parâmetros estabelecidos pelas propostas curriculares. E, por isso, é central para a revisão bibliográfica sobre gêneros textuais e formação docente aqui tecida.

O ensino de Língua Portuguesa: novas configurações metodológicas para a formação docente

Mesmo antes do contexto de pandemia de COVID-19 provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), já haviam diversas as pesquisas sobre gêneros textuais e sua relação com o ensino de língua materna com objetivo de discutir a relação entre os gêneros, escola e o professor. Tal abordagem exige objetivos claros em relação ao recorte teórico para o ensino aliado a teoria dos gêneros por causa das diversas perspectivas teóricas de abordar o tema.

Entende-se que a noção sobre os gêneros textuais depende do ponto de vista que o emissor constrói sobre a linguagem. Tal se traduz a partir de diferentes percepções tais como: o funcional; o enunciativo; o textual; e, o comunicacional (Brait, 2007).

O ensino dos gêneros textuais tem consequências positivas para o processo de letramento nas aulas de Português. Isso se dá porque os gêneros textuais consideram os usos e funções de uma situação comunicativa, o que por sua vez, amplia as possibilidades de letramento. Nesse contexto as aulas deixam de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, típico do processo de alfabetização por repetição, e considera a fluidez da língua materna que passa a ser estudada de formas diferentes e específicas para cada situação

comunicacional. Assim o aluno passa a construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (Bezerra, 2010).

Conforme proposto na metodologia, supracitada a proposta do trabalho com os gêneros considerou, entre outros aspectos, a promoção de situações concretas de uso do gênero no contexto escolar. Tais foram desenvolvidas por estudantes da graduação de Letras – Português, a partir de interações concretas de uso da língua(gem) com os educandos do ensino fundamental.

Os estagiários de graduação, ao aplicarem as oficinas de letramento, reconhecem e defendem que o trabalho com o gênero levou os alunos ao domínio do conceito de gênero textual. Dessa forma, os participantes da oficina aprenderam a respeitar o funcionamento real do uso do gênero textual, a partir da perspectiva do letramento, ao compreender sua função e uso na linguagem corrente e em suas produções práticas. Os estagiários indicaram que os participantes se tornaram capazes de reconhecer e utilizar o gênero textual de forma adequada, para além da perspectiva “mecânica” (“tecnizada” ou conteudista) do aprendizado das regras do gênero textual que é típica de um processo de alfabetização descontextualizado.

Essa percepção derivou da adequação realizada pelos participantes das oficinas no uso adequado do gênero textual em situações comunicativas cotidianas. Acresce-se que, a partir da percepção dos estagiários, os estudantes participantes das oficinas relatam que passaram a fazer o uso mais adequado do gênero textual tanto na escola como em contextos comunicacionais reais realizados fora dessa.

Tal percepção corrobora a de Machado (2009, p. 47), que já apresentava que na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo “a principal ideia defendida é a de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes contextos pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo linguajeiros”.

Corrobora também a proposta de Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), quando apresentaram que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

Então,

se é reconhecido o papel da escola de acordo com a LDB 9.394/96, art.1º, §2º assegurando que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”, destaca-se a importância da utilização dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, considerando as concepções de linguagem e gêneros textuais como prática social apresentadas por Marcuschi (2008), Bazerman (2006), Miller (2009), Bronckart (2009), entre outros. (Santos, 2010b, p. 44)

Nesse contexto, cabe reiterar o papel das IES têm ao formar profissionais competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, em situações linguajeiras orais e escritas, verbais e não verbais. Portanto, vale ressaltar a importância de o professor (ou futuro professor, no caso dos estagiários que operacionalizaram as oficinas) criar situações reais que envolvam o trabalho com os gêneros na sala de aula. Espera-se que essas oportunizem atos comunicativos de (re)criação dos gêneros, que promovam a interação através de textos reais.

É imperativo registrar que o professor tem liberdade e autonomia para escolher e reorganizar as atividades; os gêneros a serem trabalhados no contexto da sala de aula, com a finalidade de motivar a turma; de oferecer gêneros que interessem, de fato, ao público discente. Assim, a orientação das diretrizes curriculares torna-se real uma vez que o aluno se sentirá parte ativa do processo de ensino-aprendizagem, pois o ato de aprender a ler e escrever no contexto escolar deve ser fruto de escolhas sociais e éticas daqueles que buscam tal conhecimento (Bazerman, 2011).

Observou-se, então, que

a responsabilidade do professor diante das questões que trazem no bojo do ensino de leitura e produção de textos as possíveis escolhas que configuram a aula do professor. Entre estas escolhas, estão também os gêneros, que são trabalhados no espaço da sala de aula e que precisam estar articulados às reais necessidades de aprendizagens, embora, quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos. Essa negociação determina aonde a jornada da aula pode ir com mais sucesso de forma a atingir os objetivos e suprir as necessidades de cada parte (Bazerman, 2011, p. 33).

Logo, os estagiários reconheceram que uma prática docente realizada com estes critérios (de possibilitar aos alunos serem coautores de sua prática educativa ao selecionarem os gêneros textuais que mais os interessam para o trabalho em sala, e assim em comunalidade com sua realidade social) como prioridades demonstra uma tendência voltada para a língua vista como sistema de regras, e para os gêneros, vistos longe dos seus contextos reais de uso, fora das possibilidades interativas, de comunicação em situação de uso.

Ressalta-se a importância do trabalho das oficinas de gêneros textuais realizadas com o sistema da língua conduzidas pelos estagiários. Porém, paralelamente, faz-se necessário atentar para o compromisso do professor e da escola com a promoção do conhecimento, da linguagem real, dialógica. Sendo assim, na escola, precisam ser considerados os saberes que suscitam o trabalho com os gêneros de maneira ativa e responsiva. Assim, além das atividades orientadas das oficinas de gêneros textuais, que reconheceram o direcionamento e escolha de gêneros motivados pelos alunos participantes, é compromisso do estagiário docente, também, complementar a discussão com a realização de atividades de outros gêneros, complementares, que mesmo utilizados com menor frequência por aquele grupo social, também fazem parte da norma culta, e assim são passíveis de uso a partir de demandas específicas.

Para Bazerman (2011), os gêneros que atuam na sala de aula são mais que uma repetição ritual de proposições padronizadas (e/ou estabelecidas por uma diretriz curricular). Assim, cabe ao estagiário e futuro professor ativar o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitam que seus alunos produzam. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com o uso de diversos textos/gêneros, em situações sociais que eles consideram reais; explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares; ou ainda, complementando tal ensino com a apresentação gêneros mais formais, propostos nas diretrizes de ensino, de modo a tornar o interesse dos alunos o terreno discursivo que o docente convida a explorar.

Nesse sentido, o estudo dos gêneros textuais deve ter como proposta não apenas um modelo de transposição didática, mas propostas didáticas para o ensino de língua que atenda às necessidades do aluno (em uma perspectiva de letramento, que considera o contexto sócio histórico cultural do aluno). Nesse sentido, tal estudo deve considerar o uso que o aprendiz faz da linguagem nos diferentes contextos de interação em que participa, assim como antever contextos que possa vir participar. Desse modo, será considerado um ensino de língua articulado às práticas significativas de usos num contexto de interação social, sendo, para isso, fundamental a transposição da teoria para a prática.

Considerações finais

A breve reunião de constructos teóricos, combinada com o relato das experiências práticas de estágio por meio da implementação das oficinas de gêneros textuais apresentadas nesse texto chamam a atenção para a necessidade de, na formação de docente, articular os saberes às práticas metodológicas, com o objetivo de formar o estudante para atuações sociais e, portanto, formar profissionais capazes de promover a articulação entre teoria e prática. Essa necessidade tornou-se mais evidente com o advento dos PCN's que trouxeram para os docentes muitas orientações, em especial, quanto a implementação de novas metodologias de ensino para a língua portuguesa, a exemplo do trabalho com os gêneros textuais.

Nesse sentido, formar professores para ensinar língua no novo contexto, em contraposição às propostas teóricas apresentadas anteriormente, impõe uma nova prática de planejamento do ensino. Essa deve considerar as relações interativas dentro e fora da sala de aula, assim como a intencionalidade do uso da língua, seu contexto social de uso, e a motivação para o aprendizado dessa por parte dos estudantes. Essa perspectiva corrobora a já apresentada por Santos (2010b) conforme explicitado em vários momentos dessa escrita.

Assim, uma nova prática docente, concebida com o acolhimento dos critérios supracitados como prioridades demonstra uma tendência educacional voltada para a além da compreensão da língua vista como sistema de regras (tendência que avança da alfabetização ao letramento). Essa assume também a compreensão da língua para o trabalho com a diversidade dos gêneros textuais, ao reconhecer que esses, desenvolvidos longe dos seus contextos reais de uso, fora das possibilidades interativas, de comunicação em situação de uso, tornam-se um aprendizado mecânico e sem significado para o aluno, e que reduz a motivação desse para o aprendizado da língua.

Ressalta-se a importância do trabalho realizado com o sistema da língua desenvolvido pelos estágios a partir das oficinas de gêneros textuais. Dessas, atenta-se para o compromisso do professor e da escola com a promoção do conhecimento, da linguagem real, dialógica. Desse modo, na escola, precisam ser considerados os saberes que suscitam o trabalho com os gêneros textuais de maneira ativa e responsiva.

Por fim, cabe registrar que a proposta da teoria dos gêneros textuais e/ou discursivos resgatadas nessa discussão teve um papel político de apresentar um olhar crítico para a necessária articulação das práticas sociais de linguagem aos objetos de ensino. Tal deve priorizar o uso social da língua em consonância com a

preocupação de que as ferramentas usadas na interação sejam mais do que ferramentas, sejam instrumentos que agem sobre o sujeito para seu desenvolvimento linguajeiro.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2011 [1979]). *Estética da criação verbal*. 6. ed. Martins Fontes.
- Bazerman, C. (2006). *Gêneros, agência, escrita*. Cortez.
- Bezerra, K. P., Costa, K. F. L., Oliveira, L. C., Fernandes, A. C. L., Carvalho, F. P. B., Nelson, I. C. A. S. R. (2020). Remote teaching in state public universities: the future that is present. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-17.
- Bezerra, M. A. (2010). Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico metodológicos. In Dionízio, Â. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Parábola.
- Brait, B. (2007). O estatuto dos gêneros no quadro do ISD: provocando o debate. In Guimarães, A. M. M.; Machado, A. R.; Coutinho, A. (Org.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Mercado de Letras.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental.
- Bronckart, J. P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. EDUC.
- Cristóvão, V. L. L., & Nascimento, E. L. (2011). Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: Karwoski, A. M., Gaydekska, B., & Brito, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. Parábola.
- Faleiros, R. J. (2013). O conceito de gênero textual e seu uso em aula. *Nova Escola*, online, 10 mar. <https://novaescola.org.br/conteudo/194/o-que-e-um-genero-textual>
- Farias, S. A. L. S. (2013). *Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio*. [Dissertação de mestrado em Letras] Universidade Federal da Bahia – UFBA.
- Garcia, T. C. M., Morais, I. R. D., Zaros, L. G., & Rêgo, M. C. F. D. (2020). *Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas*. SEDIS/UFRN.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2(1), 1-12.
- Kleiman, A. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras.
- Lima, D. J., Versuti, A. C., & Silva, D. D. A. (2016). O potencial da narrativa transmídia na aprendizagem dos gêneros textuais. *Linha Mestra*, (30), 595-599.
- Machado, A. R. (2009). Colaboração e crítica: possíveis ações no linguista na atividade educacional. In Machado, A. R., Abreu-Tardelli, L. S., & Cristóvão, V. L. (Orgs.). (2009). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais*. Mercado de Letras.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionízio, Â. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Parábola.
- Santos, H. A. (2010b). *Os gêneros textuais na formação do professor de língua portuguesa em instituições de ensino superior*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem] Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.
- Santos, R. M. A. S. (2010a). *Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem] Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Troque, M. C. C., Silva, T., & Alves, A. V. (2018). Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(27), 271-291.
- Vigotsky, L. S. (1998 [1930]). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34.

O Pedagogo – Orientador Educacional e a formação inicial e continuada em serviço: a práxis na rede pública de ensino do Distrito Federal

Cláudia Roberta Rosa da Silva

Universidade de Brasília – UnB; betadaunb@yahoo.com.br

Fernando Bomfim Mariana

Universidade de Brasília – UnB; fbmariana2009@gmail.com

Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília – UnB; cmpedagogia@gmail.com

Resumo: O presente artigo intitulado o Pedagogo - Orientador Educacional e a formação inicial e continuada em serviço: a práxis na rede pública de ensino do Distrito Federal, tem como objetivo analisar como se constitui a formação inicial e continuada dos profissionais da orientação educacional na contribuição ao fazer pedagógico, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Este trabalho se ampara na abordagem qualitativa da pesquisa, e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica da literatura e análise documental. Os principais autores utilizados foram Grinspun (1992; 2018) na trajetória da orientação educacional, e Corazza (2013; 2019) na temática da formação inicial e continuada como propulsora da transcrição pedagógica. A Orientação Pedagógica (OP) da orientação educacional no DF foi outra fonte de pesquisa por apresentar os fundamentos teóricos e eixos de atuação desse profissional nesta unidade da federação. Entre os achados da pesquisa apontamos que a SEEDF apresenta uma política própria de formação inicial e continuada para os orientadores educacionais, com local próprio para a realização da mesma, que é a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). A formação inicial é concebida desde o estágio probatório, onde destaca-se o percurso formativo Projeto Aprender Sem Parar, oferecido a todos os orientadores educacionais que entraram na rede pública à partir do ano de 2018, perdurando por todo o estágio probatório de 3 anos, e a continuada é oferecida durante todo o percurso profissional, com horário destinado dentro da sua jornada de trabalho para a sua realização, com cursos que promovem problematizações e olhar crítico para as questões pedagógicas e sociais, ancorada numa práxis indissociável da teoria com a prática, em consonância com os pressupostos teóricos metodológicos adotado no currículo da SEEDF. A formação continuada disponibilizada na SEEDF apresenta-se como uma ação satisfatória de aperfeiçoamento profissional, ao disponibilizar diferentes temáticas formativas, porém evidenciamos alguns obstáculos que precisam ser reformulados, como a flexibilidade do período/turno de trabalho destinado a formação continuada fora do ambiente escolar, em conformidade com os momentos formativos oferecidos pela EAPE.

Palavras-chave: Educação; Orientação educacional; Formação inicial e continuada; Fazer pedagógico.

Abstract: This article, entitled the educational advisor and the initial and continued training in service: the praxis in the public school system of the Federal District, aims to analyze how the initial and continued training of professionals of educational guidance is constituted in the contribution to the pedagogical work in the Secretariat of State for Education of the Federal District (SEEDF). This work is based on a qualitative research approach, and the methodology used was a bibliographic literature review and document analysis. The main authors used were Grinspun (1992; 2018) on the trajectory of educational guidance, and Corazza (2013;2019) on the theme of initial and continued training as a propellant of pedagogical transcription. The Pedagogical Orientation (OP) of educational orientation in DF was another source of research for presenting the theoretical foundations and axes of action of this professional in this unit of the federation. Among the research findings we point out that the SEEDF has its own policy of initial and continued training for

educational directors, with its own place for it, which is the Undersecretariat for Continuing Education Professionals (EAPE). The initial training is designed from the probationary stage on, where we highlight the training course “Project Learn Non-stop”, offered to all educational directors who have joined the public network since 2018, lasting throughout the three-year probationary stage, and the continued training is offered throughout the professional career. The continuing education is offered throughout the professional career, with time set aside for its realization, with courses that promote problematizations and a critical look at pedagogical and social issues, anchored in an inseparable praxis of theory and practice, in line with the theoretical and methodological assumptions adopted in the curriculum of SEEDF. The continuing education provided in SEEDF presents itself as a satisfactory action for professional improvement, by providing different training themes, but we highlight some obstacles that need to be reformulated, such as the flexibility of the period/shift of work for continuing education outside the school environment, in accordance with the training moments offered by EAPE.

Keywords: Education; Educational orientation; Initial and continuing education; Pedagogical work.

Introdução

O sentido de práxis, nesse trabalho, é amparado em Marx, que o concebeu como “à atividade livre, universal, e auto criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo, atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de outros seres” (Bottomore, 1988, p.460). À vista disso, apreendemos a práxis como elemento transformador do indivíduo e da sociedade, numa relação dialética de reflexão-ação-reflexão, indissolúvel da teoria e da prática na formação do trabalho humano, e no caso deste estudo, do ofício dos orientadores educacionais.

Segundo o dicionário online Michaelis, a palavra orientar apresenta vários significados, entre eles citamos: mostrar a direção a ser seguida; nortear, dar um rumo, reconhecer aptidões de uma pessoa e incentivá-la a alcançar o seu propósito⁵². Assim, o ato de orientar pode ser entendido como um movimento de troca permeado pelo olhar atento, escuta e diálogo, onde o ser humano se propõe ao serviço de guiar, aconselhar, apascentar, conduzir, e tantas outras ações imbricadas a essa palavra.

A orientação educacional nasce dessa ação, inicialmente concebida como um trabalho individual nas escolas a serviço da manutenção do *status quo*, com o objetivo de guiar os estudantes para a ocupação de um lugar pré-determinado na sociedade, indo atualmente para uma ação desenvolvida e planejada coletivamente entre todos os atores escolares, através de uma abordagem crítica e transformadora da realidade social, que reconhece o poder da escola na emancipação humana.

Apesar da orientação educacional ter sido implantada no Brasil no início do século passado, Beck (1977) e Grinspun (1992) afirmam que podemos encontrar vestígios desse trabalho desde a antiguidade.

A partir de pesquisas sobre a etimologia da palavra orientação, os autores observaram que esta se faz presente ao longo da história da humanidade, desde a vida tribal até a chegada do mundo novo, e suas ideias “constituem a base para ajudar o indivíduo em seus momentos de necessidade” (Beck, 1977, p. 13).

A orientação educacional, assim, esteve presente na vida das pessoas em várias partes do mundo, até chegar formalmente às escolas brasileiras, e a sua função nessa instituição transformou-se ao longo do

⁵² Pesquisa realizada no site <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/orientar%20/>. Acesso em 09 fev. 2023.

tempo, acompanhando as mudanças sociais impostas pela política, cultura e economia que culminaram em transformações na função social da escola. Diante do exposto, ela é hoje concebida como:

A Orientação Educacional é serviço especializado, desempenhado pelo Pedagogo-Orientador Educacional, para o acompanhamento e o apoio dos profissionais da educação, dos estudantes, seus familiares e articulação da comunidade escolar e da rede externa (rede social ou rede de apoio), quanto ao processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas que os cercam. (Distrito Federal, 2019a, p. 59)

Segundo o documento Orientação Pedagógica da Orientação Educacional (Distrito Federal, 2019), que orienta a atuação desse especialista na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o trabalho do orientador educacional (OE) se articula em seis eixos de atuação: ações de implantação, ações institucionais, ações junto aos professores, ações junto aos estudantes, ações junto às famílias e ações em rede, que se conjugam e se entrelaçam num coletivo dentro do exercício da função.

Pensar a formação inicial e continuada dos OEs que contribua para o trabalho pedagógico requer, como diz Corazza (2013), um trabalho voltado para a pesquisa, pois assim como a “docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá” (p. 93), o trabalho da orientação educacional também não se constitui, nem se constituirá sem a procura, “que cria; e que é o canal da pesquisa” (p. 94).

Nesse sentido, o presente estudo aborda a formação inicial e continuada dos Pedagogos - Orientadores Educacionais da SEEDF na contribuição ao fazer pedagógico nas escolas. Além dessa seção introdutória, este trabalho está dividido em três seções. A primeira versa sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, a segunda dialoga sobre a formação continuada oferecida na SEEDF aos Pedagogos - Orientadores Educacionais, e por fim, na terceira seção são apresentadas as considerações finais desse trabalho.

Formação inicial e continuada: caminhos para transformação e mudança

Pensar a formação ou dizer o que ela significa não é algo simples. Dominicé (2012), em uma conferência sobre o tema, apresentou algumas reflexões sobre a questão, sem querer delimitá-la. Para o autor, a formação é algo contínuo que acontece durante toda a vida humana, corroborando Macedo (2012, p. 02), quando este afirma que a formação é a “caminhada do ser para o seu aperfeiçoamento infundável”, sendo um ato tanto individual quanto coletivo.

Esta apresenta ao futuro profissional os conhecimentos teóricos - práticos para a experiência e identificação das singularidades da futura profissão, porém ela não é suficiente para que o profissional esteja 100% formado, pois diante da transfiguração humana que acarreta mudanças culturais, sociais e políticas, espera-se que a formação seja um fazer permanente. Nesse sentido, enquanto educa, o OE precisa ser um pesquisador (Corazza, 2013) atento as transformações e a realidade social.

Pensar na formação inicial e continuada dos profissionais da educação nos remete a reflexões sobre o currículo (oficial/prescrito, modelado e o vivido) que embasará essa formação. Para Sacristán (2000), o currículo é concebido como uma transformação social e abrange múltiplos territórios, que não contempla

apenas os conteúdos que serão trabalhados, mas toda uma visão de sociedade, de formação humana, de conhecimentos atrelados à vida.

Por ser um campo tão diverso e tão poderoso, o currículo se configura em um ato político dentro da educação, sendo revestido de intenções e ideologias (Moreira; Tadeu, 1995). Pela sua grandiosidade, ele é o pontapé inicial para se pensar qualquer formação, especialmente a dos orientadores educacionais.

Diante de tantas mudanças vivenciadas diariamente no contexto escolar, Machado e Santos (2019) atestam a favor da necessidade da formação permanente de estudos para a melhoria da práxis educacional, em conformidade com Corazza (2013), que destaca que o trabalho pedagógico hoje não pode ser separado do ato da pesquisa.

Machado e Santos (2019, p. 69-70) ainda salientam que houve uma mudança nos paradigmas de formação. Citando como exemplo o trabalho desenvolvido pelo professor, as autoras apontam que este deixou de ser um mero transmissor do conhecimento para agir como um agente político.

Sobre essa afirmação, é importante apresentar a contribuição de Veiga (2010) ao afirmar que a escola, ao longo dos anos, passou por transformações tanto em suas teorias pedagógicas, na concepção de homem, na sua filosofia e nas suas finalidades perante a sociedade. Se a escola mudou, assim como as relações sociais, políticas e econômicas se transformaram, não é possível mais conceber um profissional da educação nos moldes de antigamente, pois a sua ação pedagógica também foi transformada, daí vem a sua máxima, “a escola mudou, que mude a formação de professores”, e de todos os profissionais que atuam na educação.

Importante frisar aqui as transformações e distintas finalidades na profissão da orientação educacional ao longo dos anos, que passou de um mero especialista a identificar e ajustar o estudante para um determinado fim dentro da sociedade, para um propiciador da formação integral dos estudantes, integrado à toda comunidade escolar (Distrito Federal, 2019), com uma visão crítica e política da sua ação propiciadora da aprendizagem. Nesse prisma, resgatamos aqui a posição de Imbernón (2011, p.15), que destaca que a formação deve transcender o ato de ensinar, se transformando em um ato político de transformação e de mudança, favorecendo o estímulo crítico, formando profissionais “na mudança e para a mudança”.

Nesse sentido, sua formação inicial deve ser sólida e contínua para o exercício da profissão de OE, pois “como ciência do comportamento humano, precisa se manter viva e atualizada” (Gomes; Grinspun, 2018, p. 43), especialmente diante das atuais demandas do serviço, que sugerem um trabalho articulado para a “formação integral do estudante com foco na cidadania, diversidade, convivência escolar, educação para o mundo do trabalho e aprendizagens” (Distrito Federal, 2019, p. 15).

A formação, assim, constitui um importante elemento de construção profissional e identidade do trabalho, pois permite ao profissional embasamento teórico-prático para poder traduzir ou não os conhecimentos pedagógicos e curriculares (Corazza, 2019), para assim saltar “para outro nível de educação, e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e de escrever, de ensinar e de aprender” (Corazza, 2013, p.97).

A formação inicial desses profissionais com um currículo que fortaleça além dos conhecimentos teóricos, uma visão crítica e democrática de mundo, além da formação continuada em serviço, são alguns dos

caminhos a serem seguidos para aqueles que buscam serem agentes da transformação e da mudança na educação, contribuindo para o fazer pedagógico de gestores, docentes e estudantes, na busca por uma escola democrática para estudantes e comunidade.

Em sequência, apresentaremos como ocorre a práxis da formação inicial e continuada dos Pedagogos - Orientadores Educacionais na rede pública de ensino do DF.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a formação inicial e continuada dos Pedagogos - Orientadores Educacionais

No Distrito Federal, assim como nos outros estados da federação, a especialização em orientação educacional ocorre em cursos de pós-graduação *latu senso*, nas faculdades e institutos de educação.

Tanto a rede privada quanto a rede pública de ensino possuem OEs, porém nesta seção nos dedicaremos a apresentar a formação desse profissional na rede pública de ensino, que é a SEEDF.

A SEEDF possui sua base teórico-metodológica curricular fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, e na Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal representante é Lev Vygotsky. Nesse contexto, seu fundamento curricular considera a realidade socioeconômica do Distrito Federal, e a escola é tida como pertencente e propiciadora da mudança social. Ainda segundo o Currículo em Movimento da SEEDF, necessário se faz considerar como conjuntura da aprendizagem fatores econômicos, sociais, culturais, as diferentes necessidades formativas e a heterogeneidade humana, para uma democratização da escola pública de qualidade, que supere as desigualdades sociais (Distrito Federal, 2014).

A prática social e a interação humana são tidas como ponto de partida e alicerces para a aprendizagem, ancorada numa construção histórica e cultural da humanidade, e a educação é concebida como um direito social, e não como um privilégio (Distrito Federal, 2014).

A formação continuada dentro da rede pública de ensino compõe um dos pilares constitutivos da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), e é ofertada a todos os seus servidores.

No DF, a formação continuada dos profissionais da educação deve contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. A perspectiva assumida é do desenvolvimento profissional docente que contempla, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho num continuum que possibilita a revisão de trajetórias docentes de forma crítico-reflexiva. (Distrito Federal, 2014a, p. 22)

A práxis da formação é compreendida como a “união dialética entre a teoria e a prática, ou entre o conhecimento e a transformação” (EAPE, 2018, p.41), envolvida por pensamento crítico, problematizador e consciente do processo formativo. A transformação social emancipadora é amparada na articulação da teoria com a prática, que possibilita aos profissionais a discussão de temáticas próprias a sua atuação profissional.

A formação continuada não é concebida como algo isolado e nem fragmentado dentro da ação profissional, e sim planejada para ocorrer ao longo de toda a carreira, num repensar contínuo da prática pedagógica, “à luz de estudos e pesquisas” (p. 22), numa constante reflexão, indagação e busca de soluções para uma práxis pedagógica crítico-reflexiva.

A orientação educacional integra a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, pertencente à Secretaria de Estado de Educação, desde a inauguração da nova capital federal. Essa rede conta atualmente com 704 escolas e 430.000 estudantes matriculados⁵³. Seu provimento é via concurso público por graduados em Pedagogia com habilitação ou especialização em orientação educacional, e seu quadro funcional pertence à carreira Magistério Público, da qual fazem parte os professores da Educação Básica e os Pedagogos - Orientadores Educacionais.

Segundo a Gerência de Orientação Educacional (GOE), no mês de março de 2023 existiam 979 Pedagogos - Orientadores Educacionais em serviço nas Unidades Escolares do Distrito Federal, atuando nos turnos diurno e noturno, estando presente em todas as etapas e modalidades de ensino como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, as escolas de natureza especial como as Escolas Parque e os Centro Interescolares de Línguas, além da Socioeducação.

Diante da diversidade de clientela e objetivos educacionais propostos em cada universo escolar, o trabalho da orientação educacional demanda uma pluralidade de conhecimentos, e a formação continuada desses profissionais torna-se essencial para a sua atuação na unidade escolar, haja vista que o OE, segundo o Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (2019), é integrante da Equipe de Apoio, tendo entre as suas funções oferecer formação continuada dentro do espaço escolar aos profissionais da educação, o que demanda desse tempo para estudos e aperfeiçoamento.

Desde o ano de 2004, a SEEDF, através da sua Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), oferta cursos de formação continuada para OEs. O primeiro curso oferecido foi *formação em técnicas para intervenção com famílias e grupos multifamiliares*, e de lá pra cá já foram realizados diversos outros.

No ano de 2018 e 2019, em virtude da contratação de mais de quinhentos OEs para a rede pública, foi oferecida de forma obrigatória para estes, durante os 3 anos de estágio probatório, o percurso formativo denominado *Projeto Aprender Sem Parar*.

De forma pioneira na rede pública de ensino, esse curso ofereceu percursos formativos comuns (para todos os cursistas matriculados) e percursos formativos individualizados, escolhidos a critério de cada estudante, que tinham como objetivo a construção de “um memorial formativo com o registro de reflexões, vivências, estudos e aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento profissional” (EAPE, 2019, p. 5).

Outro ponto que merece destaque é que a cada início de ano letivo, a SEEDF apresenta uma Portaria que organiza o trabalho pedagógico de todos os seus profissionais, descrevendo a estes a carga horária de trabalho, os períodos para a formação continuada, e no caso específico dos orientadores educacionais, o quantitativo desse profissional por escolas, que é baseado na quantidade de estudantes matriculados.

Segundo a Portaria nº 1.152, de 06 de dezembro de 2022, o trabalho da orientação educacional para o ano letivo de dois mil e vinte e três (2023) será organizado segundo os seguintes pressupostos:

⁵³ Dados disponíveis em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em 21 mar. 2023.

Quadro 1. Quantitativo de Estudantes por OE

Quantitativo de estudantes matriculados	Quantitativo de servidores
Até 680 (seiscentos e oitenta)	1 (um) Pedagogo – Orientador Educacional
De 681 (seiscentos e oitenta e um) a 1.360 (um mil, trezentos e sessenta)	2 (dois) Pedagogos – Orientadores Educacionais
A partir de 1.361 (um mil, trezentos e sessenta e um)	3 Pedagogos – Orientadores Educacionais

Fonte: Portaria nº 1.152, de 06 de dezembro de 2022 da SEEDF.

Para exercer a função no turno noturno, segundo a mesma Portaria, o OE só poderá atuar se a escola tiver mais de 80 estudantes matriculados. Além disso, apesar de apresentar a possibilidade de trabalho conjunto de 03 profissionais em escolas com mais de 1.361 estudantes, na prática, segundo o art. 78, parágrafo 1º do referido documento, o terceiro profissional só será enviado se todas as demais escolas da rede já tiverem sido contempladas com esse profissional, e o mesmo desempenhará seu trabalho provisoriamente.

Apesar de aparecer na Portaria à possibilidade de atuação conjunta de até três (03) profissionais por escola, essa situação pode não acontecer na prática, pois, segundo a GOE, ainda existem Unidades Educacionais que não contam com a presença desse profissional, como por exemplo, algumas escolas do campo localizadas a uma distancia longínqua dos centros urbanos, que por causa da sua localização geográfica e dificuldade de acesso em relação ao transporte coletivo, não se tornam atrativas para muitos profissionais.

Além disso, o quantitativo de estudantes para cada OE ainda carece de revisão pois acreditamos que dispor de apenas 01 profissional para assistir até 680 estudantes não promove um atendimento de qualidade e humano para todos.

Sobre a carga horária de trabalho, a Portaria apresenta a seguinte organização:

Quadro 2. Carga Horária de Atuação do Pedagogo – Orientador Educacional

Atuação do Pedagogo – Orientador Educacional		
Carga horária	Atendimento	Coordenação Pedagógica
40 horas	3 dias da semana, em 2 turnos.	2 dias da semana, em 2 turnos, sendo: - 1 dia para coordenação pedagógica individual, que pode ser realizada fora do ambiente escolar; - 1 dia destinado a coordenação pedagógica na UE/UEE/ENE, com um período destinado para o Encontro de Articulação Pedagógica, ou a formação continuada.
20 horas	3 dias da semana, por turno (matutino, vespertino ou noturno).	2 dias da semana, por turno, sendo: 1 turno destinado à coordenação pedagógica individual, que pode ser realizada fora do ambiente escolar; -1 turno destinado ao Encontro de Articulação Pedagógica, ou a formação continuada.

Fonte: Portaria nº 1.152, de 06 de dezembro de 2022 da SEEDF.

O Encontro de Articulação Pedagógica (EAP) é um momento formativo que acontece semanalmente, às sextas-feiras, onde os OEs se encontram em cada uma das 14 (quatorze) Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da SEEDF para coordenarem as suas ações.

A cada início de ano letivo é realizada uma eleição para eleger o representante dos OEs que atuará como o Coordenador Intermediário (CI), sendo um elo entre os OEs e a GOE.

O EAP propicia que os OEs tenham contato com momentos formativos e estreitem laços com a rede externa que auxilia o seu trabalho, como a rede de saúde, o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Secretaria de Segurança Pública, entre outros, além de ser um momento de troca de experiências entre os pares.

Além disso, a EAPE, ao início de cada semestre, disponibiliza em sua página os cursos a serem ofertados com duração semestral ou anual, além da ementa e quantitativo de vagas e alguns deles apresentam público alvo delimitado, como é o caso dos cursos destinados especialmente para OEs.

Sobre a oferta de cursos disponibilizados no 1º semestre de 2023, destacamos algumas temáticas⁵⁴: vozes da paz; mediação comunitária; direitos humanos e socioeducação; Maria da Penha vai a escola: abordagem técnica do atendimento e encaminhamento das situações de violência sexual; o Teatro do Oprimido; Transtornos Funcionais Específicos; Projeto de Vida; mediação de conflitos cidadania digital; reconhecendo a diversidade sexual na escola, entre outros, que contribuem com as reflexões emergentes e a práxis dos OEs.

Nessa conjuntura, destacamos uma discrepância contida na Portaria 1.152, pois ela informa que o OE que desejar participar de um curso de formação continuada deverá realizá-lo no momento do EAP dos OEs, ou seja, terá que optar entre estar no EAP ou em realizar um curso na EAPE, sendo que o EAP com os seus pares faz parte da jornada semanal de trabalho.

Outra questão que precisa ser apontada é que a maioria dos cursos disponibilizados na EAPE e ofertados para o OE são realizados em dias da semana diferentes do EAP, o que se revela em uma contradição e barreira quanto ao que é ofertado e disponibilizado de fato aos OEs.

Ademais, apresentaremos algumas considerações que apontamos sobre o estudo.

Considerações finais

A orientação educacional passou por grandes mudanças em sua atuação nas escolas. Do trabalho individual de ajustamento e identificação de aptidões para uma profissão, espera-se hoje um profissional integrado a Equipe Escolar, com uma visão atenta e crítica da sociedade, que está no espaço educativo articulando os diferentes seguimentos – pais, professores, gestores e alunos, na construção coletiva da melhoria da aprendizagem e da qualidade de ensino.

⁵⁴ Informação disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Lista-de-cursos.pdf> Acesso em: 22 abr. 2023.

Diante de tantas transformações, torna-se necessário um olhar atento para a formação inicial e continuada desses profissionais, que precisa ter uma base solidificada de conhecimentos atrelados tanto a reflexão da teoria quanto a visão prática da realidade em serviço dentro das escolas.

A práxis na rede pública de ensino evidencia indissociabilidade da teoria com a prática, num contínuo movimento dialético de reflexão-ação-reflexão, ao ter entre os seus pilares da OTP a formação continuada como um dos alicerces para a emancipação social através da educação.

A formação continuada é imprescindível diante de tantas mudanças que ocorrem diariamente, porém, não cabe apenas a este profissional a busca solitária por capacitação, e sim também que esta seja oferecida pelas Secretarias de Educação, numa ação consciente e planejada de renovação e construção/transcriação pedagógica.

O espaço de formação oferecida aos OEs da SEEDF torna-se um exemplo de boas práticas e ação satisfatória de aperfeiçoamento profissional que precisam ser discutidas em âmbito nacional, ao oferecer dentro da rede de ensino capacitação e diferentes caminhos formativos para a coordenação das suas ações, no espaço coletivo de trocas e reflexões, porém o mesmo ainda carece de diálogo pois evidenciamos alguns obstáculos que precisam ser reformulados, como a flexibilidade do período/turno de trabalho destinado a formação continuada fora do ambiente escolar, em conformidade com os momentos formativos oferecidos pela EAPE.

A orientação educacional concretiza o seu fazer no olhar voltado para a educação, que é o seu lugar de ação e de fala. E para poder exercer a sua ação, é preciso que o OE lance um olhar atento a realidade que o rodeia, perceba as falas, os movimentos, o que está implícito e explícito no fazer pedagógico da escola, para que o seu trabalho possa ser realizado com primor, para a concretude de uma educação que possa verdadeiramente transformar a sociedade (Libâneo, 2014).

E essa transformação deve ser embasada em pesquisa e busca permanente para compreender e refletir sobre as dinâmicas da sociedade, para que seu trabalho na escola e na comunidade escolar possa verdadeiramente fazer a diferença

Referências bibliográficas

- Beck, Carlton E. (1977) *Fundamentos filosóficos da orientação educacional*. Ed. Da Universidade de São Paulo.
- Bottomore, Tom. (1988). *Dicionário do pensamento marxista*. Jorge Zahar.
- Corazza, Sandra Mara. (2013). A formação do professor pesquisador. In. *O que se transcria em educação?* (pp. 93–102). UFRGS.
- Corazza, Sandra Mara. A–traduzir o arquivo da docência em aula: Sonho didático e poesia curricular. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 35, e 217851, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>.
- Distrito Federal. (2018). *Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação*. Secretaria de Estado de Educação.
- Distrito Federal. (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos teóricos*. Secretaria de Estado de Educação.
- Distrito Federal. (2014a) *Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco*. Secretaria de Estado de Educação.
- Distrito federal. (2019). *Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação.
- Distrito Federal. (2019a). *Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação.

- Distrito Federal. (2022). *Portaria nº 1.157, de 06 de dezembro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito nas atividades de docência e orientação educacional e dá outras providências*. SINJ-DF.
- Dominicé, Pierre. (2012). A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo, Roberto Sidnei (et al). *Currículo e processos formativos: Experiências, saberes e culturas*. Salvador. EDUFBA.
- EAPE. (2019). *InFormação continuada*. Secretaria de Estado de Educação. 2019.
- Gomes, Miranda Gomes., Grinspun, Mirian Paura Sabrosa Zippin. (2018) *Orientadores Educacionais em ação: Novos tempos, novos rumos*. Wak Editora.
- Grinspun, Mirian Paura sabroza Zippin. (1992). *o espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira*. Rio Fundo.
- Imbernón, Francisco. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Libâneo, José Carlos. (2014). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico - social dos conteúdos*. Edições Loyola.
- Macedo, Roberto Sidnei. (2012). *Atos de currículo e formação: O príncipe provocado*. Revista Teias, volume (13), 67-74. <https://docplayer.com.br/65367963-Atos-de-curriculo-e-formacao-o-principe-provocado.html>.
- Machado, Lilliane C., Santos, Rita Silvana Santana dos. (2019). *Currículo, Saberes e Práticas Pedagógicas: As diferenças e diversidades nos processos formativos*. Appis.
- Moreira, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). (1995). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Vozes.
- Sacriatán, J. Gimeno. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Saviani, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. (2020). *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, volume (2), 5–20. DOI: 10.36311/2526-1843.2017. v 2n2.p5-20.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro; Silva, Edileuza Fernandes. (Orgs.) (2010). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Papirus.

A contribuição do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAA) na formação dos professores

Marcela Fonseca Silva

UnB - Universidade de Brasília; Marcelasilvas81@gmail.com

Liliane Campos Machado

UnB - Universidade de Brasília; lcmpedagogia@gmail.com

Resumo: O artigo “A contribuição do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAA) na Formação dos professores” busca apresentar as intervenções realizadas pelo pedagogo da EAA no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no processo de formação dos professores a partir de uma revisão bibliográfica e análise documental das Orientações Pedagógicas que norteiam a atuação da Equipe. O estudo tem como objetivo aprofundar a investigação sobre a construção de mediações na formação dos professores pensando o Currículo como a concretização da prática pedagógica, no intuito de contribuir no processo do ensino e da aprendizagem dos estudantes, assim como promover o debate e a reflexão entre a escola e professores mediados pela atuação do pedagogo da EAA. À vista disso, o pedagogo da EAA busca ações preventivas que contribuam no processo de ensino e aprendizagem, que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento com estratégias colaborativas e que oportunizem a valorização das individualidades e potencialidades dos estudantes. Na metodologia foi empregado o referencial teórico por meio da análise dos documentos existentes na SEEDF sobre o serviço da EAA, por seguinte foi realizado o estudo de autores referenciados como Imbernón, Sacristán, Dominicé, Macedo e Sá. Preliminarmente trazemos a seguinte reflexão: o papel do pedagogo da EAA contribui na formação no trabalho coletivo dos professores integrando-se como ação interventiva que contribui para que a escola compreenda os processos educativos.

Palavras-chave: Formação; Currículo; Atuação das EAA; Práxis.

Abstract: The article “The contribution of the pedagogue from the Specialized Learning Support Team (EAA) in teacher training” seeks to present the interventions carried out by the EAA pedagogue within the scope of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF) in the process of training teachers. teachers based on a bibliographical review and documentary analysis of the Pedagogical Guidelines that guide the Team’s actions. The study aims to deepen the investigation into the construction of mediations in teacher training, thinking of the Curriculum as the concretization of pedagogical practice, with the aim of contributing to the teaching and learning process of students, as well as promoting debate and reflection between the school and teachers mediated by the work of the EAA pedagogue. In view of this, the EAA pedagogue seeks preventive actions that contribute to the teaching and learning process, that favor the development of knowledge with collaborative strategies and that provide opportunities for valuing students’ individualities and potential. In the methodology, the theoretical framework was used through the analysis of existing SEEDF documents about the EAA service, following which a study of authors referred to as Imbernón, Sacristán, Dominicé, Macedo and Sá was carried out. Preliminarily, we bring the following reflection: the role of the EAA pedagogue contributes to training in the collective work of teachers, integrating itself as an interventional action that contributes to the school understanding educational processes.

Keywords: Training; Curriculum; Performance of the EAA; Praxis.

1. Introdução

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) está integrada às unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que tem como missão atuar na formulação de políticas para a educação das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante destacar que a EEAA é um serviço característico apenas das escolas públicas do Distrito Federal, já que não existe este trabalho nas outras Unidades da Federação. O serviço realizado pela Equipe se constitui pelo apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em psicologia e em pedagogia. A atuação da Equipe tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, com ênfase em atuações que visem a qualificar os processos educativos ofertados com vistas ao sucesso escolar de todos os estudantes.

Neste sentido, existe um documento orientador do serviço da EEAA elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em conjunto com a Universidade de Brasília (UnB) com as Orientações Pedagógicas (2010) que norteiam o trabalho das Equipes. Neste contexto, é importante destacar que à atuação das EEAA existem em três grandes dimensões que devem ser pautadas no trabalho, que não devem acontecer de forma isoladas e nem hierarquizadas, mas sim desenvolvidas concomitantes, articuladas e dialógicas ao longo da atuação das Equipes. Estas dimensões são: Mapeamento Institucional das Instituições Educacionais (MI), Assessoria ao trabalho coletivo dos Professores e Acompanhamento do processo de Ensino e Aprendizagem.

Em concordância com (Araújo, 2003; Barbosa, 2008; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007) “a atuação das EEAA na SEEDF tem como concepção o distanciamento da centralidade no estudante como portador de problemas, distúrbios ou transtornos que necessitam de tratamento psicológico ou pedagógico, pois existe um contexto que deve ser considerado que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem”.

Esse distanciamento é essencial em um sistema escolar que, geralmente, destina para os estudantes e/ou para os professores a responsabilidade pelo fracasso escolar. Considerando as desigualdades que transpõem a sociedade brasileira e a realidade particular do Distrito Federal, reconhecida como a mais desigual das Unidades da Federação, garantir que o contexto seja situado como pano de fundo das análises e avaliações é determinante para o acerto.

Nesta reflexão destacamos a atuação dessas Equipes conforme as recomendações propostas pelo (MEC) Ministério da Educação (2001, 2002, 2006), que:

apontam que os processos avaliativos que necessitem ser realizados ao longo do percurso educacional, devam objetivar a identificação das barreiras que estejam dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões e variáveis, entre elas: (a) as que incidem na aprendizagem - com cunho individual; (b) as que incidem no ensino - como as condições da escola e da prática docente; (c) as que inspiram diretrizes gerais da educação; e (d) as relações que se estabelecem entre todas elas. (Distrito Federal, p.67, 2010)

Ainda sobre as ponderações do MEC (2001, 2002, 2006) que sinalizam o entendimento de atuação institucional e preventiva, vale ressaltar a importância que tais diretrizes apontam a necessidade da existência de um serviço de apoio educacional especializado, que exista a orientação para análise do contexto

educacional e para o conhecimento da ação pedagógica, através do contato com os professores, com a realidade da sala de aula, com o processo de ensino e aprendizagem e com as concernentes estratégias metodológicas e avaliativas.

É significativo realçar que as dimensões de atuação das EEAA têm como parâmetro um caráter avaliativo alicerçado na visão da avaliação mediada. Neste cenário, estas dimensões atribuem uma abordagem contextualizada, dinâmica, processual e interativa. Dentro deste aspecto, o Mapeamento Institucional como parte destas dimensões se estabelece como etapa de análise institucional: pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras, considerando que são resultados do sucesso ou fracasso no espaço escolar.

Em concordância com Marinho-Araújo e Almeida (2005), sincronicamente com o MI, o assessoramento das EEAA à comunidade escolar acontece por meio da sua introdução ao cotidiano da escola e pela participação das Equipes nos espaços institucionalizados, natural do contexto escolar, tais como: coordenações pedagógicas; conselhos de classe; reuniões ordinárias (bimestrais de pais e responsáveis) e extraordinárias; projetos e eventos escolares diversos; e formação continuada do corpo docente.

Neste pensamento de Marinho-Araújo e Almeida (2005), compreendemos que a atuação do pedagogo da EEAA proporciona a melhoria de momentos de discussões e reflexões às práticas pedagógicas cotidianas, através da utilização de momentos pedagógicos (coordenação pedagógica e conselho de classe), além disso situações especificamente interventivas criadas pelas EEAA (vivências e oficinas), que propõem a construção de alternativas teóricas-metodológicas de ensino e de avaliação, com o objetivo de contribuir nas habilidades e nos saberes dos estudantes.

As Orientações Pedagógicas (2010), considera que por meio desse eixo de atuação, as EEAA podem auxiliar a vivificar os momentos de planejamento e avaliação das intervenções pedagógicas que a escola desenvolve. É importante reforçar que o trabalho articulado das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem colabora diretamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, assim como a reflexão das práticas na escola que devem se tornar capazes de compreender e levar em consideração a articulação das estratégias de trabalho, o contexto local e as relações sociais construídos na escola.

À vista disso, é importante enfatizar que a Assessoria/Formação do pedagogo da EEAA ao trabalho coletivo dos Professores integra-se como ação interventiva que contribui para que a escola compreenda os processos educativos, tanto no que diz respeito aos avanços, entendido como estratégias pedagógicas com êxitos, bem como desafios que podem ser ultrapassados através da ação coletiva. Dessa maneira, faremos reflexões sobre as intervenções e contribuições do pedagogo da EEAA na construção do processo de formação dos professores.

2. Reflexões acerca das intervenções do pedagogo da eeaa no processo formativo dos professores

Com base nas Orientações Pedagógicas (2010), que norteiam o serviço da EEAA destacamos a contribuição do pedagogo da Equipe no desenvolvimento da construção do conhecimento dos estudantes permitindo a análise e compreensão da conexão que se estabelece no contexto do ensino e aprendizagem, visto que essa relação se institui como essência no desenvolvimento e promoção de ações que favoreçam os processos de

construção da aprendizagem. A participação do pedagogo da EEAA nos espaços institucionalizados característicos do contexto educacional tais como: coordenação pedagógica, conselho de classe, reuniões bimestrais ou extraordinárias com os responsáveis e a sua inserção nos projetos escolares, permitem a organização e estruturação do trabalho com os professores de formação continuada.

Neste sentido, as Orientações pedagógicas (2010), apontam que o pedagogo da EEAA por meio do eixo de atuação, pode contribuir na renovação dos espaços de planejamento e de avaliação das estratégias e intervenções pedagógicas que a escola desenvolve. É importante destacar que o trabalho do pedagogo articulado com o psicólogo e professores colabora de forma conectada para o processo de aprendizagem escolar, pois proporciona a reflexão das práticas na escola, que devem se tornar mais esclarecedoras e planejadas, visto que existe a atenção quanto às articulações as estratégias de trabalho, o contexto real e as relações sociais presentes na escola. O pedagogo da EEAA realiza a Assessoria ao trabalho coletivo dos Professores e Acompanhamento do processo de Ensino e Aprendizagem, proporcionando momentos de formação que contribuem no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, criando um espaço que permite tanto a discussão, avaliação e planejamento de estratégias de ações educacionais, como a reflexão da prática profissional pessoal.

Nessa reflexão, Imbernón (2011, p.93), realça que “a assessoria não é um processo de domínio ou de controle do conhecimento por parte de outras pessoas alheias à prática dos assessorados, mas revela um instrumento de melhoria.” Ainda nesta perspectiva, Imbernón (2011), pondera que a assessoria de formação precisa intervir em ocasiões que as demandas dos professores ou das escolas necessitam de auxílio na resolução de problemas ou circunstâncias profissionais que são particulares. As intervenções formativas devem estar dependentes da problemática representativa através de uma conversa prévia, colocando o professor em um processo de comprometimento da reflexão com ação.

Este processo de assessoria, de acordo com Imbernón (2011), tem significado quando existe igualdade e colaboração, promove o diagnóstico de problemas, oferece auxílio e suporte ou envolve os professores, pensando sobre sua prática. Ou seja, o professor é uma parte do contexto real e procura alternativas para situações problemáticas que a prática abrange. Neste aspecto, a assessoria ao se envolver e assumir um novo espaço profissional, como intelectual responsável com a prática, carrega o significado de que seu trabalho é caracterizado por inovação das práticas educativas, e este momento de aprender e experimentar é mútuo entre as partes. Sendo assim, Macedo (2012), afirma que não é compreensível, mas pensar a formação como algo determinado exteriormente, como atividade para completar, reajustar, retificar existências ou como um mero suporte de exigências burocráticas. Na formação deve existir questionamentos, discussões e descobertas. Segundo Dominicé (2012), no campo da formação é primordial que o espaço atribuído a experiência concepção dos conhecimentos transmitidos e adquiridos sejam colocados em debate, pois neste processo formativo as pessoas envolvidas irão automaticamente impulsionar suas experiências para apropriar-se dos conhecimentos que estão sendo transmitidos. Assim, evidenciamos a atuação do pedagogo da EEAA de acordo as Orientações Pedagógicas:

Os pedagogos também devem promover intervenções no contexto escolar a partir das demandas originadas pelos atores da instituição educacional, que, em sua maioria, relacionam-se a situações de queixa escolar, as quais solicitam, frequentemente, avaliações e intervenções especializadas junto aos estudantes com história de multirrepetência, defasagem idade/série, fragmentação do processo de alfabetização, suspeita de necessidades educacionais especiais, dentre outros. (Distrito Federal, p.74, 2010)

A partir desta análise, ancorados na perspectiva de atuação da Equipe, a Assessoria/Formação por meio do trabalho coletivo realizado pelo pedagogo da EEAA constitui-se como uma estratégia de intervenção que auxilia a escola na compreensão dos processos pedagógicos, contribuindo na formação dos professores e possibilitando a assimilação de conhecimentos, assim como, o desenvolvimento de ações e construção de estratégias que reflitam as especificidades do contexto escolar. Sendo assim, promove a manutenção de espaços reflexivos, capazes de contribuir na ressignificação dos processos de aprendizagem, de ensino e de avaliação.

2.1. A atuação do pedagogo da EEAA na Assessoria/Formação dos professores

O processo de Assessoria/Formação do pedagogo nas EEAA na escola é caracterizado por Marinho-Araújo e Almeida (2005), de maneira síncrona ao Mapeamento Institucional (MI) através da integração no cotidiano da instituição educacional e pela participação do pedagogo e do psicólogo nos espaços pedagógicos. Este cenário escolar se relaciona às coordenações pedagógicas, conselhos de classe, reuniões bimestrais de pais e/ou responsáveis, reuniões extraordinárias, projetos, eventos escolares e formação continuada. A participação do pedagogo da EEAA nos espaços coletivos contribui continuamente na Assessoria/Formação dos professores como destaca a ideia:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que vai bem) uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio a formação e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneira de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que consigam uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação das práticas. (Imbernón, p.31, 2010)

Pensando na formação de forma permanente, Imbernón (2011), afirma que contribui para que o professor construa um entendimento profissional que lhe possibilita: avaliar a exigência potencial e a capacidade da inovação educativa que deve ser iniciada continuamente nas escolas; expandir aptidões necessárias na esfera das estratégias de ensino em cenário estabelecido, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; propiciar as habilidades para ser preparados de transformar as atividades educativas constantemente, em experiência de adequação à diversidade e ao contexto dos estudantes e envolver-se com o meio social.

Neste contexto, Alcoforado (2004), afirma que todas as ações de formação continuada devem ter uma proporção emancipatória, promovendo uma libertação e a autonomia consciente permitindo assim, o

estímulo a reflexão crítica das práticas, tudo isto com base numa relação dialógica fomentadora de uma formação independente.

O pedagogo da EEAA por meio da sua atuação oportuniza a formação permanente como um projeto educativo, visto que compartilha diariamente o significado das ações pedagógicas em seu trabalho integrado ao cotidiano escolar. Desta forma, as Orientações Pedagógicas (2010), ressaltam que isto ocorre quando há participação do pedagogo da EEAA no cotidiano da escola gerando a percepção de pertencimento à equipe escolar, possibilitando que o pedagogo e o psicólogo possam: Colaborar com conhecimentos especializados a respeito do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; Perceber como trabalham a equipe escolar da escola, a opinião sobre diversos temas e como colaboram para o desenvolvimento da escola; Oportunizar a reflexão crítica da equipe escolar no que se refere a sua história, individualidade e possibilidades de atuação; Propiciar a continuidade de momentos de reflexão, possíveis de contribuir na percepção da importância das convicções acerca do desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação, entre outras; Contribuir com a formação continuada dos professores, oportunizando o alcance de conhecimentos conceituais, o aperfeiçoamento de potencialidades e de meios para a concentração de habilidades, assim como desenvolvimento de conhecimentos que considerem as particularidades do contexto da escola.

Dessa maneira, a assessoria/formação do pedagogo da EEAA ao trabalho coletivo contribui na formação dos educadores colaborando na reflexão crítica, conscientização dos processos educativos, ações pedagógicas e desenvolvimento de estratégias criativas e inovadoras. Nesta reflexão, (IMBERNÓN, p.45, 2010) destaca que é importante “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. De acordo com este pensamento, o trabalho de assessoramento do pedagogo da EEAA propicia compreender os desafios e construir por meio da ação coletiva intervenções inovadoras que contribuam para a transformação da prática pedagógica.

2.2 O currículo na consolidação da prática pedagógica

O currículo é uma *práxis* de operacionalização concreta que favorece na construção e intervenção do processo de aprendizagem proporcionando o desenvolvimento e continuidade de ações educativas relacionadas ao contexto sociocultural dos estudantes. Sob esta reflexão, Macedo e Sá (2013) apontam que o currículo é uma estruturação social construída diariamente pelos atores sociais e institucionais, por meio da essência e significação, suas colocações políticas e atuações estabelecidas diante aos entendimentos escolhidos como formativos. Para os autores, os docentes desempenham *atos de currículo*, visto que interagem, numa contínua disponibilização de significados, se estabelecendo politicamente:

É preciso que saibamos que esses atores sociais têm suas teorias sobre como lidar com o conhecimento e as atividades inerentes à formação. Inflexionam, ressignificam, customizam, transgridem a concepção documentária do currículo ou mesmo tentam segui-la fielmente por entendê-la, nas suas justificativas, como uma prescrição absolutamente necessária “porque vem do alto”, “está dito nas diretrizes”, frases comuns nos meios educacionais. Todo esse conjunto de situações é, em realidade, definida pelos atores sociais nas interações das práticas

pedagógicas. Discordemos ou não, são elas que instituem as cenas curriculares que, no dia a dia, constroem as “ordens sociais” do currículo nos espaços que se pretendem formativos. (Macedo; Sá, 2013, p. 430)

Nesta caracterização, Sacristán (2008) apresenta a significação de currículo *prescrito*, como regulações rigorosas as quais está subjugado, transportando sua definição social, existe certa categoria de prescrição ou orientação do que precisa ser contemplado na sua temática, essencialmente em conexão à escolaridade obrigatória. São perspectivas que agem como recomendação na organização curricular, utilizam como fase inicial de idealização de materiais, o monitoramento e controle do sistema.

Dentro desta análise curricular, Machado e Santos (2019), reforçam que compreender o docente é reconhecê-lo como ator curricular, que provocando nos contextos sociais, políticos, culturais e educacionais, configuram e reconfiguram o currículo fomentando-o como lugar, em que os envolvidos, se formam ao formar e são integrantes fundamentais dos processos de aprendizagem. Com base nesta análise do docente em sua configuração e reconfiguração do currículo, percebemos o currículo moldado pelos professores, definição está explicada por Sacristán (2008), que destaca que o professor assume como um agente dinâmico e indispensável na concretização dos conteúdos e significação do currículo, moldando a partir do de seu contexto social e cultural as propostas apresentadas, seja por meio da prescrição administrativas, seja do currículo planejado pelos livros, matérias, textos, etc. O professor é um “tradutor” que atua na composição dos significados das recomendações curriculares. Este pode trabalhar individualmente ou de forma coletiva que se organiza concomitante ao ensino. A organização social da atuação docente proporcionará impactos significativos para a prática. Desse modo, é importante pontuar que o currículo se relaciona ao desenvolvimento das práticas escolares, uma vez que:

o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (Sacristán, p.15, 2008)

Nesta reflexão sobre o currículo, Sacristán (2008) destaca que este necessita: ser uma prática fundamentada pelo pensamento enquanto *práxis*; pensar na realidade do mundo, a situação social que integra os enfoques políticos, econômicos e sociais de um referente momento histórico, uma vez que estes intervêm na prática de uma instituição e nas opções que fazem presentes em assuntos curriculares; atuar em um contexto de relações sociais e culturais, visto que o espaço de aprendizagem é um espaço social definido pelas informações do grupo onde a instituição educacional está introduzida, na qual os envolvidos tem sua forma particular de olhar e intervir na cultura, seja como usuário ou executor desta; reconhecer seu conteúdo como composição social onde os educandos se apropriam de forma dinâmica e participativa da formulação de seu próprio conhecimento, compreendendo, também, o conhecimento dos professores; reconhecer o seu desenvolvimento na composição social transpassado de conflitos ocasionados pelos diversos conjunto de valores, de crenças e de ideias que equilibram ou que auxilia de base ao programa curricular. Sob este olhar:

Entendemos, a práxis neste contexto como um movimento que vai da ação pedagógica para a teoria e que volta para a prática no sentido de transformar a realidade. Por isso, para compreender qualquer ação humana, é necessário conhecer a história e o contexto onde esta se realiza, pois a práxis é ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, porta organicamente conhecimentos teóricos e práticos. (Machado, 2016, p.306)

Não podemos esquecer ancorados em Sacristán (2008), que o currículo presume a concretização das intenções socioculturais e que a constituição do trabalho pedagógico consiste em uma função socializadora que representa um modelo educativo e que indispensavelmente é controvertido e ideológico. Nestas percepções, o currículo é a forma de introdução ao conhecimento, não se pode dissipar seu sentido em algo imutável, mas em situações que se age e se transforma o aspecto específico de entrar em contato com a cultura. É importante a organização e a construção de um lugar favorecido para a reflexão das contradições entre os pensamentos e a práxis educativa de discursos, regimentos e assertivas.

3. Considerações finais

O estudo permitiu analisar a contribuição da atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem no processo de formação dos professores. Esta investigação possibilitou a análise da importância da mediação da EEAA e da contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

É possível a análise de que o trabalho desenvolvido pela Equipe favorece a constituição da prática educativa. Para isto, é necessário desenvolver um trabalho de formação junto aos professores que possibilite a reflexão crítica e a construção do pensamento inovador, oportunizando um momento participativo e de construção colaborativa. Nesta concepção (IMBERNÓN, p.40, 2010) afirma “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Considerar as queixas dos professores através de um momento de constituição da avaliação diagnóstica diante observações apresentadas, permite um processo de estímulo para a reflexão crítica e elaboração de intervenções criativas e inovadoras. Este momento mediado pelo pedagogo da EEAA de Assessoria/Formação promove a concretização de práticas educativas inovadoras no processo de aprendizagem. Segundo Imbernón (2010), levar temas atuais da prática e procurar entendê-los de acordo com o olhar da teoria e da prática, possibilita a associação de pensamentos inovadores na constituição do ensino, provendo o diálogo com os envolvidos no processo de formação.

Neste contexto, consideramos que o estudo e investigação da contribuição da EEAA para o processo de Assessoria/Formação dos professores permite a compreensão da significativa atuação destes profissionais para o desenvolvimento do processo educativo diante das demandas originadas na escola. A atuação da EEAA no contexto escolar é constituída pela mediação, articulação e formação continuada, contribuindo assim diretamente na construção de um cenário reflexivo, crítico, criativo e inovador. Isto revela a importância da atuação EEAA nas escolas públicas do Distrito Federal.

O trabalho de formação desenvolvido pela EEAA, oportuniza a continuidade da discussão e construção junto aos professores de estratégias criativas que alcancem os estudantes e contribuam no processo de

aprendizagem, visto que estes momentos de trocas e discussões são extremamente significativos para que os professores sejam sujeitos ativos do processo de construção. Nesta perspectiva, Imbernón (2010) destaca a essencialidade da participação dos professores no momento do planejamento e concepção da formação, expondo as opiniões e avaliando todo o processo.

Referências bibliográficas

- Alforado, L. (2004). Desenvolvimento, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*. Santa Maria, v.39, n 1, p. 65-84, jan/abr.
- Araújo, Claisy M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Distrito Federal; (2010). *Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, SE-DF*, p. 1-120.
- Dominicé, P. (2012). A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo, R. S. (et al). *Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez.
- Macedo, R. S. (2012). Atos de Currículo e Formação: o príncipe provocado. *Revista Teias*, v. 13, n. 17, p.67-74, jan/abr.
- Machado, L. C.; Santos, R. S. S. D. (2019) Currículo Saberes Práticas Pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos. Curitiba: *Appris*, p. 53-72.
- Machado, L.C. (2016). (Re) Configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. In. *Revista Educação*, UFSM. Maio/ago, v. 41, n. 2.
- Marinho-Araújo, Claisy M.; Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2001). *A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Penna-Moreira, Paula C. B. (2007). *A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Sacristán, G. J. (2008). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Políticas institucionais e estruturas de apoio à formação docente no ensino superior

Jaqueline Antonello

UNESP; jaqueline.antonello@gmail.com

Maria Antonia Ramos de Azevedo

UNESP; maria.antoniam@unesp.br

Flávia Vieira

Uminho; flaviav@ie.uminho.pt

Resumo: Esta pesquisa foca o trabalho que o Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho (Centro IDEA-UMinho), criado em 2017 e apoiado pela Reitoria, vem realizando no sentido da institucionalização de um território formativo que valorize a docência e apoie a transformação das práticas de ensino e aprendizagem à luz de referenciais atuais. Foram aplicados questionários online ao coordenador do Centro, aos membros que o compõem e a um grupo de docentes. A análise das percepções dos inquiridos indicou que o Centro contribui de forma significativa para a formação continuada dos professores, visando a inovação pedagógica e a qualificação do trabalho docente, promovendo a indagação e a disseminação das práticas. Contudo, também, revelou a prevalência de uma cultura acadêmica que privilegia a investigação em detrimento do ensino, o que coloca desafios à sustentabilidade deste tipo de estruturas e exige o reforço de políticas de valorização do ensino nas instituições.

Palavras-chave: Ensino superior; Formação de professores; Políticas institucionais; Espaços formativos.

Abstract: This research study focuses on the work that the Center for Innovation and Development of Teaching and Learning at the University of Minho (Centro IDEA-UMinho), created in 2017 and supported by the Rector, has been carrying out towards the institutionalization of a teacher development territory that values teaching and supports the transformation of teaching and learning practices in light of current trends. Online questionnaires were administered to the Center coordinator, its members and a group of teachers. The analysis of respondents' perceptions indicated that the Center contributes significantly to the continued training of teachers, aiming at pedagogical innovation and the qualification of teaching work, and promoting inquiry and the dissemination of practices. However, it also revealed the prevalence of an academic culture that prioritizes research over teaching, which poses challenges to the sustainability of this type of structures and requires the reinforcement of policies that value teaching in institutions.

Keywords: Higher education; Teacher education; Institutional policies; Formative spaces.

1. Introdução

A ação pedagógica do professor universitário tem vindo a tornar-se progressivamente mais complexa perante a expansão e a diversidade dos estudantes, as políticas de garantia e avaliação da qualidade do ensino, e as recomendações de organismos internacionais.

Frente a essas demandas, apresenta-se a necessidade de uma pedagogia voltada ao ensino superior e a existência de estruturas de apoio à docência que colaborem com o desenvolvimento profissional dos professores e a inovação das suas práticas (Vieira, 2014; Lucarelli, 2004). Nessa direção, os espaços formativos caracterizam-se como lugares que vem a acolher as inúmeras demandas dos docentes,

contribuindo para a superação dessas demandas e para a promoção da qualidade dos processos formativos no contexto universitário.

Assim, a constituição de espaços formativos inseridos de forma clara e concreta junto à política da instituição, com amplo investimento em recursos financeiros e humanos próprios para estes espaços é condição primeira para a manutenção, valorização e contribuição para a qualidade do trabalho pedagógico dos seus professores (Cunha, 2010; Antonello, 2021; Graviilidou, 2023).

Nessa perspectiva, apresentam-se alguns resultados da pesquisa desenvolvida sobre o Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho (Centro IDEA-UMinho). O estudo foi realizado no contexto de um projeto internacional sobre estruturas de apoio à formação docente no ensino superior e com base nos procedimentos metodológicos descritos no ponto 3.

2. Contextualização do estudo

Este trabalho é resultante de uma das pesquisas que integram o projeto “Assessoramento Pedagógico Universitário: singularidades e sincronidades num cenário internacional”, desenvolvido em instituições de ensino superior da Argentina, Brasil, Portugal e Uruguai relativamente aos espaços formativos para a docência universitária. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.631.092.

No caso português, foi estudado o caso do Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem da Universidade do Minho (Centro IDEA-UMinho), criado no ano de 2017 e apoiado pela Reitoria. O histórico do Centro é apresentado na descrição realizada por um dos participantes da pesquisa:

O centro IDEA-UMinho nasceu a partir de um espaço territorial emitido na altura com o propósito fundamental de intervir na formação pedagógica dos docentes da Universidade do Minho, de uma forma transversal à universidade. Era conhecida, nessa altura, a existência de alguns polos de formação em algumas das unidades orgânicas, mas não havia uma abordagem estruturante da universidade nesse campo. Desde a sua génese, Centro IDEA-UMinho foi alicerçado numa equipa de docentes da universidade que, em áreas distintas de conhecimento, realizavam, nas suas unidades orgânicas ou nas suas próprias atividades letivas, inovação pedagógica na prática. Nos primeiros 18 meses a atividade do centro consistiu fundamentalmente na organização de ciclos de formação pedagógica e organização do concurso anual projetos de Inovação Pedagógica, mas desde então as atividades têm vindo a diversificar-se, conforme se pode facilmente constatar na página online⁵⁵ do centro e na sua atividade nas redes sociais Facebook e Twitter.

3. Metodologia

A metodologia contemplou revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A análise documental foi realizada a partir do *website* do Centro IDEA-UMinho e de publicações sobre a sua atividade (Hornink, Vieira & Costa, 2020a, 2020b). A pesquisa de campo ocorreu pela aplicação de cinco questionários *online*, direcionados a três grupos de participantes: gestores, docentes e assessores pedagógicos do Centro.

⁵⁵ <https://idea.uminho.pt/pt>

Todos os participantes enviaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram inquiridos os 11 assessores, os quais responderam todos ao questionário, 5 docentes que participam regularmente nas suas atividades e 5 docentes que não participam nas suas atividades, dos quais responderam 9, e o coordenador do Centro, que acumula as funções do pró-reitor e a quem foram enviados dois questionários, um dirigido a gestores e outro a coordenadores do setor.

Os dados recolhidos nos questionários foram analisados com base em categorias definidas previamente, para as quais foram estabelecidas seis dimensões, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Categorias de análise

<i>Categorias</i>	<i>Dimensões</i>
Política institucional de formação docente	Valorização do ensino e da formação Condições de funcionamento do setor
Concepção de assessoramento	Ações desenvolvidas Percepção do trabalho realizado
Perfil do assessor	Estatuto Condições de trabalho
Legitimidade da prática de assessoramento	Implantação e impacto Condições de sustentabilidade

Fonte: organizado pelas autoras.

4. Resultados

Nesta seção, apresentam-se os principais resultados do estudo com base nas categorias e dimensões consideradas.

4.1 Política institucional de formação docente

A criação e a manutenção de um setor de assessoramento pedagógico no contexto universitário implicam a existência de políticas institucionais de valorização do ensino e da formação docente. No caso da UMinho, as políticas de qualidade têm vindo a enfatizar a centralidade do ensino. Existe um Sistema Interno de Garantia da Qualidade assente num Manual de Qualidade que remete para padrões definidos no Espaço Europeu do Ensino Superior, os quais incluem uma referência explícita à responsabilidade das IES pela valorização do ensino e pelo desenvolvimento profissional docente, incluindo a criação de oportunidades de formação, o fomento da inovação pedagógica e o reforço da articulação entre ensino e investigação.

O Centro-IDEA procura operacionalizar estas orientações. Embora apenas recentemente tenha passado a constituir uma estrutura formalmente reconhecida, sempre foi apoiado pela Reitoria e pela Unidade de Serviços de Apoio às Atividades de Educação (USAAE). Os apoios recebidos envolvem os aspetos financeiros, logísticos e administrativos, a divulgação e suporte das ações, o tratamento de dados e a elaboração de relatórios.

Apesar da existência de políticas gerais de qualidade do ensino e de estruturas de suporte ao Centro, os dados obtidos também indicam a prevalência de uma cultura institucional que prioriza a pesquisa em detrimento do ensino e da qual resultam limitações ao financiamento e à promoção da formação docente,

esperando-se que a valorização do ensino pelas lideranças de topo da instituição tenha efeitos no desenvolvimento de políticas de apoio à docência.

4.2 Concepção de assessoramento

A concepção de assessoramento que embasa a política institucional deste Centro busca institucionalizar um território formativo que valorize a docência e possa apoiar a transformação das práticas de ensino e aprendizagem à luz de referenciais atuais, levando em consideração as demandas e desafios emergentes.

Assim, as diversas frentes de ação dos assessores incluem a formação continuada dos professores e o acolhimento de demandas dos estudantes, mas também um trabalho com foco na construção de caminhos que instiguem a inovação pedagógica e de experiências que valorizem o trabalho coletivo dos docentes, através do apoio a projetos e à constituição de comunidades de prática. É igualmente forte a produção de recursos pedagógicos e a valorização e divulgação das experiências, projetos e estudos realizados.

A partir da análise dos dados foi possível sintetizar as atividades realizadas ou apoiadas pelo Centro IDEA-UMinho, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Atividades do Centro IDEA-UMinho

Ações pontuais e regulares de formação docente	<i>Formação</i>
Apoio à realização de eventos pedagógicos	
Serviços/ações de apoio aos estudantes	
Apoio a concursos de inovação pedagógica	<i>Apoio à inovação</i>
Apoio ao desenvolvimento de experiências/projetos de inovação	
Apoio à constituição de redes e comunidades de prática	
Apoio individualizado aos docentes	
Atribuição de prêmios de excelência pedagógica (em estudo)	<i>Produção de recursos</i>
Produção de recursos/materiais pedagógicos	
Divulgação de recursos/materiais pedagógicos	
Apoio à divulgação de experiências, projetos ou estudos	<i>Divulgação</i>

Fonte: organizado pelas autoras.

4.3 Perfil do assessor

Os profissionais que atuam no Centro são em sua totalidade doutorados, professores universitários provenientes de diferentes áreas do conhecimento, abarcando características próprias embasadas em realidades distintas. Não lhes é atribuído um crédito horário para a participação no Centro, sendo as atividades distribuídas por equipas de forma a rentabilizar a sua participação. A natureza multidisciplinar da equipa pode se vista como uma mais-valia, na medida que favorece a discussão de perspetivas diferenciadas acerca da docência e atende a interesses e necessidades de diversas áreas científicas.

4.4 Legitimidade da prática de assessoramento

Há dificuldades percebidas pelos participantes que podem fragilizar o fortalecimento e a própria sustentabilidade do Centro IDEA-UMinho: a prevalência de uma cultura académica que privilegia a

investigação em detrimento do ensino; a existência de parques investimentos financeiros; e a insuficiência de recursos humanos face à amplitude das ações desenvolvidas. Assim, o trabalho dos assessores acaba ficando fragilizado, tal como a legitimidade das práticas de assessoramento desenvolvidas na instituição. De salientar, contudo, que os participantes avaliam essas práticas de forma muito positiva e que a falta de tempo é o principal motivo de não adesão.

5. Conclusões

Neste estudo, apontamos importantes contribuições que o Centro IDEA-UMinho vem trazendo aos processos formativos dos professores da instituição e à renovação das suas práticas.

Percebemos que, desde a sua criação, o Centro vem buscando atender a inúmeras demandas, com uma incidência principal na formação docente e no apoio à inovação pedagógica.

As políticas institucionais são fatores centrais na valorização da docência e na manutenção e sustentabilidade de estruturas de apoio à docência nas instituições, promovendo a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional dos professores.

Face aos resultados obtidos, podemos confirmar a importância da institucionalização de estruturas de apoio à docência, mas também afirmar que a sua sustentabilidade e o seu impacto exigem o reforço de políticas e mecanismos de maior valorização do ensino nas carreiras académicas, com tradução na criação de recursos materiais, humanos e financeiros de apoio a essas estruturas.

Agradecimentos

As autoras agradecem aos financiadores do projeto em que o estudo se enquadra: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências bibliográficas

- Antonello, J. (2021). *Assessoria pedagógica universitária: O trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR.
- Cunha, M. I. (2010) (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Junqueira & Marin.
- Gravilidou, L. (2023) (Ed.). *Teaching transformation in higher education: Success stories from Learning and Teaching Centres*. Komotini: Publications of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities.
- Hornink G. G., Vieira F., & Costa, M. J. (2020a). O papel do Centro IDEA-UMinho na transição para o ensino on-line durante a pandemia COVID-19: Enfrentar desafios e criar oportunidades. In M. Martins & E. Rodrigues (Orgs.), *A Universidade do Minho em tempos de pandemia. Tomo II: (Re)Ações* (pp. 174-210). UMinho Editora.
- Hornink G. G., Vieira F., & Costa, M. J. (2020b). Reconfiguring a T&L centre to support the transition to emergency remote learning: key findings from the IDEA Centre, University of Minho. *Eucen Studies*, 4(1), 37-44.
- Lucarelli, E. (2004). *El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, UBA.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(2), 23-39.

Em defesa da reflexão epistemológica para a ação pedagógica, currículo e Paradigma da Comunicação

Edysandra Layna de Alencar Silveira Frisoli

FPCEUP; up202101100@edu.fpce.up.pt)

Raquel Rabelo de Oliveira

FPCEUP; up202103060@edu.fpce.up.pt)

Resumo: O presente ensaio tenciona uma análise crítica, reflexiva e objetiva, a partir da questão norteadora: por que é que é necessário reabilitar a importância da reflexão epistemológica como componente da reflexão curricular e pedagógica? Assim, se realiza a partir de revisão conceitual e teórica com destaque aos contributos dos autores João Boavida e João Amado, Ariana Cosme e Rui Trindade, Bernard Charlot, Paulo Freire, entre outros autores de inspiração citados e não citados ao longo desta escrita. Objetiva-se o aprofundamento científico quanto às dimensões do pensar epistemológico e suas implicações para o currículo e a ação pedagógica, visando contribuir para o campo em questão com novas perspectivas. Portanto, defende-se e reitera-se a fundamental importância de não separar discurso, prática, conhecimento científico e procedimentos. Desse modo, argumenta-se que por meio do Paradigma da Comunicação pode-se alicerçar as práticas e ações com fundamentos epistemológicos socialmente, culturalmente e politicamente contextualizados, visando uma educação empoderadora e libertadora evidenciando aspectos elementares da ação pedagógica dos profissionais da Educação, tais como a ação docente por meio da Interlocação Qualificada.

Palavras-chave: Reflexão epistemológica; Currículo; Ação pedagógica; Paradigma da comunicação.

Abstract: This study intends a critical, reflective and objective analysis, starting from the guiding question: why is it necessary to rehabilitate the importance of epistemological reflection as a component of curricular and pedagogical reflection? Therefore, it is developed from conceptual and theoretical revision with emphasis on the contributions of the authors João Boavida and João Amado, Ariana Cosme and Rui Trindade, Bernard Charlot, Paulo Freire, and other inspirational authors mentioned and not mentioned along this writing. The objective is to improve scientific knowledge about the dimensions of epistemological thinking and their implications for the curriculum and pedagogical action, in order to contribute to the field in question with new perspectives. In this way, the fundamental importance of not separating discourse, practice, scientific knowledge, and procedures is defended and reiterated. As such, it is argued that through the Communication Paradigm, practices and actions can be based on socially, culturally, and politically contextualized epistemological foundations, aiming at an empowering and liberating education, highlighting elementary aspects of the pedagogical action of educational professionals, such as the teaching action through Qualified Interlocution.

Keywords: Epistemological reflection; Curricular program; Pedagogical action; Communication paradigm.

Introdução

A partir de reflexões e análises realizadas em contexto de sala de aula e individualmente, pode-se compreender a fundamental importância do pensar epistemológico no contexto dos ambientes educacionais. Enquanto profissionais das Ciências da Educação tais reflexões tornam-se essenciais ao longo de suas práticas, passando a ser um importante elemento norteador das ações que cercam o campo científico em questão, em especial o currículo e o ato de ensinar, que nas palavras de Trindade e Cosme (2016, p. 1033)

tal ato é complexo e necessita de estar “ideologicamente comprometido e epistemologicamente balizado”, e no que diz respeito ao currículo, Cosme e Trindade (2012, p. 63) ressaltam “a necessidade do currículo ser objeto de um processo de gestão e regulação por razões que têm a ver com os desafios epistemológicos que este processo pressupõe no âmbito das relações que professores e alunos estabelecem com o saber”. Portanto, dada as elucidações, mais que atender a uma questão norteadora, o presente texto se compromete com o exercício reflexivo epistemológico de forma objetiva, pois segundo Charlot (2006, p. 10) “quando não sabemos escrever uma boa página e meia, somos obrigados a escrever vinte longas páginas”.

Desse modo, objetiva-se aqui provocar o leitor para o questionamento de suas ações enquanto profissional da educação, assim como se visa agregar novos olhares e argumentos para a ciência que o presente estudo compõe, principalmente em razão da posição privilegiada que hoje escola representa em nossa sociedade, isto é, seio das aprendizagens, espaço onde diversas práticas e saberes convergem e até chocam-se, campo marcado por tensões e “pressupostos ideológicos, políticos, sociais e culturais” conforme destacam Cosme e Trindade (2013, p. 7). Ainda sobre a importância da escola na sociedade, os autores completam:

A Escola não é nem uma organização dissociada de um tempo e de um espaço histórico específico, nem constitui, tão pouco, uma organização que possa ser abordada em função de uma abordagem ingênua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue. (Trindade e Cosme, 2010, p. 17)

Em vista disso, esta reflexão coloca-se como devidamente posicionada, fundamentada e balizada, em quanto aquilo que se propõe ser, isto é, busca sentidos e contributos significativos para sociedade e comunidade acadêmica, tendo como pressuposto orientador a plena crença que a reflexão epistemológica, o ato de ensinar, o currículo e a educação, devem estar, a partir de Freire (1967, p. 43) desvestidos de uma “roupagem alienada e alienante”, tornando-se assim “uma força de mudança e de libertação”, onde para que tal libertação, mudança e “desalienação” ocorra, apoia-se em Trindade e Cosme (2010) no qual se objetiva ao longo deste texto uma produção científica politicamente e socialmente posicionada, pois a partir de Freire (1967, p.42) acredita-se que: “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

Desenvolvimento

Mediante a indagação apresentada, isto é: por que é que é necessário reabilitar a importância da reflexão epistemológica como componente da reflexão curricular e pedagógica? Cabe delimitar, em primeiro lugar, o que se entende por epistemologia, para Amado e Boavida (2006, pp. 16-17) trata-se do estudo do conhecimento científico⁵⁶ e suas teorias, e para além desta afirmativa, os autores esclarecem que tal estudo

⁵⁶ Por reconhecer a complexidade quanto ao estudo da Teoria do Conhecimento, não será aprofundado a temática, pois seria necessária uma escrita exclusiva sobre tal tema, porém, a título de posicionamento, adota-se os esclarecimentos destacados por Canário (2003, p. 2) onde entende-se por Conhecimento Científico como “uma forma específica de conhecer o mundo” fundada em teoria, “método consciente, explicativo e permanentemente sujeito a revisão crítica”. Em contexto escolar, para Trindade e Cosme

preocupa-se com “às características, exigências, possibilidades, em suma, às condições do conhecimento para ser científico” e ao abordar ditas condições, nomeadamente ao conjunto de procedimentos que determinam o fazer ciência, tais determinações são desenhadas a partir de escolhas individuais que não devem estar desassociadas das práticas, pois segundo Charlot:

É preciso ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado. É preciso também ter a coragem de dizer que a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade. É óbvio que não é possível dar “receitas”, isto é, modos de fazer que funcionam de imediato, que só precisam ser aplicados. A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona. Entretanto, podemos e devemos definir técnicas a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos. Ou seja, modos de fazer, procedimentos, cujos fundamentos e limites de validade foram explicitados (Charlot, 2006, p. 11).

Entende-se assim, que as dimensões epistemológicas e práticas fazem parte de um mesmo fenômeno, a partir de Amado e Boavida (2006, p. 126) compreende-se que o pensar epistemológico, implica vigilância e práticas reflexivas para que se possa avançar com segurança em qualquer campo científico sendo “indispensável que cada ciência ou área científica faça uma reflexão crítica sobre si mesmas, sobre os métodos que utiliza e sobre as suas certezas e erros – esse é papel da epistemologia específica de cada ciência”. Em vista disto, se pode afirmar que epistemologia implica necessariamente posicionamentos, nossas escolhas epistemológicas, e por sua vez científicas, marcam as ações profissionais, onde conhecimento científico e ação pedagógica estão diretamente relacionados com o currículo. Deste modo, estabelece-se o estrito relacionamento entre conhecimento científico, currículo e ação pedagógica, onde para Cosme, Trindade e Aquino (2019) como ensinar (ação pedagógica) e o que ensinar (currículo) não podem se desassociar, pois tratam-se da dialogicidade entre conteúdo e procedimentos, marcada por opções políticas, sociais e culturais. Conforme Freire (1983, p. 56), tendo isso em mente, o profissional da educação, em especial os docentes, precisam “de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”.

Portanto, verifica-se que ao adotar o Paradigma da Comunicação (Trindade & Cosme, 2010, p. 57) como pressuposto balizador epistemológico confronta-se com o entendimento que: “nem os professores, nem os alunos, nem o saber podem ser remetidos para o lugar do morto”, nesta perspectiva paradigmática reconhece-se o essencial relacionamento contextualizado entre saber, ação e indivíduos envolvidos (educando e educador), onde:

Estas relações permitem evidenciar a comunicação, e não a aprendizagem, como a operação alternativa ao acto de instruir, na medida em que o acto educativo, abordado a partir de tal perspectiva, tende a ser visto como um

(2010, p. 22-23), Conhecimento Científico trata-se do “patrimônio cultural” validado, no qual constitui-se pela junção de “informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores, o qual é não só objecto de consensualização política, como, igualmente, de um processo de validação cultural suficientemente exigente e capaz”, segundo os autores (ibidem) é este Patrimônio que dá origem ao currículo escolar.

acto que, para se realizar, depende da qualidade e da pertinência das interações que se estabelecem entre os professores e os alunos ou os alunos e os professores entre si, a propósito das relações estrategicamente distintas que ambos estabelecem com o saber. (Trindade & Cosme, 2010, p. 57-58)

Assim, de acordo com Cosme e Trindade (2012) o professor ao assumir os princípios Paradigmáticos da Comunicação, assume também o papel de Interlocutor Qualificado, papel este que se compromete com o estrito relacionamento entre a reflexão epistemológica, a ação pedagógica e o currículo, onde tal relacionamento consiste também no conhecimento da

Natureza epistemológica que os alunos estabelecem com o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que se encontram culturalmente, socialmente e politicamente validados, não poderão circunscrever o seu papel como profissionais de educação apenas ao papel de mediadores pedagógicos, já que a referida relação é algo que esses professores acabam por determinar num processo que é intencionalmente assumido e culturalmente balizado. (Cosme e Trindade, 2012, p. 65)

Dessa maneira, sob a perspectiva do Paradigma da Comunicação, porque aqui pretende-se “reabilitar” o pensar epistemológico? Segundo as definições estabelecidas pelo Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2022) a palavra reabilitar, quando verbo transitivo, significa “1. Recuperar, 2. Restituir os direitos ou prerrogativas perdidas a, 3. Declarar (um condenado) inocente, 4. Restituir a estima pública a, 5. Regenerar”, quando verbo pronominal, diz respeito a “1. Obter a reabilitação, 2. Regenerar-se, 3. Recuperar a confiança ou a consideração pública”; com isso, dado os devidos esclarecimentos e significados, para o argumento que se visa desenvolver, direciona-se esta análise para os sentidos de recuperação atribuídos a palavra. Desse modo, em que momento a reflexão epistemológica perdeu-se como importante elemento para reflexão curricular e pedagógica? Por que se deve recuperá-la? Para Canário (2003, p.16) não é possível falar de conhecimento científico sem interrogação, uma vez que as Ciências da Educação se inscrevem e relacionam-se com o meio social que se inserem, para o autor, interrogar implica necessariamente reflexões, onde tais reflexões “permitem à sociedade pensar-se a si própria, examinando e modificando, de modo permanente, as práticas sociais”. Assim, a ideia de recuperar o pensar epistemológico se põe como princípio de que sem esta dimensão, as práticas pedagógicas e os currículos não estariam fundamentados em ciência, e sim, fadados a trilhar um ativismo cego fundado em achismos, relativismos e suposições.

Portanto, ao reivindicar a reabilitação da importância da reflexão epistemológica como componente da reflexão curricular e pedagógica, implica nas palavras de Cosme, Trindade e Aquino (2019, p. 7) “conferir uma maior visibilidade à reflexão epistemológica como reflexão matricial dos processos de decisão e operacionalização curriculares e pedagógicas, enquanto condição para se refletir sobre empreendimentos educativos inovadores”. Nesse sentido, compreende-se que ao assumir o compromisso educacional com propósitos e sentidos, como profissional da educação, assume-se também o compromisso com o pensar epistemológico, e por sua vez, o pensar curricular e de ação pedagógica. Para isso, Cosme (2018, p. 10), defende que “as escolas e os docentes devem possuir a autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador”, desse modo, não pode ser o currículo e a ação pedagógica mais um conjunto de elementos de opressão em nossa

sociedade, assim refuta-se a ingênua ideia de neutralidade, pois segundo Freire (1967, p. 15) a defesa da democracia e da liberdade só são possíveis mediante uma prática pedagógica com clareza de ações em seus aspectos políticos e sociais, onde: “a idéia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. Além da não neutralidade, é importante trazer para a reflexão as questões subjacentes entre currículo e ação pedagógica, nomeadamente no ponto da intenção docente diante das práticas como objeto norteador, conforme Cosme (2018, p. 12) para “os compromissos docentes e as suas intenções curriculares e pedagógicas como fatores incontornáveis da ação educativa que os mesmos protagonizam”.

Ao avançar na reflexão, sem perder de vista a concepção epistemológica, se alega a coerência fundamental para a ação pedagógica em caráter e necessidade de conceber uma ação educativa significativa, em termo amplo, conciliando a dimensão das necessidades individuais formativas dos alunos e a relação com os saberes socialmente acumulados descritos nos currículos. Contudo, essa dimensão não deve se delimitar a uma providência de conjuntos de métodos e técnicas, guiando subordinadamente a ação e prática docente. Em Cosme (2018, p. 21), “mais do que falar em métodos a privilegiar, os professores deverão investir na construção de ciclos didáticos congruentes com os objetivos educacionais a atingir”, de modo que os métodos devem ser norteadores dinâmicos de possibilidades articuladas sem desconsiderar o contexto, a práxis e objetivos.

Considerações finais

Portanto, a partir das prerrogativas estabelecidas ao longo desta escrita, defende-se que não há neutralidade científica, curricular ou na ação pedagogia. Uma vez que se objetiva conforme Trindade (2022, p. 1) a “construção de uma escola inclusiva, culturalmente significativa e humanamente empoderadora”, estes objetivos só fazem sentido quando o profissional da educação acredita em liberdade, democracia e autonomia como alicerce epistemológico de seu pensar e agir, que por meio do Paradigma da Comunicação estão devidamente reivindicados.

É importante salvaguardar a problemática da necessidade de continuidade das reflexões aqui abordadas como recurso estruturador do processo dialógico entre produção científica e a prática profissional, de modo a sustentar a condição da natureza do conhecimento a fim de reconhecer as armadilhas do relativismo com discursos prontos e abordagens frívolas limitantes. Em condição de transposição desta problemática, é preciso ter bases epistemológicas sólidas – não absolutas – mas sim rigorosas. Não é sobre um currículo com saberes absoluto, mas com saberes contextualizados e com interpelações consistentes. Deste modo, em futuros estudos, se faça necessário um olhar mais atencioso quanto as bases das formações de profissionais da educação, no qual objetiva-se uma coerência profissional desde a fundação de suas construções como profissionais, evitando assim medidas remediativas ou paliativas, focando na construção sólida como medida preventiva para as problemáticas apresentadas ao longo deste ensaio.

Em Freire (1967, p. 67), entende-se a fundamental importância do posicionamento pedagógico crítico, reflexivo e consciente, onde a educação seja ativa “voltada para a responsabilidade social e política”,

caracterizada “pela profundidade na interpretação dos problemas”, e aqui, acrescenta-se, pela profundidade da reflexão epistemológica. Que a tomada de consciência defendida por Freire (1967) seja a forma pela qual nos apropriamos do mundo, na nossa realidade e contextos. Assim, reitera-se a necessidade de uma prática não isenta e sem falsas demagogias de neutralidade, onde a dialogicidade, a comunicação e a interlocução qualificada tenham espaço e demandas políticas, sociais e culturais, fundamentais para nossa sociedade.

Referências bibliográficas

- Boavida, João; e Amado, João. (2006). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cosme, Ariana. (2018). *Autonomia e Flexibilidade curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, Ariana; e Trindade, Rui. (2012). A gestão curricular como um desafio Epistemológico: a diferenciação educativa em Debate. *Interações*. 22, 62-82.
- Cosme, Ariana; e Trindade, Rui. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Mais leituras.
- Cosme, Ariana; Trindade, Rui; e Aquino, Júlio Groppa. (2019). *Epistemologia, Ensino e Inovação*. CIE/Edições Afrontamento.
- Charlot, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Freire, Paulo. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1983). *Extensão ou Comunicação?* (8ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Trindade, Rui; e Cosme, Ariana. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, Rui; e Cosme, Ariana. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031-1051.
- Trindade, Rui. (2021). Paulo Freire e afirmação da comunicação como modo de ação pedagógica. In Polli, José Renato (Org.). *Paulo Freire: vozes do Brasil e Portugal* (pp. 131-150). Editora Fibrá/Edições Brasil/Editora Brasília.
- Trindade, Rui. (2022). *Gestão e desenvolvimento curricular: Perspectivas estruturantes*. Moodle.
- Canário, Rui. (2003, junho 5-7). *O impacto social das ciências da educação*. [Versão escrita de conferência]. VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade de Évora.
- Porto Editora. (2022, dezembro 10). *Reabilitar no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/reabilitar>

Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um olhar sobre o uso da tecnologia em atenção à diversidade na formação musical

Luiz Carlos Vieira Junior

Universidade de Brasília (UnB) – Brasil; luizcarlos.v@gmail.com

Amaralina Miranda de Souza

Universidade de Brasília (UnB) Brasil; amara@unb.br

Resumo: O presente artigo apresenta resultados preliminares de estudo de Doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que tem como objetivo compreender a formação ofertada pelos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, considerando a incorporação de tecnologias como apoio no atendimento à diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Entende-se que cada indivíduo aprende de maneira diferente, do seu jeito, e o sucesso da aprendizagem depende do reconhecimento e consideração dada a intervenção com base nessas diferenças. Nesse contexto, a tecnologia pode desempenhar um papel significativo ao ampliar as possibilidades de sucesso na formação musical. Especificamente, neste trabalho, o objetivo foi analisar os estudos acadêmicos que abordaram essas instituições de ensino no período de 2002 a 2022, sob a perspectiva do processo de ensino e da aprendizagem, buscando compreender os principais achados e preocupações relacionadas à formação musical nesse contexto. Para isso utilizou-se de pesquisa bibliométrica com busca em banco de dados por palavras-chaves relacionadas. Os resultados obtidos destacam a importância dos conservatórios para a formação musical no estado de Minas Gerais, ao mesmo tempo em que revelam lacunas significativas de conhecimento em relação a incorporação de tecnologia e a diversidade de estilos de aprendizagem. Os achados sugerem alguns pontos de destaque que podem ser aprofundados em estudos posteriores.

Palavras-chave: Conservatórios de Música; Bibliometria; Formação musical; Diversidade e Tecnologia.

Abstract: The present article presents preliminary findings from an ongoing doctoral study within the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the University of Brasília. The study aims to comprehend the educational offerings provided by the State Music Conservatories of Minas Gerais, considering the integration of technologies as support for accommodating the diverse range of learning styles among students. It is understood that everyone learns differently, in their own unique manner, and the efficacy of learning hinges upon the acknowledgment and consideration given to interventions based on these differences. In this context, technology can play a significant role by broadening the possibilities for success in musical education. Specifically, the objective of this work was to analyze academic studies that addressed these educational institutions during the period from 2002 to 2022, within the framework of the teaching and learning process. The aim was to comprehend the principal findings and concerns related to musical education within this context. To achieve this, a bibliometric research approach was employed, utilizing keyword-based searches across databases. The obtained results underscore the significance of the conservatories for musical education in the state of Minas Gerais, while simultaneously revealing noteworthy gaps in knowledge concerning the integration of technology and the diversity of learning styles. The findings suggest several focal points that merit deeper exploration in subsequent studies.

Keywords: Music Conservatories; Bibliometrics; Musical education; Diversity and technology.

Introdução

Os primeiros conservatórios estaduais de Minas Gerais (CEM) foram criados na década de 1950 por iniciativa do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira. A lei 811 de 1951 estabelecia a presença das instituições de

ensino de música em regiões distintas do estado, nas cidades cujas tradições culturais oferecessem condições para o desenvolvimento (Gonçalves, 1993). Desta forma, o ensino de música estabeleceu-se de acordo com características pedagógicas peculiares de cada instituição, principalmente no que se referem aos programas de ensino, mesmo com uma grade curricular semelhante.(Neves, 2019)

Atualmente a rede de conservatórios do estado de Minas Gerais é composta por 12 (doze) instituições que integram a rede pública de ensino do estado, sendo mantidos de forma integral pela secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG (Minas Gerais, 2023) . As instituições estão localizadas em cidades do interior: Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, montes Claros, Pouso Alegre, São João Del rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco. (Carmo, 2022)

Estas instituições atendem crianças, jovens e adultos envolvendo uma significativa parcela da população mineira, oriunda de vários contextos sociais e econômicos, constituindo-se, portanto, “uma rede de escolas públicas de música única no Brasil” (Arroyo, 1999, p. 21). Informações de 2015 da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) dão conta de cerca de 30 mil alunos. Conforme a resolução nº 718 de 2005, os CEM são responsáveis pela formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural.(Minas Gerais, 2023)

De acordo com Pimentel (2019) o artigo 27 da resolução nº 718/2005 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais deu início a era de inclusão social nos Conservatórios Estaduais de Música (CEM), especialmente em relação àqueles com necessidades educacionais especiais. “Os CEM se expandiram, se popularizaram, buscaram se adaptar às propostas do novo século, concretizada principalmente a partir da resolução nº 718/2005, demonstrando que estão longe de ser uma instituição estática”. (Pimentel, 2019, p. 170)

Considerando a diversidade regional, cultural e socioeconômica das instituições musicais, bem como o contexto específico no qual os alunos estão inseridos, é crucial compreender a atual organização dessas instituições. É necessário investigar como elas enfrentam os desafios do ensino e aprendizagem em um ambiente de rápido desenvolvimento de tecnologias de comunicação, as quais têm impacto na forma como professores e estudantes interagem com o conhecimento. À medida que essas tecnologias se tornam cada vez mais presentes na vida das pessoas, nas atividades sociais, é essencial reconhecer que a perspectiva teórica da aprendizagem como processo individual e o sucesso do processo de aprendizado estão intimamente ligados à mediação pedagógica pensada para as atender á diversidade de formas de aprender dos sujeitos. (V. de Oliveira & Souza, 2019; A. M. de Souza, 2015)

Dessa forma, buscou-se identificar as produções acadêmicas do período de 2002-2022 a fim de compreender, as principais descobertas e preocupações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem no contexto específico dos CEM de Minas Gerais.

Metodologia

O estudo em referência baseia-se em uma pesquisa bibliométrica para identificar e compreender as produções acadêmicas que abordaram os CEM de Minas Gerais no período de 2002 a 2022. “A bibliometria,

campo da biblioteconomia e das ciências da informação, utiliza técnicas quantitativas para avaliar o fluxo das informações, a disseminação do conhecimento e a produção científica de uma maneira. (Mattar & Ramos, 2021) O método utilizado foi o proknow-c “Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C) desenvolvida por pesquisadores do LabMCDA-UFSC para seleção e análise do Portfólio Bibliográfico (PB) referente ao fragmento da literatura.” (Lacerda, Ensslin, & Ensslin, 2012; F. F. Souza, Ensslin, & Gasparetto, 2016). O portfólio bruto foi construído a partir da seleção de um banco de artigos coletados em banco de dados, utilizando palavras-chave. Em seguida, foi feita a filtragem do banco de dados através de título e resumo e seu alinhamento com o tema da pesquisa. Ao final, foram selecionados e incorporados ao portfólio 37 trabalhos, compostos de teses, dissertações e artigos. A coleta dos dados ocorreu no dia 25 de outubro de 2022.

Os bancos de dados utilizados foram: Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Capes, Google Acadêmico. Palavras-chave listadas abaixo:

- Conservatório (s) Mineiro (s)
- Conservatórios de Minas Gerais
- Conservatórios Estaduais de Música
- Conservatório Doutor José Zóccoli de Andrade
- Conservatório Lobo de Mesquita
- Conservatório Haydée França Americano
- Conservatório Lia Salgado
- Conservatório Lorenzo Fernandez
- Conservatório Juscelino Kubitschek de Oliveira
- Conservatório Padre José Maria Xavier
- Conservatório Professor Theolindo José Soares
- Conservatório Renato Frateschi
- Conservatório e Centro Interescolar Artes Raul Belém
- Conservatório Cora Pavan Capparelli
- Conservatório Maestro Marciliano Braga

Os critérios de inclusão no banco de dados se referem a teses e dissertações publicadas no período de 2002 a 2022 e artigos publicados em revistas científicas e avaliados por pares. Os trabalhos precisariam abordar os CEM de Minas Gerais sob a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem ou temas que influenciam neste processo. O processo de filtragem envolveu a necessidade de acesso livre ao documento e ele estar redigido em língua portuguesa. Relatos de experiências e trabalhos publicados em anais de congressos, simpósios, seminários e correlatos não foram incluídos.

Os documentos foram organizados em software de gerenciamento bibliográfico *Zotero*, no qual as informações de cada um foram preenchidas e atualizadas, desconsiderando documentos repetidos e não

alinhados. Em seguida, os dados foram organizados no software estatístico *Jasp* considerando as seguintes variáveis: 1) ano de publicação; 2) autor; 3) Instituição pesquisada; 4) Instituição de origem do documento; 5) tipo de documento; 6) tipo de pesquisa; 7) grupo. Com auxílio do software foram confeccionadas tabelas para compreender e analisar os dados.

Tabela1. Documentos analisados

n	Documento	Autores	Ano
1	Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios	Neide Esperidião	2002
2	Repensando o ensino- aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault	Maria Amélia de Resende Viegas	2006
3	Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960.	Lilian Neves Gonçalves	2007
4	O ensino de piano no curso técnico em instrumento no conservatório estadual de música Padre José Maria Xavier de São João Del-rei: limites e alternativas	Maria Amélia de Resende Viegas	2007
5	Abordagens criativas: possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea	Alvaro Henrique Borges	2008
6	Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística: Conservatório Estadual De Música Cora Pavan Capparelli	Shirley Christina Gonçalves	2009
7	Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais: Dois Estudos de Caso	Vicente Estevam	2010
8	Conteúdos programáticos para formação em Curso Técnico de performance pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli	Shirley Cristina Gonçalves Lopes	2010
9	A formação flautística no conservatório estadual de música Padre José Maria Xavier: um estudo histórico	Fernando Augusto Sales	2011
10	O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia e mudanças curriculares no Curso técnico: um estudo sobre contribuições de Koellreutter e Schafer para a criação de disciplinas ligadas à prática da música contemporânea	Beatriz de Macedo Oliveira	2011
11	Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do conservatório estadual de música de Uberlândia	Beatriz Macedo de Oliveira	2012
12	O projeto conservatório na rua na perspectiva de alunos de 4o e 5o anos de uma escola pública de Montes Claros (MG)	Maria Oslei Ribeiro	2012
13	Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano de nível técnico do conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG	Jane Finotti Rezende Luz	2013
14	De Escola De Acordeom Ao Conservatório Estadual De Música José Zócolli De Andrade (Ituiutaba-Mg 1965-1983)	Nícula Maria Gianoglou Coelho	2013
15	A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas.	André Campos Machado	2014
16	O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical	Alvaro Henrique Borges	2014
17	O feminino entre sons e silêncio: o discurso de mulheres no cenário musical de São João Del-Rei	Mayara Pacheco Coelho	2014

n	Documento	Autores	Ano
18	A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete	Gislane Sousa Silva	2015
19	Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos conservatório estaduais de Música de Minas Gerais	Maria Odília de Quadros Pimentel	2015
20	Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatório estaduais de Música de Minas Gerais	Maria Odília de Quadros Pimentel	2015
21	Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do conservatório estadual de música de Ituiutaba-mg	Lívia Roberta Oliveira	2015
22	Configurações identitárias profissionais de professores de canto	Luísa Vogt Cota	2015
23	Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural	Denise Andrade de Freitas Martins	2015
24	A utilização de tecnologia para ampliar a experiências sonora/vibratória de surdos	Sarita Araújo Pereira	2016
25	O ensino de música em debate: uma síntese dos 5 anos de atividades do projeto "Rítmica Dalcroze e a Formação de Crianças Musicistas"	José Rafael Madureira e Patrícia Coelho de Moura	2016
26	Conservatório estadual de música de Juiz de Fora: história e políticas atuais de capacitação de professores	Denise Coimbra Alves	2016
27	O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatório Mineiros	André Campos Machado	2016
28	Por uma estética filosófica sobre os (des) concertos da música: contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música	Alan Barcelos Ribeiro	2017
29	A cidade e o conservatório na construção de sujeitos	Anderson Ferrari	2018
30	Inserção Profissional de Egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do trabalho/emprego	Maria Odília de Quadros Pimentel	2019
31	O ensino de piano nos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores	Maria Teresa de Souza Neves	2019
32	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no conservatório estadual de música: perspectiva dos professores	Cíntia da Cruz Santos; Beatriz Girão Enes Carvalho; Beatriz Cardoso Lobato	2020
33	O Conservatório de Música Lia Salgado e os processos de subjetivação	Anderson Ferrari; Ereny Ferreira Sales	2020
34	"Athenas da Zona da Mata": história e sujeitos no Conservatório de Música Lia Salgado	Anderson Ferrari; Ereny Ferreira Sales	2020
35	Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández: educação musical e formação cultural em Montes Claros-MG (1961-2011)	Christiane Faria Franco Vieira	2021
36	Educação não formal e cultura no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi: a música para além da sala de aula nas narrativas de quatro professores	Lucas Borges de Oliveira Dutra	2021
37	Diálogos do Ensino de Violão do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández com a Música Regional do Sertão Mineiro (1961-1986)	José do Nascimento Queiroz Júnior	2022

Fonte: Autores.

A análise sobre tipo de pesquisa levou em consideração as informações anunciadas pelo autor na sessão de metodologia do documento. Quando isso não foi anunciado, o tipo de metodologia foi deduzido pelos

autores levando em consideração o percurso metodológico descrito. Os grupos de documentos foram criados no intuito de agrupar documentos que discutiam problemas e temas semelhantes, no intuito de compreender melhor os dados encontrados. Os resultados apresentam um panorama da produção acadêmica relacionada aos CEM.

Resultados

Os resultados indicam que uma quantidade significativa de autores diferentes, 33 autores em 37 documentos, observando-se que existem documentos com dois ou mais autores. A tabela de frequências por ano de publicação, a seguir, mostra que apenas os anos de 2003 a 2005 não houve nenhum trabalho publicado sobre o tema. Mostram ainda que o maior número de publicações está entre os anos de 2014 à 2016 com 4 ou 5 documentos. Os documentos apenas deste período somam 35,1% do total. Apesar de não haver uma tendência de crescimento de trabalhos que abordem os CEM, pode-se constatar interesse constante até 2022.

Tabela 2. Frequências para ano de publicação

Ano	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
2002	1	2.703	2.703	2.703
2006	1	2.703	2.703	5.405
2007	2	5.405	5.405	10.811
2008	1	2.703	2.703	13.514
2009	1	2.703	2.703	16.216
2010	2	5.405	5.405	21.622
2011	2	5.405	5.405	27.027
2012	2	5.405	5.405	32.432
2013	2	5.405	5.405	37.838
2014	4	10.811	10.811	48.649
2015	5	13.514	13.514	62.162
2016	4	10.811	10.811	72.973
2017	1	2.703	2.703	75.676
2018	1	2.703	2.703	78.378
2019	2	5.405	5.405	83.784
2020	2	5.405	5.405	89.189
2021	2	5.405	5.405	94.595
2022	2	5.405	5.405	100.000
Ausentes	0	0.000		
Total	37	100.000		

Fonte: Autores.

Em relação aos tipos de documentos encontrados temos uma prevalência de dissertações de mestrado perfazendo um total de 56,7% do total. Muitos dos artigos encontrados foram publicados pelos mesmos autores das teses e dissertações, em espaço temporal anterior as defesas.

Tabela 3. Frequência para tipo de documentos

DOC	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Artigo	10	27.027	27.027	27.027
Dissertação	21	56.757	56.757	83.784
Tese	6	16.216	16.216	100.000
Ausentes	0	0.000		
Total	37	100.000		

Fonte: Autores.

Em relação ao tipo de pesquisa destaca-se o estudo de caso como uma tendência. Observa-se uma ausência de trabalhos que abordem os conservatórios sob uma perspectiva macro que possam indicar como são os processos de ensino e aprendizagem neste contexto e quais as influências destas instituições em termos de trabalho pedagógico dentro da estrutura educacional do estado de Minas Gerais.

Tabela 4. Frequências para tipo de pesquisa

TP	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Revisão Bibliográfica	4	10.811	10.811	10.811
Estudo de Caso	16	43.243	43.243	54.054
Levantamento de dados	2	5.405	5.405	59.459
Pesquisa-ação	4	10.811	10.811	70.270
História Oral	4	10.811	10.811	81.081
Experimento	2	5.405	5.405	86.486
Pesquisa documental	1	2.703	2.703	89.189
Historiografia	1	2.703	2.703	91.892
Narrativa	2	5.405	5.405	97.297
Fenomenologia	1	2.703	2.703	100.000
Ausentes	0	0.000		
Total	37	100.000		

Fonte: Autores.

A organização dos documentos em grupos demonstrou o surgimento de 7 categorias principais que abordam os vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem, destacam-se discussões referentes a metodologia de ensino, aprendizagem musical e a formação profissional e currículo. Existem lacunas importantes referentes aos temas principais a investigação delineada, que se referem a diversidade de aprendizagem, bem como a utilização de tecnologias neste processo.

Tabela 5. Frequências para grupo de documentos

Grupo	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Aprendizagem Musical e Formação Profissional	8	21.622	21.622	21.622
Currículo	6	16.216	16.216	37.838

Grupo	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
História das instituições	3	8.108	8.108	45.946
Inclusão	3	8.108	8.108	54.054
Metodologias de Ensino	9	24.324	24.324	78.378
Políticas educacionais e Gestão	2	5.405	5.405	83.784
Identidade e Discurso	6	16.216	16.216	100.000
Ausentes	0	0.000		
Total	37	100.000		

Fonte: Autores.

Os dados mostram ainda que o CEM mais investigado pelas pesquisas nos últimos 20 anos é o de Uberlândia, denominado Cora Pavan Caparelli. Por consequência temos a Universidade Federal de Uberlândia como principal instituição envolvida nestas investigações. Em relação aos periódicos destaca-se a Revista ABEM Música, que publica trabalhos que envolvam a educação musical no Brasil.

Em suma, a análise bibliométrica dos documentos coletados indicam variedade de autores, distribuição constante durante os 20 anos com picos de produção nos anos de 2014, 2015 e 2016. Prevalece a presença de dissertações utilizando-se como processo metodológico principalmente o estudo de caso. Nota-se também ausência de temas importantes para o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo: trabalho pedagógico dos professores, sistema de avaliação, materiais didáticos utilizados, recursos tecnológicos, entre outros.

Discussão

A ideia de um professor pesquisador descrito por Bortoni-Ricardo (2018) representa uma proposta fundamental para o desvelamento da prática pedagógica sobretudo em relação a questões que impactam a aprendizagem dos estudantes. Esta perspectiva é essencial, já que busca fundamentalmente o sucesso de aprendizagem a partir da investigação das práticas pedagógicas.

Os estudos caracterizados no grupo de metodologias de ensino (Borges, 2008, 2014; Luz, 2013; Machado, 2014, 2016; Madureira, 2016; Queiroz Junior, 2022; Viegas, 2006, 2014) refletem bem esta questão. A docência se constrói em processos de pesquisa que consideram o espaço real da sala de aula. O processo de investigar é parte integrante da formação docente na área de educação musical, pois permite a compreensão do contexto diverso em que a prática acontece. Assim, propõe-se que a pesquisa seja “diversificada, qualitativa, etnográfica e formativa” (Mota, 2003, p. 15). Na medida em que esteja atenta as diferentes manifestações musicais e seus instrumentos e se localize a partir de um paradigma não positivista em que destaca o papel da subjetividade. Descrevendo e analisando a realidade revelando toda sua riqueza no intuito de intervir e modificar o ensino de música (Mota, 2003, p. 15).

Considerando o desenvolvimento da tecnologia dos últimos anos e as perspectivas positivas e negativas que podem ser estabelecidas no processo educativo, (Kenski, 2012) afirma que as novas tecnologias de comunicação movimentam a educação, transformando a forma com que alunos e professores interagem com o conhecimento. “A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao

que está sendo ensinado” (Kenski, 2012). No entanto, percebe-se que a dinâmica dos processos informatizados da contemporaneidade não provoca as mesmas alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e na maneira com que os professores trabalham diariamente.

O levantamento realizado por Krüger (2006) indica que, naquela época, existiam somente 34 pesquisas de pós-graduação com tema de educação musical e TIC's, dos quais apenas 24% eram da área de educação musical. “Se, por um lado, a literatura aponta para a necessidade de formação inicial e continuada para uso das TIC, por outro, ainda é necessário superarmos alguns obstáculos, talvez vendo essa formação como uma nova área de pesquisa subsidiada pelas próprias práticas docentes.” (Krüger, 2006, p. 85). No mesmo sentido, Garcia et al., (2020) fizeram uma revisão bibliográfica para mapear trabalhos que envolvem o tema das tecnologias e a educação musical nos seminários da ISME (Internacional Society for Music Education). Os resultados indicaram que apenas 3,07% do total de documentos analisados fazem esta conexão temática.

Esta investigação, portanto, reporta dados semelhantes as pesquisas citadas no contexto específico do ensino de música nos CEM. Destaca-se que apenas um dos trabalhos (Pereira, 2016) cita a utilização de tecnologias como campo principal de investigação e busca justamente potencializar o aprendizado de alunos surdos no processo de formação musical.

Na atualidade “A crescente facilidade de acesso a músicas na internet reconfigurou por completo novas formas de contato com novos conteúdos musicais” (GOHN, 2020, p.83). Esta facilidade constitui como experiências educativas que alunos e professores trazem para a sala de aula. Negar a existência destas experiências é perder uma oportunidade fundamental de construir a prática pedagógica do ensino de música de forma diversificada, considerando o contexto tecnológico da atualidade.

No contexto tecnológico é importante construir uma perspectiva de aprendizagem ativa centrada na participação efetiva, de forma flexível, interligada e híbrida. Desta forma, as tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa entre estudantes independentemente da distância, dentro ou fora das instituições formais de ensino. (Lilian Bacich & José Moran, 2018)

Além da tecnologia, destaca-se a diversidade de formas de aprender no contexto do ensino de música. A condição da diversidade nas formas de aprender é uma condição natural, um dado da realidade. (Alonso, Gallego, & Honey, 2007) A perspectiva de uma educação uniforme, que não leve em consideração estes aspectos, está fadada a excluir estudantes que se organizam para o aprendizado de forma diversa daquelas preconizadas pelo currículo e pela metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

Diversos trabalhos têm destacado a importância de se considerar a diversidade em sala de aula, a forma como os alunos aprendem e seus contextos sociais de forma que se possa potencializar o aprendizado. (Lemos & Silva, 2011; V. de Oliveira & Souza, 2019, 2019; Penna, 2005, 2006; A. M. de Souza, 2015; J. Souza, 2014). É possível compreender que essas diversidades vão além dos contextos culturais e sociais diferenciados, abrangendo facilidades e dificuldades que influenciam de forma significativa o sucesso do aprendizado musical. Alguns indivíduos podem demonstrar facilidade para executar determinadas técnicas instrumentais em detrimento de outras, ou serem excelentes na teoria musical, mas enfrentarem desafios

significativos na execução do solfejo ou no ritmo. Além disso, podem ser proficientes na execução de seus instrumentos individualmente, mas encontrar dificuldades ao tocar em conjunto com outros músicos. Há também casos em que alguém é um excelente instrumentista, tocando de ouvido, mas enfrenta problemas ao utilizar a partitura musical. Por outro lado, há aqueles que são habilidosos em ler e executar uma partitura, mas têm dificuldades em improvisar.

Neste contexto, é possível pensar a formação musical sob a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O termo foi trazido para a área da educação, sendo compreendido como um conjunto de princípios norteadores que envolvem estratégias e ações com o intuito de tornar o ensino acessível a todas as pessoas. A base do conceito envolve três princípios: oferecer diversos meios de envolvimento e participação, oferecer diversos meios de representação e oferecer diversos meios de ação e expressão. (Nunes & Madureira, 2015; A. R. de P. e Oliveira, Munster, & Gonçalves, 2019) Ou seja, busca oferecer aos diversos alunos possibilidades para alcançar o sucesso a partir da compreensão das suas diferenças (Damasio & Souza, 2019).

Considerações Finais

Neste trabalho buscou-se analisar os estudos acadêmicos que abordaram os CEM no período de 2002 a 2022, sob a perspectiva do ensino e da aprendizagem, buscando compreender os principais achados e preocupações relacionadas à formação musical nesse contexto. Utilizando a bibliometria como metodologia, identificou-se interesse constante sobre os processos de ensino nos contextos pesquisados, com destaque para os anos de 2014 a 2016. Verificou-se ainda prevalência de estudos que envolvem a metodologia de estudo de caso e temas relacionados a metodologia de ensino, aprendizagem musical e formação profissional. Destaca-se como instituição mais investigada o Conservatório de Uberlândia-MG, chamado de CEM Cora Pavan Caparelli e a instituição que promoveu a pesquisa a universidade da mesma cidade, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Verificou-se ainda ausência de pesquisas que envolvam a análise do processo de ensino e aprendizagem de forma macro considerando perspectivas de todas as instituições ao mesmo tempo.

Na análise de títulos, temas e resumo identificou-se a ausência de trabalhos que abordem a diversidade no processo de ensino aprendizagem nestas instituições. Percebe-se certa preocupação com a diversidade cultural, mas pouca preocupação com os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Em relação a utilização da tecnologia no ensino os achados corroboram outras pesquisas na área de música, que reportam um número baixo de abordagem que a relacionam com a educação musical.

Neste sentido, é importante destacar que cada pessoa possui habilidades e desafios únicos em sua jornada musical. Compreender essas diversidades é fundamental para promover uma educação musical mais inclusiva e eficaz, que considere as necessidades individuais de cada aluno. No contexto atual, o uso das tecnologias no processo de ensino de música tem se mostrado uma ferramenta poderosa para atingir esse objetivo. Ao reconhecer e apoiar as dificuldades específicas dos alunos, as tecnologias podem ser

empregadas de maneira personalizada para proporcionar estratégias de ensino mais adequadas, visando o desenvolvimento integral do estudante e maximizando suas potencialidades musicais.

As possibilidades tecnológicas no ensino de música são vastas, abrangendo desde aplicativos de aprendizagem interativa, softwares de composição e arranjo musical, até plataformas de ensino à distância, que permitem a conexão e colaboração com músicos e professores de todo o mundo. Pode-se depreender que através de exercícios práticos, tutoriais interativos e feedback em tempo real, as tecnologias podem auxiliar na superação de desafios específicos de cada estudante, favorecendo a adaptação ao seu estilo e ao ritmo individual de aprendizagem

Referências bibliográficas

- Alonso, Catalina M., Gallego, Domingo J., & Honey, Peter (2007). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7ª ed). Bilbao: Ediciones mensajero.
- Arroyo, Margarete (1999). *Representações Sociais sobre a Prática de Ensino e Aprendizagem Musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre.
- Borges, Alvaro Henrique (2008). *Abordagens criativas: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea* (Dissertação de Mestrado, Unesp). <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95133>
- Borges, Alvaro Henrique (2014). *O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical* (Tese de Doutorado, Unesp). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108807>
- Bortoni-Ricardo, Stella M (2018). *O Professor Pesquisador: introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Carmo (Org.) (2022). *Conservatórios Estaduais: Arte e Emoção como Aliados da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte.
- Damasio, Deosimar Antonio, & Souza, Amaralina Miranda de (2019). A educação especial e a educação inclusiva na perspectiva do design universal. *Revista Vozes dos Vales*, (16).
- Garcia, Marcos da Rosa, Beltrame, Juciane Araldi, Araujo, José Magnaldo de Moura, & Marques, Gutenberg de Lima (2020). A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. *Revista da ABEM*, 28(0). Recuperado de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/857>
- Gohn, Daniel Marcondes (2020). A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, 28(0). Recuperado de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/881>
- Gonçalves (1993). *Educar pela Música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógicas musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre.
- Kenski, Vania Moreira (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus.
- Krüger, Susana Ester (2006). Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, 14(14). Recuperado de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/314>
- Lacerda, Rogério Tadeu de Oliveira, Ensslin, Leonardo, & Ensslin, Sandra Rolim (2012). Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. *Gestão & Produção*, 19(1), 59–78. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2012000100005>
- Lemos, Cristina, & Silva, Lydio Roberto (2011). A música como prática inclusiva na educação. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, 2.
- Lilian Bacich & José Moran (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Luz, Jane Finotti Rezende (2013). *Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano do nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG* (Dissertação de Mestrado, UFU). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12327>

- Machado, André Campos (2014). *A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.27.2014.tde-02022015-151052>
- Machado, André Campos (2016). O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros. *ouvirOUver*, 12(2), 310–323. <https://doi.org/10.14393/OUV19-v12n2a2016-5>
- Madureira, José Rafael (2016). O ensino de música em debate: uma síntese dos 5 anos de atividades do projeto “Rítmica Dalcroze e a Formação de Crianças Musicistas” | Revista ELO – Diálogos em Extensão. *Revista ELO*, 5(1). Recuperado de <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1071>
- Mattar, João, & Ramos, Daniela Karine (2021). *Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e Mistas*. São Paulo: Edições 70.
- Minas Gerais (2023). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Recuperado 31 de julho de 2023, de site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: <https://www.educacao.mg.gov.br>
- Mota, Graça (2003). Pesquisa e formação em educação musical. *REVISTA DA ABEM*, 11(8). Recuperado de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/409>
- Neves, Maria Teresa de Souza (2019). *O ensino de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores* (Dissertação de Mestrado, UFMG). Recuperado de <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31037>
- Nunes, Clarisse, & Madureira, Isabel (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 126–143. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Oliveira, Vanessa de, & Souza, Amaralina Miranda de (2019). *A organização pedagógica e a utilização das novas tecnologias na escola inclusiva: um estudo de caso*. 5(6).
- Oliveira, Amália Rebouças de Paiva e, Munster, Mey de Abreu van, & Gonçalves, Adriana Garcia (2019). Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 675–690. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>
- Penna, Maura (2005). Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *REVISTA DA ABEM*, 13(13). Recuperado de <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/320>
- Penna, Maura (2006). Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, 14(14). <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/310>
- Pereira, Sarita Araujo (2016). *A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos* (Dissertação de Mestrado, UFU). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18027>
- Pimentel, Maria Odília de Quadros (2019). *Inserção profissional de egressos dos cursos técnicos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do trabalho/emprego* (Tese de Doutorado, UFPB). <https://repositorio.ufpb.br>
- Queiroz Junior, José do Nascimento (2022). *Diálogos do Ensino de Violão do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández com a Música Regional do Sertão Mineiro (1961-1986)* (Dissertação de Mestrado, Unimontes). https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11440386
- Souza, Amaralina Miranda de (2015). Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. Em *Revista Com Censo: Estudos em Educação*. Brasília.
- Souza, Fabiana Frigo, Ensslin, Sandra Rolim, & Gasparetto, Valdirene (2016). Avaliação de desempenho na contabilidade gerencial: aplicação do processo proknow-c para geração de conhecimento. *Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE*, 15(3).
- Souza, Jusamara (2014). Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, 15(18). <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/269>
- Viegas, Maria Amélia de Resende (2006). O ensino de piano no curso técnico do Conservatório Estadual De Música Padre José Maria Xavier De São João Del-Rei enquanto prática pedagógica institucional: o problema, suas implicações, e perspectivas. *Cadernos do Colóquio*, 8(1). <http://seer.unirio.br/coloquio/article/view/120>
- Viegas, Maria Amélia de Resende (2014). Repensando o ensino/aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *REVISTA DA ABEM*, 14(15). Recuperado de <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/304>

Formação de professores alfabetizadores no Brasil: desafios e possibilidades

Vera Lucia Martiniak

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil; vlmartiniak@uepg.br

Elenice Parise Foltran

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil; epfoltran@uepg.br

Rita de Cássia da Silva Oliveira

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil; soliveira@uepg.br

Resumo: Este texto apresenta os resultados de pesquisa que analisou a formação continuada de professores alfabetizadores a partir da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no ano de 2013. A questão norteadora centrou-se em compreender os desafios e possibilidades para a formação de alfabetizadores. Teve como objetivo geral compreender as ações formativas de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir da sua estrutura, objetivos e metas previstas nos documentos oficiais. O estudo tem como aporte teórico o materialismo histórico-dialético, subsidiado por autores como Lígia Márcia Martins e Newton Duarte (2010) que discutem a formação de professores no contexto do neoliberalismo e da influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais; os estudos de Dermeval Saviani (2007, 2011, 2012) que têm se tornado uma importante referência nas discussões que permeiam a formação de professores, seja no ensino superior ou na educação básica, principalmente, pela defesa da escola pública enquanto instrumento de transformação das classes dominadas. Para empreendimento do estudo, a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental a partir da análise das legislações, resoluções e ordenamentos legais que permearam a implementação do PNAIC no país. Pretende-se, a partir dos dados coletados e a luz da teoria, enriquecer as práticas educacionais e debates sobre dificuldade de aprendizagem no contexto escolar e sugerir possibilidades de continuidade à reflexão desse tema nos meios acadêmico e escolar, bem como o fortalecer o campo epistemológico e a formação de professores alfabetizadores. Os resultados apontam que as discussões relativas à formação do professor e à prática da alfabetização constituem pauta no cenário nacional. Por outro lado, projetos educacionais implantados nas últimas décadas são norteados em uma perspectiva da individualização dos sujeitos, por meio da formação de competências e habilidades.

Palavras-chave: Formação de professores; Alfabetizadores; Políticas educacionais.

Abstract: This text presents the results of research into the continuing education of literacy teachers following the implementation of the National Pact for Literacy at the Right Age in 2013. The guiding question focused on understanding the challenges and possibilities for training literacy teachers. Its general objective was to understand the training activities of literacy teachers under the National Pact for Literacy at the Right Age, based on its structure, objectives and goals set out in official documents. The study's theoretical basis is historical-dialectical materialism, supported by authors such as Lígia Márcia Martins and Newton Duarte (2010), who discuss teacher training in the context of neoliberalism and the influence of international organizations in the formulation of educational policies; and the studies of Dermeval Saviani (2007, 2011, 2012), who has become an important reference in discussions that permeate teacher training, whether in higher education or basic education, mainly because he defends public schools as an instrument for transforming the dominated classes. In order to carry out the study, the investigation was carried out through bibliographical and documentary research based on an analysis of the legislation, resolutions and legal orders that permeated the implementation of PNAIC in the country. Based on the data collected and in the light of theory, the aim is to enrich educational practices and debates on learning difficulties in the school context and to suggest possibilities for continuing to reflect on this

issue in academic and school circles, as well as strengthening the epistemological field and the training of literacy teachers. The results show that discussions about teacher training and literacy practice are on the national agenda. On the other side, educational projects implemented in recent decades are oriented towards the individualization of subjects, through the formation of competences and skills.

Keywords: Teacher training; Literacy teachers; Educational policies.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou evidenciar os limites e as possibilidades da formação de professores alfabetizadores, a partir das ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que fez parte da política de formação continuada proposta pelo governo brasileiro e implementada a partir de 2013 em todo o país.

Entende-se que a formação de professores, inicial e continuada, assumiu uma postura de superficialidade e imediatismo, permitindo a continuidade da exploração e alienação do trabalhador. Por outro lado, entende-se que uma formação sólida baseada nos pressupostos de uma educação emancipatória permitirá a compreensão da totalidade e da realidade em que o trabalhador docente está inserido.

No contexto de formulação das políticas para formação de professores destaca-se a intensa influência do neoliberalismo e da reforma do Estado que têm provocado ajustes que refletem alterações no campo econômico, político e social e, especificamente, na educação, na alfabetização, nos programas educacionais e na formação de professores. A partir da década de 1990, observa-se que a formação de professores tem sido destacada devido às políticas educacionais, as quais buscaram seguir orientações das organizações internacionais que apontavam a centralidade da alfabetização e direcionaram concepções e metodologias.

O estudo teve como aporte teórico autores como Duarte (2004), Saviani (2007, 2009), Shiroma (2011), que discutem a formação de professores pautada na resolução das dificuldades imediatistas de sua prática pedagógica, atendendo aos ditames do neoliberalismo. Outro aspecto preocupante na formação continuada de professores alfabetizadores são as propostas dos programas, que também sofrem alterações de acordo com a perspectiva oficial de formação docente e, que muitas vezes, são pautados em epistemologias que contribuem para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, e para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica (Mazeu, 2007).

De acordo com tais pesquisadores, a educação tem sido alvo das reformas e políticas que tem como objetivo central submeter-se à lógica do capitalismo neoliberal. Portanto, as políticas de formação de professores também têm sido pensadas nessa mesma lógica e com objetivos voltados aos grupos que formulam tais políticas. E para que se busque uma educação crítica e emancipadora, que lute para a superação desse modelo de sociedade é essencial que as concepções que embasam a formação de professores alfabetizadores sejam repensadas.

As políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil

A década de 1990 foi um cenário de aprofundamento das políticas neoliberais, propostas pelo primeiro Consenso de Washington e apoiado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2003) bem como a

do segundo Consenso de Washington, no mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003/2011). Estes acordos contribuíram para a queda do bem-estar-social e ainda aceleraram a privatização, o ajuste fiscal, a competitividade, a reforma do estado e a retirada de direitos sociais. As medidas tomadas pelos governos contribuíam para proteger as grandes corporações (Freitas, 2003).

Houve um deslocamento de responsabilidade de execução de todas as políticas públicas da União e do estado para os municípios conforme a Constituição de 1988. Nesta mesma época muitos acordos foram firmados e assumidos com a comunidade internacional, como, por exemplo, na conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, onde foi assinada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

Em 1990, apesar de ter sido declarado o Ano Internacional da Alfabetização, nenhuma mudança significativa na área educacional foi proposta, somente um Plano de Alfabetização e Cidadania foi lançado de forma aligeirada. O governo brasileiro ao propor políticas educacionais, tem objetivos claros, pois nada é realizado de maneira neutra e desinteressada. O analfabetismo, por exemplo, é uma forma de perpetuação de um povo dócil e obediente, resultado de uma educação voltada aos interesses da classe dominante, ou seja, por meio da formulação de políticas públicas que se desdobram em programas, projetos ou planos para a manutenção das relações de produção (Cruz, 2016).

Ainda na década de 1990, o governo federal passou a ter o papel central de avaliador e instituiu sistemas de avaliação como forma de controle das escolas e, ainda, de classificação por meio de incentivos. Assim, o compromisso assumido entre governo federal e entes federados foi instituído, de acordo com os resultados das escolas nos exames. Nessa mesma direção acentuou-se o ranqueamento e premiações às instituições que se sobressaíssem nas avaliações. A centralidade na avaliação reforçou concepções equivocadas sobre as causas dos baixos níveis de aprovação nos exames nacionais responsabilizando o professor pelo fracasso ou sucesso no desempenho dos alunos nas provas da educação básica (Freitas, 2003).

Sob o ponto de vista de Duarte (2010), nas últimas décadas o debate educacional teve total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo, da pedagogia das competências, das pedagogias dos projetos e da pedagogia multiculturalista. Reforçando dessa maneira, a mudança do papel do processo educativo para o aluno e o professor passou a ser somente o facilitador da aprendizagem. Para o autor os programas de formação de professores alfabetizadores promovidos pelo governo desarticulam a teoria da prática e a valorizam o conhecimento tácito. A formação continuada acabou assumindo um caráter compensatório na qual os cursos promovidos têm como objetivo central somente auxiliar o professor a tomar decisões para o cotidiano de sala de aula.

A formação de professores assumiu destaque na agenda política, pois o estado capitalista precisa formar profissionais, de maneira implícita, para não gerar polêmicas e dificuldades de governabilidade. A Unesco em um evento presidido por Jacques Delors explicitou os objetivos para a educação no século XXI que devem ir além do interesse de formação para a força de trabalho. Dando destaque central ao papel do professor como agente de mudanças na formação de atitudes dos alunos, acrescenta-se o papel de formar o caráter e o espírito da nova geração.

No relatório da Unesco (2005) sobre Educação para o século XXI – Educação: um tesouro a descobrir são apontados sete elementos que influenciam na qualidade da educação: professores devem ter boa estrutura física nas escolas e acesso a materiais didáticos adequados, adequação dos materiais e espaço físico de acordo com a faixa etária dos alunos, ênfase que os professores reconheçam a importância de seu trabalho para os estudantes, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho. Pois, “estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida” (Delors, 2006, p. 131).

Entretanto, exige-se do professor um papel central para que aconteçam as mudanças na prática pedagógica e, posteriormente, o culpabilizam por todos os problemas educacionais. Desta forma, são retiradas as responsabilidades de todos os outros fatores que impactam essencialmente na educação, como: questões econômicas, políticas, sociais dentre outras.

Na sociedade capitalista, a formação de professores caracteriza-se pela “procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, pró-ativos e eficientes, que trouxeram novas exigências para os sistemas educativos”. (Shiroma et al, 2011, p.4). No contexto de ajustes, os estados foram pressionados a atingir os “Objetivos do Milênio” e resolver os problemas decorrentes da falta de professores, sem deixar de atender as regras de responsabilidade fiscal (Shiroma et al, 2011). Destarte, pressionados a obter melhores resultados, os organismos multilaterais internacionais apresentaram recomendações para que houvesse êxito para o alcance de tais objetivos. Nesta direção a formação de professores deve contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem otimizar recursos e aumentar resultados.

Nos encontros organizados por organismos internacionais a implementação das reformas educacionais ganhou centralidade nos governos. Dentre as reformas propostas, a formação de professores tornou-se condição essencial para a melhoria da qualidade da educação e como estratégia para inserir os alunos na denominada “sociedade do conhecimento”, por meio das pedagogias do aprender a aprender, explicitadas e criticadas nos estudos de Duarte (2008).

Nas propostas de políticas de formação continuada de professores, o objetivo central é ampliar a qualidade do ensino e aprendizagem. Neste sentido, para alcançar tais objetivos buscou-se políticas de acesso, ampliação de escolas e vagas para garantir que todos tivessem acesso à escolarização, pois, em épocas passadas essa questão foi um problema sério. No século XXI, o foco passou a ser a qualidade da educação ofertada. Contraditoriamente, os professores tornaram-se elementos fundamentais e a eles coube a responsabilização pela qualidade do ensino, mesmo não sendo os únicos responsáveis por esse processo. O destaque da centralidade do seu papel tem sido difundido por motes como “professores eficazes”; “um bom professor”; “um bom começo”.

É possível afirmar que as orientações dos organismos internacionais e do Banco Mundial estão em sintonia com os documentos e políticas educacionais propostas no Brasil.

No documento, publicado em 2005, pelo Banco Mundial, Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos foram apresentadas recomendações cujo destaque é dado no apontamento da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, a incentivos e a ênfase em sua valorização

profissional. O banco recomendou o incentivo aos profissionais onde se refere o despertar de sentimentos nos professores que tenham o desejo de atuar com entusiasmo. O documento propõe a adoção de estratégias para captação de professores e de motivação dos que estão em serviço.

Durante a década de 1990 a 2010, o governo federal implementou alguns programas para formação continuada de professores alfabetizadores, todos objetivavam contribuir para a melhoria da qualidade da educação e alfabetização, sendo eles: PROFA, Toda Criança Aprendendo, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.

As políticas e programas implementados nas últimas décadas

Em 2001 foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, apresentou-se como um modelo de formação de professores que visou contribuir para a superação dos problemas de evasão e repetência, pois os alunos não estavam alfabetizados ao final do término do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental (Brasil, 2001).

O eixo norteador do programa centrou-se na competência profissional do alfabetizador, destacando-se neste cenário o professor e o formador. O papel do professor formador consistia na contribuição por meio da sua experiência como professor, para o desenvolvimento profissional dos demais professores alfabetizadores. Segundo o documento do Ministério da Educação (2001, p. 3), “o formador pode contribuir contando sua experiência como professor, como foi que se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista”.

Direcionar o olhar para esse entendimento permite compreender as intenções postas pelo governo brasileiro, por meio da formulação de políticas educacionais e as exigências dos organismos internacionais para atendimento das demandas do capital. Neste contexto, o trabalhador vê-se obrigado a participar de cursos de formação para benefício da sua qualificação profissional, “tão bem entalhada pela ideologia da empregabilidade” (Martins, 2004, p. 54).

O PROFA, como programa de formação continuada de alfabetizadores, foi operacionalizado por meio de conteúdos que se dividiram em dois grandes temas: leitura, escrita e processos de aprendizagem na alfabetização; conhecimento didático. O conteúdo foi dividido em unidades e distribuídos ao longo de 160 horas de curso, sendo que 75% era destinado à formação em grupo e 25% para entrega de trabalhos individuais para serem avaliados pelo coordenador. A metodologia proposta pretendeu contribuir na ampliação do universo de conhecimento sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Utilizou metodologias apoiadas em estratégias de resolução de situações-problema, análise de produções de alunos, simulações, planejamento de situações didáticas e discussões dos textos teóricos estudados.

Observou-se o planejamento e organização do programa educacional, nota-se a descontinuidade das políticas educacionais que ficam suscetíveis à troca de governos e governantes. Assim, neste cenário o papel do educador pauta-se em uma formação que responda às necessidades e dificuldades imediatistas de sua prática e que atenda aos ditames do neoliberalismo. Diante do exposto, o PROFA reforçou os interesses e

objetivos das políticas neoliberais e tornou-se mais um programa que não conseguiu contribuir na diminuição dos problemas de alfabetização da população brasileira (Mazeu, 2007).

O Programa Toda Criança Aprendendo foi implantado em 2003, com o estabelecimento de parcerias entre as secretarias de educação e instituições de ensino superior, cujo objetivo centrou-se em aumentar o desempenho das crianças dos anos iniciais, em todo território brasileiro. A proposta aos entes federados é que reunissem esforços para melhorar a qualidade do ensino, por meio de um pacto nacional para efetivação de tal tarefa, conforme discurso do Ministro Cristóvão Buarque quando afirmou ser efetivada uma proposta de pacto nacional em favor da educação pública, a ser construído por meio do diálogo com os professores, as instituições de ensino e os gestores dos sistemas e redes de educação básica (Brasil, 2003, p.4).

Foram propostas as seguintes ações para execução do programa: implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores dos anos iniciais; ampliação da jornada e duração do ensino fundamental; apoio a implantação dos sistemas estaduais de avaliação e programas de letramento da população estudantil (Brasil, 2003).

Dessa forma, na política de valorização propôs: piso salarial nacional, regulação da carreira docente e na área de formação docente foram feitas propostas como a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores; bolsa federal de incentivos à formação continuada; ampliação de cursos de formação docente e a criação de centros de pesquisa em educação (Brasil, 2003).

Contudo, o programa foi recebido com muitas críticas especialmente pela proposta de certificação dos docentes e conforme Freitas (2003), o programa somente deu continuidade às políticas advindas dos governos anteriores que eram subordinadas às agências internacionais de financiamento e contribuiu para a desprofissionalização do magistério, do controle e regulação do trabalho pedagógico, onde eram priorizadas provas e exames para certificação dos professores.

O Pró-Letramento foi implementado em 2005 como um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade semipresencial com a utilização de materiais impressos, vídeos, atividades presenciais e à distância e o acompanhamento de professores orientadores/tutores. O MEC, por intermédio da SEB, coordenava as diretrizes, critérios de implementação do programa e disponibilizava os recursos financeiros para elaboração e reprodução dos materiais para as formações. As redes de ensino assinavam o termo de adesão e acompanhamento e execução das ações relacionadas ao programa.

O programa foi proposto com o intuito de elevar o nível de escolaridade dos brasileiros, pois, nas avaliações nacionais de larga escala, constatavam que os índices no rendimento dos alunos da educação básica continuavam muito baixos. Buscou-se oferecer suporte à prática pedagógica dos professores, incentivo à reflexão, formação continuada como processo regular.

Para o MEC, o Pró-Letramento foi considerado um programa exitoso e a partir de seu formato, em 2012, foi apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para todos os municípios brasileiros.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - foi implementado por meio da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 e teve como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos

alunos dos anos iniciais na área de alfabetização e matemática, assegurando que todos fossem alfabetizados até os O programa foi proposto a partir da articulação com outros programas já executados pelo MEC, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que possibilita às escolas públicas um acervo com obras e referências de autores para estudos e consulta, também a produção de materiais para formação e recursos pedagógicos. Contudo, segundo o MEC, o eixo central foi a formação continuada de professores alfabetizadores. Para execução do programa as ações apoiaram-se em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão, controle social e mobilização.

Os entes federados ao aderirem ao PNAIC se comprometeram a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais, aplicadas pelo INEP junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA. Aos estados coube apoiar as ações do Pacto e garantir a sua implementação. O programa previa ações articuladas em quatro eixos: de formação continuada presencial dos professores orientadores de estudos e alfabetizadores; utilização de recursos pedagógicos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e Gestão, mobilização e controle social.

Para Aléssio (2004), o PNAIC ao ser proposto contava com medidas que iriam contribuir para sua efetivação, sendo elas: a universalização e ampliação do ensino fundamental para nove anos (Ementa Constitucional nº 53/2006); políticas de apoio às redes públicas nas quatro dimensões dos Planos de Ação articulados propostos nas ações do PDE (2007); ampliação do apoio à gestão escolar, tais como PDDE, PDE, Proinfo, Mais Educação, PNLD, PNBE e a constituição da rede nacional de formação de professores, a partir de 2009.

Esse foi um ponto positivo do programa, pois buscou articulação com outros programas já existentes, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Tais ações deveriam ser articuladas pelo governo para que realmente contribuíssem para fortalecer o programa.

Considerações finais

As políticas de formação de professores alfabetizadores implementadas a partir da década de 1990 podem ser vistas como soluções imediatas para os graves problemas educacionais que se perpetuam há décadas no Brasil.

A implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores também apresenta limitações decorrentes de determinantes econômicos e políticos. Contudo, tem como aspecto positivo o envolvimento das universidades públicas, consideradas centros de pesquisas e estudos na área da alfabetização, que a partir das orientações do MEC ampliaram suas ações formativas com conteúdo, materiais e recursos pedagógicos para subsidiar a prática pedagógica nas salas de aula.

Na tentativa de alterar os baixos índices de analfabetismo foram implementados pelo Ministério de Educação (MEC), nas últimas décadas várias políticas educacionais. Entretanto, é importante considerar, como afirma Moreira (2015), que a política educacional pode contribuir para a reprodução ou transformação no âmbito educacional. Nesse sentido, essa é uma questão muito importante que deve ser aprofundada nas

pesquisas sobre políticas educacionais ao partir de uma análise da totalidade, dos aspectos que contribuem para reprodução do status quo ou de transformação da realidade educacional.

É mister pontuar que a formação continuada de alfabetizadores caminha na mesma lógica atendendo aos ditames do neoliberalismo, pois busca responder às necessidades e dificuldades imediatistas da prática pedagógica, que são alteradas sob a perspectiva oficial de formação docente sendo, muitas vezes, pautada por epistemologias que contribuem para a descaracterização do trabalho do professor como atividade de ensino e contribuem para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica. Assim, caracteriza-se por uma formação superficial e de caráter imediato, dando continuidade à exploração e alienação dos profissionais da educação.

Referências bibliográficas:

- Aléssio, Maria Luiza Martins (2014, novembro 20). *A formação continuada de professores – a constituição do PNAIC*. Seminário Regional Sul. Paraná, Brasil.
- Cruz, Mirian Margarete Pereira da (2016). *Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1214>
- Delors, Jacques. (Eds.). (2006). *Educação um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Duarte, Newton (2004). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados.
- Duarte, Newton (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Autores Associados.
- Duarte, Newton (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In Ligia Marcia Martins & Newton Duarte. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. <http://hdl.handle.net/11449/109149>.
- Freitas, Helena Costa Lopes de (2003). *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1095–1124. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>
- Martins, Ligia Marcia (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In Duarte, Newton, *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Mazeu, Lidiane Teixeira Brasil (2007). *Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente*. <http://hdl.handle.net/11449/90328>
- Saviani, Dermeval (2007). *Política educacional brasileira: limites e perspectivas*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (24), 7-16. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>
- Shiroma, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia M. & Evangelista, Olinda (2011). *Política Educacional*. 4 ed. DP&A.

Formação profissional, saberes e práticas da ação docente

Professional training, knowledge and practices of teaching

Nilvânia Cardoso Almeida

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; nilvaniacardoso2016@gmail.com

Liliane Campos Machado⁵⁷

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; lcmpedagogia@gmail.com

Resumo: Esse trabalho é parte de uma pesquisa maior onde realizamos a incursão nos aspectos relacionados a profissão docente tendo como objeto de estudo a práxis pedagógica de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica. Nesse recorte apresentamos o estado da arte relativo à temática em estudo, no qual objetivamos analisar o estado do conhecimento (pesquisas e produções) que discorrem, sobre a abordagem da Formação Profissional, Saberes e Práticas da ação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental. O apuramento foi realizado nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Foi feito o recorte temporal de uma década, em que foram examinados um conjunto de trabalhos produzidos com a temática compreendendo o período de 2008 a 2018. A partir do levantamento chegou-se ao quantitativo de 11 teses, 21 dissertações e 24 artigos, totalizando 56 produções que contemplavam o assunto: Formação Profissional, Saberes e Práticas em instituições públicas e privadas. Temos a certeza de que o levantamento realizado não abarca todos os trabalhos produzidos, contudo compõe um quadro significativo das pesquisas empreendidas sobre o assunto. Entre os achados da investigação observamos que muitos trabalhos se assemelharam, outros se afastaram dos aspectos relacionados à perspectiva da práxis e dos pensamentos que englobam a profissão docente na etapa dos Anos Iniciais da Educação Básica, contudo eles oportunizam conhecer os avanços, os limites das pesquisas realizadas e favorece o encaminhamento de outros estudos na área.

Palavras-chave: Educação; Estado do conhecimento; Práxis Pedagógica; Profissão docente.

Abstract: This work is part of a larger research where we explore aspects related to the teaching profession, having as object of study the pedagogical praxis of teachers in the Initial Years of Basic Education. In this section we present the state of the art regarding the topic under study, in which we aim to analyze the state of knowledge (research and productions) that discuss the approach to Professional Training, Knowledge and Practices of teaching action. This is qualitative and documentary research. The calculation was carried out in the databases of the Scientific Electronic Library Online - SCIELO, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD and the Brazilian Institute of Information in Science and Technology - IBICT. A time frame of a decade was made, in which a set of works produced with the theme covering the period from 2008 to 2018 were examined. From the survey, the number of 11 theses, 21 dissertations and 24 articles, totaling 56 productions that covered the subject: Professional Training, Knowledge and Practices in public and private institutions. We are certain that the survey carried out does not cover all the work produced, however it makes up a significant picture of the research undertaken on the subject. Among the research findings, we observed that many works were similar, others moved away from aspects related to the perspective of praxis and thoughts that encompass the teaching profession in the Early Years of Basic Education stage, however

⁵⁷ Trabalho apoiado pelo “Edital de Chamamento Público 003/2023 da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos – Finatec, em parceria com o Decanato de Pós-graduação e o Decanato de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília – UnB.

they provide an opportunity to understand the advances and limits of research carried out and favors the direction of other studies in the area.

Keywords: Education; State of knowledge; Pedagogical praxis; Teaching profession.

1 Introdução

A pesquisa na área da educação constitui um processo infindável em conhecer e dilatar o conjunto de saberes que compõem e determinam a profissão docente. Neste percurso investigar os aspectos formativos, os saberes e a prática educativa arrematam o as intenções de pesquisa desse trabalho. Neste processo, fez-se indispensável conhecer outras produções e concepções acerca da formação docente para ampliar a compreensão sobre as minúcias que personalizam a constituição do professor, de sua identidade e carreira profissional. Desvendar o já examinado constituiu um desafio de pensar e avançar na proposição de uma nova investida neste direcionamento para extrapolar o discernimento sobre as tramas que circundam a atividade docente no dia a dia da escola.

Entendemos que a relevância do estado do conhecimento para a produção científica de uma determinada área, está na oportunidade do diálogo com outros autores das produções pesquisadas, de conhecer como afirma Morosini e Fernandes (2014), os registros elaborados em um determinado espaço de tempo em periódicos, teses, dissertações e livros sobre os assuntos que pretendemos compreender melhor e, a partir do conhecimento expostos neles, intentar alargar a compreensão e a envergadura dos nosso projeto investigativo na construção da pesquisa relacionada à análise da profissão docente: caminhos e desafios da prática pedagógica .

Para pensar a temática que despertou o nosso interesse de estudo, fez-se necessário uma pesquisa em alguns meios de comunicação científica com o propósito de nos inteirarmos dos trabalhos realizados e relacionados aos temas em discussão. Realizamos o apuramento nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online - SCIELO*, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, por entendermos a importância da rede de trabalhos e explorações que abordam e acomodam a temática pesquisada, a categorização e síntese das particularidades estudadas no objeto de interesse de cada investigação.

Para o levantamento foram feitos recortes temporais e usamos termos indutores que nos oportunizassem a compreensão sobre a Formação Profissional, Saberes e Práticas. A seguir apresentamos essas informações e o que dizem as pesquisas e a produções.

2 O que dizem as pesquisas e as produções?

Considerando a temática que envolve a profissão docente nos aspectos relacionados à formação de professores seus saberes e práticas pedagógicas, como são recorrentes e exigem dos pesquisadores uma busca perene no sentido de compreender as nuances que alinham esses interesses, fizemos o recorte temporal e temático de 2008 a 2018 nos trabalhos já produzidos em algumas bases de dados. Atingimos com esta consulta o quantitativo de 11 (onze) teses, 21(vinte e uma) dissertações e 24 (vinte e quatro) artigos,

perfazendo um total de 56 (cinquenta e seis) produções que abrigam o assunto: **Formação Profissional, Saberes e Práticas** em instituições públicas e privadas.

Sabemos, ainda assim, não termos conseguido abarcar todos os trabalhos produzidos. Esse assunto, pela constância na qual é discutido, carrega um número significativo de produções e, infelizmente por se tratar de um curso de mestrado não daríamos conta de analisá-los. Desta forma, optamos por trabalhos que discutiam essas questões na formação inicial de professores, na etapa da Educação Básica dos Anos Iniciais, abordando autobiografias narrativas que perpassaram os processos formativos e identitários dos professores na realização de suas práticas pedagógicas.

Utilizamos os termos indutores: formação profissional, saberes e práticas com o qual mapeamos as pesquisas que em parte assemelham-se com o objeto de investigação apreendidos nesse estudo. Em nossas buscas nos deparamos com as peculiaridades inerentes a formação de professores, contextos, dilemas, singularidades, normatizações e dificuldades na compreensão e delimitação da questão. Esse movimento nos levou a analisar dissertações, teses e artigos que contemplaram esse mote sob a ótica da formação de professores para o exercício na Educação Básica, Anos Iniciais. Capítamos das leituras efetivadas, a constituição das trajetórias dos professores na formação inicial, continuada, os saberes e a prática pedagógica diária como suporte para o entendimento e articulação do processo formativo mobilizado no campo da profissão docente.

Destacamos os trabalhos investigados os quais foram organizados por natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem:

Quadro 1. Pesquisas organizadas por natureza de trabalho

Nº	Natureza da Pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Tese	2009	As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais	Junckes, Rosane Santana	PUC - SP
2	Tese	2009	Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia.	Machado, Liliane Campos	UFU
3	Tese	2010	A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção.	Santos, Edlamar Oliveira dos	UFPE
4	Tese	2011	Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência	Souza, Ana Cristina Gonçalves de Abreu	PUC - SP
5	Tese	2011	A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer dos professores	Ramos, Rosenaide Pereira dos Reis	UFSCAR
6	Tese	2015	O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência	Guimarães, Orquídea Maria de Souza	UFPE

Nº	Natureza da Pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
6	Tese	2016	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola	Júnior, Paulo Gaspar Graziola	Unisinos
7	Tese	2016	Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel coletivo	Gomes, Kátia Diolina	PUC - SP
8	Tese	2016	A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE	Barreto, Magna Sales	UF
9	Tese	2017	Experiências do tornar-se professora	Batista, Daniele Pereira	Universidade Católica de Petrópolis
10	Tese	2017	Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola	Giovani, Luciana Maria	PUC-SP
1	Dissertação	2008	A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE	Rocha, Áurea Maria Costa	UFPE
2	Dissertação	2008	Formação continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores	Eltz, Patrícia Thoma	UFRGS
3	Dissertação	2010	O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas	Pereira, Alessandra de Fátima Camargo	UnB
4	Dissertação	2010	A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes	Spengler, Mírian Nilson Backes	UNISINOS
5	Dissertação	2011	A constituição da profissionalidade de professores das séries iniciais do ensino fundamental.	Barreto, Magna Sales	UFPE
6	Dissertação	2011	A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na Educação Física escolar e para a formação profissional	Hirai, Rodrigo Tetsuo	UNESP
7	Dissertação	2012	Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica	Bissaco, Nureive Goularte	UFRGS
8	Dissertação	2012	A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica	Soares, Rosana Maria Cavalcanti	UFC
9	Dissertação	2012	Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica	Horibe, Ana Carolina Bastides	USP
10	Dissertação	2012	Mobilização e recontextualização dos saberes docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de educação profissional	Souza, Mário Sérgio Machado	UFBA
11	Dissertação	2012	Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de	Matias, Bárbara Ferreira	UFV

Nº	Natureza da Pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
			profissionais com experiência reconhecida		
12	Dissertação	2013	A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes.	Junior, José Marcos Vieira	UFV
13	Dissertação	2015	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em formação continuada online	Machado, Micheli Fernanda	UFSCAR
14	dissertação	2016	Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo	Trevizan, Andressa Cristina	USP
15	Dissertação	2016	Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio	Durval, Ana Clara Ramalho do Monte Lins	UFPE
16	Dissertação	2016	A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional	Pessoa, Tânia Cristina Silva	Unoeste
17	Dissertação	2017	A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.	Ferreira, Zeni de Oliveira Muniz	Universidade Metodista de São Paulo São Bernardo do Campo
18	Dissertação	2017	A escola como lócus de formação: uma proposta de desenvolvimento profissional docente	Silveira, Cristiane dos Santos	UFPEl
19	Dissertação	2017	Depois que se sabe, o que é um saber, o que nos resta saber?	Rodrigues, João Paulo	USP
20	Dissertação	2017	Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil	Dorta, Natália Maria Pavezzi	UNESP
21	Dissertação	2018	“Eu sou escola!” temporalidades e tensões: o discurso docente e seus rumores	Silveira, Valéria da Silva	UFRGS

Fonte: As autoras, 2020.

2.1 Abordagem das pesquisas já produzidas

Encontramos nas dissertações e teses analisadas, temas recorrentes que descrevem o assunto do nosso interesse e tratam em sua maioria sobre o prisma relacionado aos impactos que a formação inicial e continuada acresce ao cotidiano escolar vislumbrando os aspectos relacionados aos saberes da experiência e da docência como suporte pedagógico inerente à formação da identidade profissional que medeiam a constituição da profissão docente. Observamos no transcurso das análises a pertinência dos contextos de elaboração e recolhimento dos dados apreciados sobre a formação profissional abordados nos eixos de análises: a formação de professores, saberes docentes, a prática pedagógica e o trabalho docente.

No eixo **Formação de Professores**, as questões relacionadas a necessidade e a importância da continuidade e permanência na formação dos professores foi observado os aspectos e processos formativos inerentes ao sujeito, à constituição da identidade profissional e à carreira docente.

As pesquisas apontaram que somente as formações iniciais e continuadas de professores não dão conta de abarcar toda a transformação necessária ao cotidiano escolar, elas precisam estar ancoradas em políticas públicas de valorização profissional, suporte pedagógico e infraestruturas educacionais que viabilizem a prática educativa e a permanência do estudante nas instituições de ensino. Os pesquisadores assinalaram a importância de ampliar as pesquisas nesse campo com o intuito de evidenciar as singularidades inerentes aos saberes docentes, a prática educativa e à formação inicial e continuada.

Observamos no eixo **Saberes Docentes**, entendido como um conjunto de conhecimentos, atitudes e procedimentos necessários ao exercício da docência, a interação destes com a prática pedagógica do professor imprimindo nela as peculiaridades dos diversos saberes que constituem a carreira profissional e dos processos formativos mobilizados na constituição da identidade docente.

O eixo **Prática Pedagógica**, evidencia os saberes inerentes à formação do professor e do exercício profissional no desdobramento das atividades da sala de aula em busca de atender aos imperativos das necessidades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que muitas pesquisas tenham discorrido sobre o assunto, a temática é sempre instigante e provoca a pensar novas proposições para o fazer pedagógico frente às inovações, aos enfrentamentos, mudanças políticas, econômicas e estruturais pelas quais a escola e os sujeitos envolvidos passam continuamente.

Assim, o eixo **Trabalho Docente** aparece como um ponto importante por marcar, delimitar e estruturar a identidade docente. Ao considerar o conjunto de fatores que determinam, qualificam e inserem o trabalho docente como elemento fundante das ações educativas, espera-se da sociedade e do contexto das políticas públicas o reconhecimento e valorização da profissão docente caracterizada na maioria das vezes por empoderamento, conflitos e dúvidas profissionais. Embora os elementos externos à escola corroborem para dificultar o trabalho docente; a falta de coletividade de pertencimento, de inserção escolar, dificulta a composição da identidade e profissionalidade docente, fatores que permeiam o saber-fazer profissional no processo de organização do trabalho pedagógico escolar.

Das dissertações e teses analisadas as que mais se aproximaram do nosso interesse de pesquisa e temática foram: Pessoa (2016) ao procurar identificar e analisar a construção da identidade docente a partir do olhar do professor iniciante e os percursos para essa construção. Em Soares (2012) ao investigar a constituição do ser professor com base no percurso de formação e trabalho. Batista (2017), em sua tese focaliza as experiências que contribuíram para a construção dos saberes docentes e das profissionalidades vividos em contextos da prática pedagógica e que influenciaram os professores em seus processos de aprendizagens durante a carreira docente.

São pesquisas coincidentes com nosso interesse, mas ao delimitarem seus objetos, não definiram conforme nosso entendimento, o foco para as peculiaridades relativas aos dilemas, as contradições, dificuldades e os distanciamentos entre as formações e a realidade da sala de aula, encontradas pelos professores nos caminhos e nos desafios da práxis pedagógica. Por isso, justificou desenvolver a pesquisa conforme intentamos.

Nos artigos examinados foram realçados quesitos envolvendo a formação dos professores, a prática docente, a inserção profissional e as políticas educacionais que circundam o teor qualitativo da exploração feita. Entendemos como primordial para esse panorama, os apontamentos direcionados à escrita para a formação profissional, saberes e práticas no intuito de ampliar a compreensão e abrangência da investigação.

Avaliamos a pertinência do mérito descrito pelos autores ao destacarem a influência das reformas educacionais dos anos de 1990 que impactaram nos processos formativos dos professores. Os artigos analisados abrangem a temática ressaltando em sua maioria, as palavras chaves: educação básica, ação docente, saberes pessoais, profissionais e pedagógicos, prática docente, trabalho docente, profissão docente, reformas educacionais, políticas públicas, formação inicial e continuada de professores, carreira docente, desenvolvimento profissional e valorização profissional.

Os artigos discutiram entre outras questões, as políticas públicas direcionadoras e normatizadoras da formação de professores, os desafios da ação docente e os saberes necessários para efetivar a prática docente por meio de narrativas que sinalizam as tramas vividas cotidianamente na sala de aula, fecundando as prerrogativas formativas e o fazer pedagógico. Discorreram sobre a temática ressaltando os enfrentamentos controversos da prática social que exigem um posicionamento crítico do professor para a ação educativa, revelando em alguns relatos, os desafios da ação e da profissão docente.

A leitura abreviada dos resumos, nos permitiu observar de acordo com a temporalidade escolhida de análise, o quanto a preocupação sobre a formação inicial e continuada dos professores é um tópico recorrente para se pensar a Educação Básica e a qualidade da educação oferecida. Os trabalhos também apontaram que diferentes concepções e interesses sustentam a prática docente, definem os processos formativos e o desenvolvimento profissional. Mostraram em algumas situações, que os saberes pedagógicos, são considerados saberes essenciais para o exercício de boas práticas.

Averiguamos em nossas buscas a adequação do nosso objeto de pesquisa alicerçadas na possibilidade de ampliar o entendimento do conjunto emaranhado de situações os quais acomodam a carreira docente, suas performances e dimensões que cercam a prática pedagógica. Constatamos que ao longo dos anos, por diversas frentes de trabalhos, inúmeras questões relacionadas a esta temática foram esmiuçadas, no entanto, pelas particularidades que abarcam o tema, nos favorece a façanha de descobrir algo mais nessa empreitada rumo às investigações sobre o assunto, ainda não contempladas nos artigos elencados sobre a práxis.

Deduzimos das leituras feitas, a fragilidade do professor em relação às percepções e concepções sobre a práxis pedagógica. Embora este termo seja comum no meio pedagógico, a compreensão sobre o seu significado, o alcance da práxis ao ato educativo e a formação dos sujeitos, ainda exige um esforço persistente para torná-lo efetivo na realidade escolar e na formação dos docentes. Essa descoberta nos incentivou a desvendar com mais afinco as concepções acerca da práxis para os professores.

Contudo, também detectamos, a partir da reforma da Educação Básica nos anos 1990, no Brasil, as especificidades que incidem diretamente no cotidiano escolar são influenciadas pelas determinações das

políticas educacionais remodeladoras dos processos formativos iniciais e continuados, implicando diretamente na prática pedagógica.

Os professores cada vez mais precisam expandir os saberes necessários à organização do trabalho pedagógico para dar conta de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem definidos pelas políticas públicas e reformas educacionais com a criticidade que esse movimento exige. Essas questões nos empurraram a aprofundarmos nossa lente de pesquisa em busca das peculiaridades e adversidades dos caminhos e dos desafios da práxis pedagógica na formação inicial e continuada da profissão docente.

3 Consideração final

Em suma no que diz respeito a construção do Estado do Conhecimento, nos deparamos com muitos estudos, os quais se aproximaram ou se desviaram dos nossos objetivos em aspectos definidores da prática e saberes pedagógicos, da identidade profissional e sobre a discussão do par dialético teoria e prática na perspectiva da práxis. Apuramos a performance dos aspectos que percorrem a docência e sinalizaram a suas potencialidades e fragilidades por meio da prática social na visão de alguns estudiosos do tema.

Conferimos neles, quais seriam as contribuições ou os elementos novos a serem acrescentados a esta pesquisa, que tem como objeto de estudo a práxis pedagógica de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, e, se tais conhecimentos poderiam promover e avançar na promoção da reflexão sobre os aspectos que circundam a profissão docente.

Dentre os trabalhos analisados, identificamos em Soares (2012), Pessoas (2016) e Batista (2017) maior proximidade com a nossa investigação em curso. São pesquisas coincidentes com nossa temática de estudo, porém, ao delimitarem seus objetos, não definiram conforme nosso entendimento, a práxis pedagógica dos professores dos anos iniciais da educação básica. Nesse sentido prosseguimos a pesquisa vislumbrando dilatar a compreensão referente ao tema em apreciação.

Referências bibliográficas

- Alcantara, Wiara Rosa Rios (2012). A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). *Educ. Pesqui. [online]*. vol.38, n.2, pp.289-305. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200002>.
- Alves, Mariana Gaio; Azevedo, Nair Rios & Goncalves, Teresa N. R. (2014). Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educ. Pesqui. [online]*. 2014, vol.40, n.2, pp.365-382. Epub Jan 21, 2014. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>.
- Andrade, Ana Isabel & Martins, Filomena. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores - em torno da análise de relatórios de estágio. *Educ. rev. [online]*., n.63, pp.137-154. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49134>.
- Baladeli, Ana Paula Domingos; Barros, Marta Silene Ferreira & Altoe, Anair (2012). Desafios para o professor na sociedade da informação. *Educ. rev. [online]*, n.45, pp.155-165. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300011>
- Barreto, M. S. (2011). *A constituição da profissionalidade de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- Barreto, M. S. (2016). *A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

- Batista, D. P. (2017). *Experiências do tornar-se professora..* Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.
- Bissaco, N. G. (2012). *Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica.* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cericato, Itale Luciane. (2016) A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. vol.97, n.246, pp.273-289. ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.
- Dorta, N. M. P. (2017). *Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil.* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo,.
- Dourado, Luiz Fernandes. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.* [online]. vol.36, n.131, pp.299-324. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>
- Durval, A. C. (2016). *Sentidos da formação continuada: uma construção sob o olhar de professores do ensino médio.* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Eltz, P. T. (2008). *Formação continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores.* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ferreira, Z. O. (2017). *A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Franca, Franciele Ferreira & Souza, Gizele de (2018) "Quem ensina também aprende" : a formação pela prática de professores primários na província do Paraná. *Educ. Pesqui.* [online]., vol.44, e164704. Epub Sep 04, 2017. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201708164704>.
- Franco, M. A. (2008) Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 109-126. DOI: 10.1590/S1517-97022008000100008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079>. Acesso em: 26 de sete. 2019.
- Giovani, L. M. (2017) *Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola.* Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Perdizes.
- Gomes, K. D. (2016) *Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel coletivo.* Tese (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Perdizes
- Guimarães, O. M. (2015). *O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência.* Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Herdeiro, Rosalinda & Silva, Ana Maria. (2014) Qualidade e trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores. *Educ. Soc.* [online], vol.35, n.126, pp.237-254. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100014>
- Hirai, R. T. (2011). *A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na Educação Física escolar e para a formação profissional.* Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro.
- Horibe, A. C. (2012). *Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica.* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Jacomini, M. A., & Penna, M. G. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 27(2), 177-202. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238>
- Junckes, R. S. (2009). *As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais.* Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Perdizes.
- Junior, J. M. (2013). *A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes.* 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

- Júnior, P. G. (2016). *Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Machado, L. C. (2009). *Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Machado, M. F. (2015). *Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em formação continuada online*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Marafelli, Cecilia Maria; Rodrigues, Priscila Andrade Magalhães & Brandao, Zaia. (2017). A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cad. Pesqui. [online]*. vol.47, n.165, pp.982-997. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144293>.
- Marcon, Daniel; Graca, Amândio Braga dos Santos & Nascimento, Juarez Vieira do. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. *Educ. rev. [online]*. vol.27, n.1, pp.261-294. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100012>
- Matias, B. F. (2017). *Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.
- Morosini, M. C.; Fernandes, C. M. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*. São Cristóvão, Sergipe, vol.11, n. 25, p.141-154, abr./jun.
- Nunes, Claudio Pinto and Oliveira, Dalila Andrade. (2016) Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educ. Pesqui. [online]*, vol.43, n.1, pp.66-80. Epub May 17. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educ. rev. [online]*, n.spe_1, pp.17-35. ISSN 0104-4060
- Pereira, A. F. (2010). *O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- Pereira, Grazielle Rodrigues; Paula, Livia Mascarenhas de; Paula, Lilian Mascarenhas de and Coutinho-Silva, Robson. (2017). Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte) [online]. 2017, vol.19, e2470. Epub July 10, 2017. ISSN 1415-2150. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172017190115>
- Pessoa, T. C. (2016) A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Ramos, R. P. (2011). *A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Ribeiro, Ormenzida Maria. (2008). Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. *Revista Brasileira Est. Pedag.*, Brasília, v. 89, n.222p.259-272, maio/ago.2008.
- Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (2016). De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. *Rev. Bras. Educ. [online]*. vol.21, n.65, pp.325-346. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216518>.
- Rocha, A. M. (2008). *A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Rodrigues, J. P. (2017). *Depois que se sabe, o que é um saber, o que nos resta saber?* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, E. O. (2010). *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

- Schneider, Marilda Pasqual; Nardi, Elton Luiz & Durli, Zenilde (2012). O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]*. vol.20, n.75, pp.303-324. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000200005>.
- Silva, K. A. da; Cruz, S. P. (2021) Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 26 out. 2023.
- Silveira, C. S. (2017). *A escola como locus de formação: uma proposta de desenvolvimento profissional docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Silveira, V. S. (2018). *"Eu sou escola!" temporalidades e tensões: o discurso docente e seus rumores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Soares, Ademilson de Sousa (2014). A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]*. vol.22, n.83, pp.443-464. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200008>
- Soares, R. M. (2012). *A constituição do ser professor: análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Souza, A. C. (2011). *Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Perdizes.
- Souza, M. S. (2012). *Mobilização e recontextualização dos saberes docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de educação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Spengler, M. N. (2010). *A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Ticks, Luciane Kirchhof; Silva, Eliseu Alves da & Brum, Maísa Helena. (2013). A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. *Ling. (dis)curso [online]*. vol.13, n.1, pp.117-156. ISSN 1982-4017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322013000100006>.
- Trevizan, A. C. (2016). *Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vasconcellos, Mônica & Vilela, Mariana Lima. (2017) Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. *Educ. rev. [online]*, n.63, pp.157-172. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46646>.

Estágio curricular supervisionado na educação especial: expectativas x realidade em uma escola inclusiva

Mânia Maristane Neves Silveira Maia

mania.maia@unimontes.br

Liliane Campos Machado

lcmpedagogia@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como propósito relatar as experiências vivenciadas e desenvolvidas no processo de acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Especial do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - Campus Paracatu/MG, ocorrido em uma escola da rede municipal de ensino. As experiências vivenciadas envolveram dois momentos com situações diferenciadas de aprendizagem, sendo o primeiro momento em uma sala do ensino regular de 4º ano fazendo o acompanhamento de um aluno com laudo e, o segundo momento, composto pela experiência vivenciada dentro do ambiente da sala de recursos multifuncionais para acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido por esta instituição. Este trabalho teve por objetivo ressaltar a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores além de apresentar as experiências vivenciadas e suas contribuições para o processo de formação do acadêmico, vem também apresentar reflexões acerca do que é proposto para a Educação Especial de maneira geral pelos projetos de lei do governo e a realidade observada no atendimento prestado pela escola, visa analisar ainda, as principais ferramentas utilizadas durante este processo. Os dados apresentados neste texto foram obtidos através de pesquisa bibliográfica atrelada as leituras que tratam acerca da prática pedagógica na Educação Especial como Aranha (2015), Brasil (1994, 1996), Santos (2014) entre outros, e ainda, através da observação e participação das atividades propostas, favorecendo assim novos direcionamentos para as práticas de construção e reconstrução do conhecimento docente. Os autores que sustentaram Considerando o estágio curricular supervisionado como parte importante para o processo formativo, e sendo este o elemento que nos possibilita uma aproximação com o cotidiano e as vivências na escola e nesse caso na Educação Especial, a realização deste trabalho foi de grande valia uma vez que proporcionou inúmeras contribuições e reflexões, relacionadas às metodologias de ensinoaprendizagem, funcionamento do atendimento educacional especializado, e da educação especial de uma maneira geral, regência em sala de aula, dentre outros.

Palavras chave: Estágio supervisionado; Educação especial; Atendimento educacional especializado; Educação inclusiva.

Abstract

The purpose of this article is to report the experiences lived and developed in the process of monitoring the Supervised Curricular Internship in Special Education of the Pedagogy Course at the State University of Montes Claros - Unimontes - Campus Paracatu/MG, which took place in a school in the municipal education network. The experiences involved two moments with different learning situations, the first moment being in a 4th year regular education room monitoring a student with a report and the second moment, consisting of the experience lived within the resource room environment. multifunctional devices to monitor the Specialized Educational Service offered by this institution. This work aimed to highlight the importance of the supervised internship in the initial training of teachers, in addition to presenting the experiences and their contributions to the academic training process, it also presents reflections on what is proposed for Special Education in general by the government bills and the reality observed in the service provided by the school, it also aims to analyze the main tools used during this process. The data presented in this text were obtained

through bibliographical research linked to readings that deal with pedagogical practice in Special Education such as Aranha (2015), Brasil (1994, 1996), Santos (2014) among others, and also, through observation and participation in the proposed activities, thus favoring new directions for the practices of construction and reconstruction of teaching knowledge. The authors who supported Considering the supervised curricular internship as an important part of the training process, and this being the element that allows us to get closer to everyday life and experiences at school and in this case in Special Education, carrying out this work was of great value since it provided numerous contributions and reflections, related to teaching-learning methodologies, the functioning of specialized educational services, and special education in general, classroom management, among others.

Keywords: Supervised internship; Special education; Specialized Educational Service; Inclusive education.

Introdução

A experiência do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Especial consolida como uma rica oportunidade de relacionamento teoria e prática, de vivência escolar, de convivência com os alunos e de extrema importância para o processo formativo das acadêmicas, pois proporciona experiências essenciais para a composição do perfil profissional dos docentes além de proporcionar ao acadêmico, uma visão da realidade encontrada no seu futuro ambiente profissional, preparando-o para essa prática profissional.

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira. (Scalabrin; Molinari, p.1, 2013)

Diante disso, o presente texto visa tratar sobre a experiência de Estágio da Educação Especial ocorrido em uma escola da rede municipal da cidade de Paracatu – MG no período de 29 de março a 12 de abril de 2022, nos ambientes da sala de recursos multifuncionais e da sala de ensino regular, turma de 4º ano.

Educação Especial

Com a Educação Inclusiva deu-se ênfase no que se refere aos direitos iguais para todos. Ela garantiu a participação e integração das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade como um todo. Desse modo Carvalho (2011), destaca que a Educação Inclusiva fundamentou-se na Conferência na Mundial de Educação Especial ocorrida na Espanha no ano de 1994, onde reuniu representantes governamentais e organizações internacionais na cidade de Barcelona.

Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE

Segundo a Lei N° 9394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – 1996, no artigo 58, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Em instituições de ensino regular, a LBD assegura que deve haver serviço de apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. Quando não for possível a integração do aluno especial em classes comuns do ensino regular, o atendimento deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, cujo atendimento deve ter início na faixa etária de

zero a seis anos, durante a educação infantil, assegurando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Segundo Aranha (2015),

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contra turno escolar. Pode ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas.

Assim, o AEE constitui um avanço na educação especial na perspectiva de inclusão, pois através desse atendimento, aluno com deficiência, físico ou intelectual encontra a oportunidade de trabalhar sua necessidade buscando uma superação, ainda que parcial, tendo acesso ao conhecimento acumulado historicamente, para participar ativamente da sociedade.

As salas de recursos multifuncionais, nas escolas de ensino regular, para o atendimento especializado, contam com materiais pedagógicos que atende as peculiaridades das deficiências. É um direito de a pessoa deficiente estudar em uma instituição de ensino regular e receber o atendimento especializado no contra turno. Desse modo, é interessante uma sintonia da professora regente do ensino regular com a professora de atendimento especializado.

Caracterização da Escola:

O ambiente da escola onde se vivenciou esta experiência, trata-se de uma escola da rede pública municipal da cidade de Paracatu – MG, que atende em média de 579 alunos, distribuídos entre as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I – Anos iniciais e Ensino Fundamental II – Anos finais, com horário de funcionamento no período matutino das 07:00 às 11:20 onde realiza o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental II, e vespertino das 13:00 às 17:20 onde realiza o atendimento dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

De modo geral, a escola possui aproximadamente 20 salas de aula, contando ainda conta com uma biblioteca, sala de professores, diretoria, uma cantina com espaço reservado à alimentação dos alunos, uma quadra de esportes, uma sala para atendimento educacional especializado, almoxarifado, dois banheiros masculinos e dois femininos, ficando localizados dois deles no primeiro andar e os outros dois no segundo andar. Por se tratar de um prédio de múltiplos andares, a escola encontra-se bem adaptada, contando com rampas facilitadoras do acesso para alunos portadores de necessidades especiais.

Contextualizando o ambiente: sala de aula regular

O ambiente da sala onde se vivenciou esta experiência de estágio, trata-se de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, contando com aproximadamente 20 alunos e destes, apenas um aluno, que denominaremos aluno X é portador de necessidades educacionais especiais, apresentando laudo de autista.

No desenvolvimento escolar, falando-se em níveis de escrita, X encontra-se na hipótese silábica, pois X é capaz de ler silabando palavras compostas por sílabas simples, no entanto, X não é capaz de identificar e separar sozinho vogais e consoantes.

Durante o período de observação e intervenção com X, foi identificado que ele apresenta dificuldades em manter-se concentrado nas tarefas dentro de sala, estando a todo momento, buscando motivos para deixar de fazer momentaneamente as atividades, no entanto, tratando-se de atividades que envolva o uso do lápis de cor, torna-se mais fácil manter a atenção de X nas atividades de sala.

Sala de aula Regular – possibilidades e desafios

Começo este relato trazendo duas definições que terão extrema importância para melhor compreensão do texto, são elas, a Educação Especial que pode ser definida como sendo “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (LDB 9.394/96, V, art. 58)

O segundo termo o qual trataremos neste texto, trata-se do aluno com necessidades educacionais especiais que vem a ser “aqueles alunos que manifestam comportamentos particulares que impeçam os encaminhamentos rotineiros das práticas pedagógicas em sala de aula” (Delou, p.10, 1996).

As necessidades apresentadas por estes alunos, tornam necessário ao professor realizar ajustes no currículo, sem os quais não seria possível o desenvolvimento da aprendizagem, pois estes alunos diferenciam-se pelo seu ritmo de aprendizagem ou dificuldades, como, a necessidade de códigos para se comunicar etc.

Uma citação apresentada pela declaração de Salamanca (art. 7º, p.5) que diz: “Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem garantindo uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5) ou seja, o ambiente tanto da sala de aula, quanto escolar, tem por obrigação garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou dificuldades tenham um aprendizado significativo.

Isso, leva a refletir: durante o período de observação, logo nos primeiros dias, dentro da sala de aula, foi identificado, que o aluno X, tem suas atividades para realizar dentro de sala, preparadas diferente das que normalmente são preparadas para os demais alunos da turma.

Isso ocorre, devido fato de que seu desenvolvimento é menos acelerado em relação aos demais alunos, visto que o aluno X encontra-se em uma fase da alfabetização em que começa a identificação das vogais, consoantes e sílabas, relacionando seu significado às letras que as representam e ao som que estas fazem dando início à formação e leitura de palavras com sílabas simples. Já os demais alunos da turma, estão em uma fase em que conseguem fazer leitura de palavras, acompanhar ditados etc.

No entanto, relacionando o fato acima citado, ao art. 7º da Declaração de Salamanca, verifica-se que, tanto a escola, quanto professora, têm tentado manter o compromisso de garantir aprendizado a todos os alunos, inclusive X, proporcionando-lhes exercícios próprios às necessidades de cada um.

Por outro lado, a Declaração de Salamanca ainda em seu art. 7º nos traz um princípio que deve ser lembrado nesta situação: “Princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender

juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

Conseguir manter o desenvolvimento da aprendizagem de todas as crianças em conjunto, como um só, conforme proposto no art. 7º da Declaração de Salamanca, é extremamente relativo. No caso de X, há sim muitas dificuldades em se manter esse desenvolvimento conjunto, primeiramente devido à grande diferença em níveis de escrita entre X e os demais alunos da turma, segundo, porque X não conta com a monitoria de uma professora de apoio que possa estar lhe dando o suporte necessário para acompanhar o desenvolvimento da turma.

O fato de que X desenvolve atividades diferentes dos demais alunos da turma, e tem seu desenvolvimento diferenciado em relação a turma em que está inserido, não implica dizer que a escola não exerce seu papel de uma escola inclusiva, pois X conta com atividades desenvolvidas pensadas exatamente em seu nível de hipótese de escrita e suas necessidades.

Durante o período de acompanhamento realizado com X, uma das percepções que pude ter a respeito de X, é que ele tem certa dificuldade em confiar em pessoas novas, e sua comunicação comigo enquanto estagiária, consistiu-se em diálogos básicos, com perguntas e respostas curtas, enquanto, quando junto dos colegas, com os quais tem convívio diário, tem um relacionamento, um pouco mais próximo, concentrado mais em brincadeiras.

X também é uma criança com comportamento hiperativo, possui dificuldades em manter a concentração e atenção nas atividades realizadas, dentre as coisas que mais prendem sua atenção, dentro da sala regular trata-se de atividades em que ele tenha que fazer o uso do lápis de cor, já na sala de recursos, gosta dos jogos adaptados. Sua diversão divide-se entre atividades como correr, pular e jogar futebol.

Em uma das aulas, durante o acompanhamento, houve uma avaliação diagnóstica na turma, e enquanto a turma fazia sua avaliação, X realizava suas atividades do dia a dia, focadas nos encontros vocálicos e sílabas. Como forma de entender um pouco mais os conhecimentos de X, e ao mesmo tempo mantê-lo dentro de sala enquanto seus colegas faziam a avaliação diagnóstica, após o término das atividades, desenvolvi com ele uma atividade utilizando alfabeto móvel, letras minúsculas e maiúsculas misturadas.

Nesta atividade, após termos estudado juntos as vogais do alfabeto, solicitei a X que separasse para mim todas as vogais em meio às letras soltas na mesa, em seguida, mostrando as letras **A** (maiúscula) e **a** (minúscula), quando questionado se se tratava da mesma letra, percebi que ele não soube me informar.

Outro caso semelhante ao citado anteriormente, ocorreu em uma outra aula na disciplina de artes, com tema dia do livro infantil, onde, X tentou escrever o nome e tema da aula que a professora havia deixado no quadro em letras cursivas, percebi que X, é um aluno copista, pois, o mesmo escreveu o mesmo que havia sido escrito no quadro, mas ao ser questionado o que havia escrito, não conseguiu identificar o que escreveu, ou até mesmo que letras ele escreveu.

A partir destas experiências vividas durante o estágio acompanhando o aluno X, tomei como iniciativa, criar alguns materiais auxiliares, dentre eles, fichas alfabéticas, fichas silábicas, dominó das sílabas, jogo da

memória de palavras simples, fichas com nome completo, atividades impressas para trabalhar vogais, consoantes, famílias silábicas, palavras com sílabas simples etc.

O objetivo, foi ajudá-lo a se desenvolver em suas principais dificuldades identificadas no decorrer do trabalho de acompanhamento e observação, como identificar vogais e consoantes, aprender a reconhecer e dar significado às sílabas conforme as letras que as compõe e o som que produzem etc.

Contextualizando o ambiente: Sala de Recursos Multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado

A sala de recursos multifuncionais, funciona no contraturno em que o aluno frequenta a sala de aula regular, conta com diversos recursos visando facilitar o desenvolvimento dos alunos que a frequentam, dentre eles, jogos pedagógicos, brinquedos que auxiliam na coordenação etc. Esta sala conta ainda, com alguns recursos tecnológicos, como computadores, porém estes atualmente estão sem funcionar e a professora, utiliza de recursos próprios, como seu notebook quando necessário utilizar jogos e ferramentas digitais com seus alunos.

Além disso, conta também com recursos pedagógicos, como cadernos de atividades, com os quais a professora, trabalha a continuidade dos conteúdos que são trabalhados na sala regular. A professora responsável pelo trabalho na sala de recursos, tem formação em letras, porém tem outras especializações que realizou e a capacita para o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à quantidade de alunos atendidos atualmente na Sala de Recursos, são em média 20 alunos, os quais, têm seu atendimento sistematicamente organizado em pequenos grupos, com duração de 1 hora aula por aluno, podendo se estender se assim for necessário, e alguns alunos frequentam a sala de recursos mais do que uma vez por semana, eles são separados de acordo com o grau de aprendizagem de cada um, necessidades em comum, e ainda, de acordo com a agitação, ansiedade e hiperatividade de cada um.

Sala de Recursos Multifuncionais – Conhecendo a realidade

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, para atender às suas necessidades. (LDB 9.394/96, V, art. 59).

Uma das maneiras mais eficazes encontradas pelo sistema de ensino para assegurar a estes alunos, seus direitos de acesso à currículos e metodologias específicas para atender às suas necessidades é o Atendimento Educacional Especializado.

Este é oferecido nas chamadas Sala de Recursos Multifuncionais que de acordo com Santos (2014, p. 31) “são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial em turno contrário à escolarização” e “localizadas em escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado” (Santos, 2014, p.31)

Para o desenvolvimento deste trabalho na escola, primeiramente a professora realiza uma entrevista com todos os envolvidos no cotidiano de seus alunos, tanto pais ou responsáveis, quanto professor regente,

e monitora, para conhecimento de seu aluno e, só então trabalhar no desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI dos alunos, este documento é elaborado em um trabalho conjunto com professor regente e monitora. Santos (2014, p. 17) afirma que “o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno visando sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.”

Por isso é extremamente importante que, conforme foi citado acima, tanto o PDI do aluno, quanto as demais atividades desenvolvidas com o aluno, estejam em comum acordo com os objetivos tanto do professor regente com o aluno, quando do professor de AEE, a fim de que sempre haja continuidade nos trabalhos desenvolvidos em ambos os lados, sempre há uma troca de ideias e experiências entre ambas as partes para que o trabalho com o aluno esteja sempre em sintonia.

Outro fator importante no desenvolvimento do aluno, é o apoio e incentivo vindo por parte da família, para que este, esteja sempre em constante desenvolvimento, tanto nas atividades que diz respeito à sua vida social e em família, quando escolar.

Segundo a professora de AEE entrevistada Nádia “a maioria dos alunos atendidos têm o auxílio da família” são assíduos as aulas e contam com outras atividades extracurriculares, além de um acompanhamento médico e pedagógico.

A participação dos alunos na sala de recursos, costuma ser muito boa, os alunos participam das atividades propostas, não costumam faltar e, quando isso ocorre, normalmente é por motivo de trabalho dos pais, ou alguma consulta médica, dentre todos os alunos atendidos no AEE neste ano, apenas um aluno teve desistência, pois a mãe decidiu renunciar ao atendimento, mesmo havendo propostas para que isso não viesse a acontecer.

Durante o período de observação na sala de recursos, pude perceber, que a professora busca sempre utilizar ao máximo recursos pedagógicos lúdicos, adaptados a cada necessidade de cada aluno, houve um dos alunos mesmo, portador da síndrome de Down, que tem muitas dificuldades motoras, tanto a coordenação motora grossa quanto a coordenação motora fina e o trabalho da professora varia entre todos estes aspectos, modificando de tempos em tempos, pois ele não consegue ficar por muito tempo em uma mesma atividade sem se irritar. Dentre as atividades trabalhadas, para o desenvolvimento da coordenação motora grossa, houve: brincar com a bola, bambolê, brincadeiras envolvendo o equilíbrio (andar em cima da linha reta, curva etc.),

Já no desenvolvimento do trabalho com a coordenação motora fina, houve atividades como: pintura, pontilhado, colagem etc. O mais importante, é que durante uma das atividades, onde ele precisava retirar bolinhas de gude de dentro da caixinha de areia, quando o aluno parecia perder o interesse, a professora tentava uma comunicação com ele em forma de brincadeira, envolvendo-o imaginando as bolinhas como membros de sua família a serem salvos, ou até mesmo as estagiárias.

Este aluno em específico, não se comunica claramente, em sua maioria, a comunicação ocorre por meio de gestos, ou palavras isoladas, as quais a professora tenta ao máximo identificar para tornar possível a comunicação entre eles. Através deste exemplo, torna-se claro, a importância do professor tomar

conhecimento de seus alunos por completo para então, conseguir uma direção clara e bem definida para o trabalho a ser desenvolvido com eles, a fim de um melhor desenvolvimento de cada aluno.

No entanto, apesar de já haver sempre um planejamento para cada aluno, este, pode vir a ser modificado no momento da aula, conforme citado pela professora Nádia durante uma entrevista “mesmo com planejamento, as vezes preciso mudar tudo em função do aluno, caso esteja agitado, ansioso, em crise ou mesmo desanimado.”

Nádia revela ainda que “A dificuldade maior é o número de alunos por horário, pois não dá para atendê-los como eu queria todos os dias.” A demanda pelo atendimento no AEE é superior ao que a professora realmente consegue atender, por esse motivo, ela precisa organizá-los em um tempo menor de atendimento e em uma frequência menor a fim de atender a todos.

O trabalho com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, é uma constante escalada, a qual, com as ferramentas certas, a cada dia, sobe-se um degrau, para isso, exige-se tanto do professor quando dos alunos, pais e responsáveis, muita persistência. “A sala de recurso exige muito da gente, sempre precisamos estudar novos casos, nos informar sobre teorias/estudos novos e renovar o material lúdico. Dedicção é essencial.” (Nádia – professora de AEE CME Coraci Meireles)

Considerações Finais

A realização do estágio curricular supervisionado tem um importante papel no processo de formação do acadêmico, onde possibilita não somente a compreensão de teorias estudadas, bem como uma reflexão sobre a prática pedagógica, proporcionando assim uma ação – reflexão – ação crítica sobre todo processo de aprendizagem adquirido durante a formação, mostrando como lidar com diferentes situações vivenciadas nos espaços escolares. Com isso percebemos que é indissociável a relação teoria e prática, e, é nesse momento que colocamos em prática todo conhecimento adquirido para obtermos os resultados esperados, o que nos faz sermos pessoas reflexivas, pesquisadoras, investigadora para que, possamos proporcionar aos alunos uma aprendizagem que tenha significado.

Podemos afirmar que o estágio embora ocorrido de forma remota sem dúvidas foi um momento muito significativo, cumprindo assim, seu principal objetivo que é de proporcionar ao acadêmico momentos significativos durante o processo formativo, contribuindo para o saber e conseqüentemente proporcionado um amadurecimento tanto pessoal quanto profissional, permitindo assim uma reflexão sobre a prática pedagógica que se inicia e que irá desenvolver ao longo da carreira profissional.

E por fim, a experiência vivenciada no estágio mesmo que de forma remota nos faz refletir sobre o nosso processo formativo e como queremos atuar como futuros profissionais da educação

Referências bibliográficas

Aranha, Sônia. O que é atendimento educacional especializado (Aee)? Maio, 2015. Disponível em: Acesso em: 04 de maio de 2022.

Brasil. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

- Brasil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em 08 jun 2022 Carvalho, R. E. (2011). Educação inclusiva: do que estamos falando?. *Revista Educação Especial*, (26), 19–30. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.
- Delou, C.M. Integrar alunos portadores de altas habilidades. Por que e para que? *Integração*, Brasília, v.7, m.17, p.24-26, 1996
- Foucault, Michel. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em 08 jun 2022.
- Santos, L. M. A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.10
- Scalabri, Izabel Cristina; Molinari Adriana Maria Corder. Importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revistaunar*. 2013, V. 7, N. Científica online.

Concepções teóricas sobre a formação com multiletramentos na literacia histórica: algumas implicações na prática docente

Jades Daniel Nogalha de Lima

Universidade Estadual de Goiás (UEG); professorjades@gmail.com

Andréa Kochhann

Universidade Estadual de Goiás (UEG); andreakochhann@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo propõe apresentar uma análise a respeito das concepções teóricas sobre a formação e a prática docente, no âmbito do ensino de História. Diante de uma sociedade “policêntrica” (Burke, 2017), a formação e a prática docente estabelecem o (re)pensar e o (res)significar das práticas pedagógicas, tendo em vista o atual contexto sociocultural, que exige dos profissionais que se apropriem da diversidade de linguagens, culturas e hipermídias que constituem os “multiletramentos” (GNL, 1996), frente à habilidade de crítica às suas próprias realidades, emergindo em novos desafios e novas possibilidades. Destaca-se, então, a problemática: “Quais as implicações teóricas sobre a formação com multiletramentos na literacia histórica?” O objetivo busca analisar as implicações teóricas sobre a formação com multiletramentos na literacia histórica. Para o estudo, traçou-se um caminho metodológico inspirado no materialismo histórico-dialético, com pesquisa qualitativa, teórica e bibliográfica. Nos conceitos teóricos e metodológicos, procedimentos empíricos, com o intuito de analisar a sua aplicação no ambiente escolar e de que forma esses conceitos são abordados na prática pedagógica docente. Para tanto, fez-se uso do conceito de literacia histórica, tema principal e objeto de estudo da presente pesquisa, propondo um diálogo entre as teorias de letramento, Soares (2012), multiletramentos, NLG (1996) e Rojo (2012) e o conceito de literacia histórica, em Lee (2006), construída nos campos da pedagogia e da didática da História, perpassando por uma abordagem ligada intrinsecamente à perspectiva da teoria da consciência histórica, Rüsen (2001), ancorada ao pensamento interdisciplinar de “História Nova”, proposto pela escola francesa dos *Annales*, Burke (1997) e a formação docente Schmidt, Barca e Martins (2019). Espera-se, com este estudo, considerando que o professor conheça o conceito e as aplicações do letramento, em sua modelagem histórica, que ele a utilize de forma planejada e com propósito ao seu desenvolvimento, ou faça uso dele mesmo que de forma inconsciente, não intencional, ou, ainda, o inclua em seu trabalho enquanto professor de História.

Palavras-chave: Formação docente; Literacia histórica; Ensino de História; Multiletramentos; prática docente

Abstract: The present study proposes to present an analysis regarding the theoretical conceptions about teaching training and practice, within the scope of History teaching. Faced with a “polycentric” society (Burke, 2017), teaching training and practice establish (re)thinking and (re)signifying pedagogical practices, taking into account the current sociocultural context, which requires professionals to appropriate of the diversity of languages, cultures and hypermedia that constitute “multiliteracies” (GNL, 1996), faced with the ability to criticize their own realities, emerging in new challenges and new possibilities. The issue then stands out: “What are the theoretical implications for training with multiliteracies in historical literacy?” The objective seeks to analyze the theoretical implications on training with multiliteracies in historical literacy. For the study, a methodological path inspired by historical-dialectical materialism was outlined, with qualitative, theoretical and bibliographical research. In theoretical and methodological concepts, empirical procedures, with the aim of analyzing their application in the school environment and how these concepts are approached in teaching pedagogical practice. To this end, the concept of historical literacy was used, the main theme and object of study of this research, proposing a dialogue between literacy theories, Soares

(2012), multiliteracies, NLG (1996) and Rojo (2012) and the concept of historical literacy, in Lee (2006), built in the fields of pedagogy and didactics of History, encompassing an approach intrinsically linked to the perspective of the theory of historical consciousness, Rüsen (2001), anchored to the interdisciplinary thinking of “New History”, proposed by the French Annales school, Burke (1997) and teacher training Schmidt, Barca and Martins (2019). It is expected, with this study, considering that the teacher knows the concept and applications of literacy, in its historical modeling, that he uses it in a planned way and with a purpose for his development, or makes use of it even if unconsciously, unintentional, or even include it in your work as a History teacher.

Keywords: Teacher training; Historical literacy; Teaching History; Multiliteracies; teaching practice

Introdução

O presente estudo propõe apresentar uma análise a respeito das concepções teóricas sobre a formação e a prática docente, no âmbito do ensino de História. Diante de uma sociedade “policêntrica” (Burke, 2017), a formação e a prática docente estabelecem o (re)pensar e o (res)significar das práticas pedagógicas com multiletramentos (GNL, 1996). Uma vez que o conceito de literacia histórica, Lee (2006), construída nos campos da pedagogia e da didática da História, perpassando por uma abordagem ligada intrinsecamente à perspectiva da teoria da consciência histórica, Rüsen (2001), ancorada ao pensamento interdisciplinar de História Nova, proposto pela escola francesa dos *Annales*, em Burke (1997) e a formação docente, com Schmidt, Barca e Martins (2019).

Partindo dos seguintes pressupostos: Se o professor compreende o uso dos multiletramentos, que resultam nas implicações da sua formação e do seu trabalho como docente, e que também proporcionam a compreensão da abordagem dada à consciência histórica (RÜSEN, 2001) e; se sua formação inicial esteve pautada no desenvolvimento dessa consciência. Tais abordagens se farão presentes na prática com o uso de multiletramentos (GNL, 1996) no ensino de História em sala de aula. Caracterizando-se como pesquisa aplicada, qualitativa, analítica, teórica e bibliográfica. na fase empírica, com aplicação de questionário aos professores de História de Santa Maria – DF. Com aplicação de questionário misto encaminhado a 39 professores de História de 12 escolas públicas de Ensino Fundamental II e Médio da região de Santa Maria-DF.

A adesão de professores de história da região em participar da pesquisa foi de 66% de professores de História, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. A distribuição de gênero dos 20 professores de História que responderam à pesquisa. A maior parte dos professores (60%) é do sexo masculino, representada pela cor azul. A menor parte dos professores (40%) é do sexo feminino, representada pela cor vermelha.

Concepções teóricas sobre a literacia histórica

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 e se originou do inglês *literacy*. Despontou a partir da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos.

À luz de Soares (2012) o conceito de letramento, em especial no Brasil, explica-se pelo o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Expressão usual nos campos de conhecimento da Educação e das Ciências Linguísticas, no sentido de alfabetizado. Literacia mais utilizado em Portugal, porém nesta acepção a escolha foi a opção utilizada por Lee. A pesquisadora Isabel Barca, que estabelece um diálogo com Rüsen e Lee de forma mais estreita, nos traz na literacia histórica “a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” BARCA (2006, p. 95), nessa perspectiva a leitura é compreendida como algo dado, isto é, o fato de ser alfabetizado garantiria a compreensão de variadíssimas fontes históricas.

Nota-se que a produção de estudos e pesquisas no Brasil sobre letramento, desde a década de 90, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial os trabalhos de Brian Street, que propôs dois modelos opostos de letramento – o autônomo (modelo tipicamente escolar; inflexível) e o ideológico (modelo carregado de valores; utilizado nas relações humanas), este último debatido na análise conceitual deste texto. Neste sentido, Rojo (2012) explana: reservando-se à origem etimológica dos multiletramentos, conforme esclarece Rojo, foi em 1996 afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

A partir desta concepção, surgem os multiletramentos, conceito difundido pelo Grupo de Nova Londres (*The New London Group* ou GNL) em seu manifesto de 1996, como uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas. Dessa maneira, alfabetização, letramento e multiletramento são indissociáveis, pois percorrem caminhos que ajudam a construção do conhecimento, mas cada um deles tem sua missão importante na língua, visto que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita e multiletramento são textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar e ressignificar.

À luz de Burke (2017), o conhecimento armazenado em livros e manuscritos, que já foi à outrora a forma mais prestigiada de saber, destacava-se como conhecimento dominante, no qual todos os outros ficavam subordinados a ele. Todavia, na atualidade, vivemos num sistema de conhecimento policêntrico, somos bombardeados por inúmeras informações, de diversas fontes. Entretanto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de filtrar as informações e, neste sentido, a importância do papel do professor é imprescindível.

Diante desses tensionamentos, o historiador Burke (2017) analisa ainda a sociedade contemporânea e a noção de conhecimento, fazendo uma interessante analogia. Para ele, informação é algo relativamente cru. Conhecimento, em relação à informação, é algo cozido, que teve tempo de ser processado. Processar significa verificar, classificar, sistematizar. E o produto final de tudo isso é a sabedoria.

No campo do ensino de História, tem-se a escola dos *Annales*, contra uma historiografia positivista, que era uma das ideias principais da primeira geração dos *Annales*, liderada por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), movimento que prima por um novo paradigma conhecido como “História problema”, “História social” ou “Nova história”. A história não deveria mais ser pensada como uma “ciência do passado”, e sim, deveria dar importância ao presente para poder se compreender o passado; e nem como “ciência do homem”, a história seria, segundo Bloch, “A ciência dos homens no tempo”, e Febvre definia a história como sendo “Filha de seu tempo”. Agora, os documentos, que para os positivistas representavam fontes verdadeiras de história, passam a ser considerados vestígios históricos. Mesmo o mais claro documento não fala, se não for interrogado pelo historiador.

Por outro lado, o letramento histórico teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica. Neste significado como o próprio autor salienta existem marcas de identificação, vocabulários e expressões (LEE, 2006, p. 136,) que constituem essa área de conhecimento.

Neste sentido, a escola contemporânea não pode mais ser vista como a única fonte do saber. A escola não é uma transmissora de informações, ela deve assumir a postura de desenvolver a capacidade crítica de seus alunos. Na “nova escola” necessária para nossos dias, os alunos devem agir como sujeitos e não como recebedores de informações. Logo, se pretendemos ter uma “nova escola”, faz-se necessário um “novo professor”. Tornar o aluno protagonista não quer dizer que não haverá mais espaço para o professor, ele só terá de se adaptar às novas exigências do mundo contemporâneo.

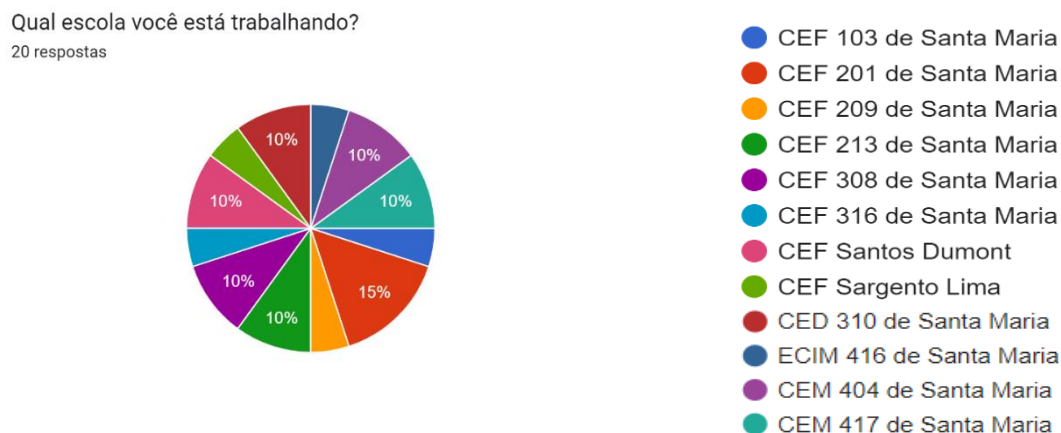
Segundo Martins (2019), a consciência histórica é a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Portanto, entende-se por consciência histórica uma representação social que uma coletividade adquire advinda de seu desenvolvimento no espaço e no tempo. O elemento que permite ao homem compreender a dimensão da própria história, sem o qual o homem não poderia compreender quem ele é ou o que foi.

Neste quesito, o papel do professor, que antes consistia apenas como dono e transmissor de conhecimento, de forma centralizada, e em um sentido hierárquico, também mudou e está ficando para trás. Consequentemente, a maneira de adquirir conhecimento, nos dias de hoje, faz com que o professor procure métodos de ensino eficazes à nova geração, não desvalorizando ou substituindo a sua função, mas proporcionando novas maneiras para que se produza o conhecimento. Todavia, apesar da “democratização” no acesso à informação, proporcionada pelo uso da tecnologia, isso não se tornou sinônimo de absorção de conhecimento.

Algumas implicações na prática docente sobre o uso de multiletramentos

Analisando a concepção dos professores de História sobre os multiletramentos, elegeram elementos com o intuito de relacionar o tema ao perfil do professor. Levantadas as seguintes questões, destacadas abaixo, as quais foram respondidas pelos professores de História da região de Santa Maria e posteriormente analisadas.

Figura 5. Relação das escolas na qual os professores de História estão atuando



Fonte: Os autores.

O gráfico mostra a distribuição dos professores de história por tipo de escola em que estão trabalhando na região de Santa Maria-DF. O gráfico é um tipo de gráfico circular, que representa as frequências relativas de cada categoria em relação ao total. As categorias foram estabelecidas pelos seguintes critérios: a escola deve ser “pública, “ofertar ensino fundamental ou médio” na região. O número de respostas é 20. Participaram da pesquisa, seguindo os critérios pré-estabelecidos as 12 escolas de ensino fundamental e/ou médio de Santa Maria. Ficando assim distribuídos: CEF 103 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEF 201 de Santa Maria (03) professores participantes, correspondendo a (15%), CEF 209 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEF 213 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEF 308 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEF 316 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEF Santos Dumont (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEF Sargento Lima (01) professor participante, correspondendo a (5%), CED 310 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), ECIM 416 de Santa Maria (01) professor participante, correspondendo a (5%), CEM 404 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), CEM 417 de Santa Maria (02) professores participantes, correspondendo a (10%), totalizando 20 professores das 12 escolas que se enquadraram nos critérios estabelecidos.

Analisando a concepção dos professores sobre o ensino de história, elegeram categorias com o intuito de levantar as principais dificuldades, possibilidades, necessidades e desafios do ensino de história na atualidade. Assim, foram levantadas algumas questões, destacadas abaixo, as quais foram respondidas pelos professores de história da região de Santa Maria-DF e aqui analisadas.

Entendendo que a formação inicial dos professores de história é um tema relevante para a qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, a questão levantada teria como objetivo analisar as percepções dos professores de história sobre a adequação da sua formação inicial

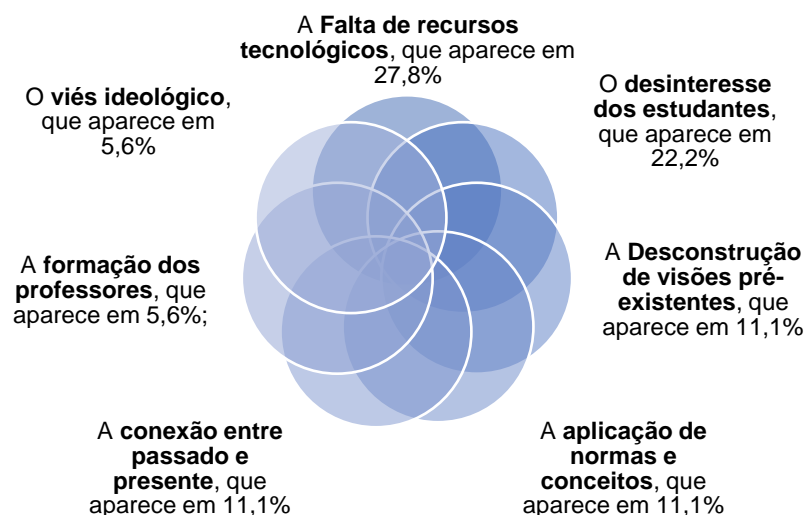
para a atuação em sala de aula. Sendo assim indagadas a 14 professores de história que responderam à seguinte pergunta: “Você, ainda na graduação, considera que recebeu uma formação adequada (preparo, acompanhamento e mentoria) para estar em sala de aula?”. As respostas foram categorizadas em três grupos: negativas, positivas e parciais.

Os resultados mostraram que a maioria dos professores (78,6%) teve uma percepção negativa da sua formação inicial, apontando que não receberam um preparo adequado, um acompanhamento efetivo ou uma mentoria qualificada para a prática docente. Alguns professores relataram que aprenderam na prática, que faltava algo a mais na formação ou que a formação era mais voltada para a pesquisa em história do que para a docência. Outros professores criticaram a qualidade dos professores da graduação, a carga horária destinada à formação pedagógica ou os aspectos específicos para a sala de aula.

Apenas um professor (7,1%) teve uma percepção positiva da sua formação inicial, afirmando que recebeu uma formação adequada para estar em sala de aula. Esse professor não especificou os motivos da sua avaliação positiva. Dois professores (14,3%) tiveram uma percepção parcial da sua formação inicial, indicando que receberam um preparo parcialmente adequado para a atuação em sala de aula. Esses professores reconheceram que passaram por uma boa formação, mas que ainda havia lacunas ou limitações na sua preparação.

A partir desses dados, pode-se concluir que há uma insatisfação generalizada dos professores de história em relação à sua formação inicial, evidenciando a necessidade de melhorias nos cursos de licenciatura em história, tanto no aspecto teórico quanto no prático. Também se faz necessário um maior investimento na formação continuada dos professores, visando suprir as demandas e os desafios da prática docente.

Figura 6. Principais dificuldades no ensino de História



Fonte: Os autores.

A categoria mais citada é a falta de recursos tecnológicos, que aparece em 27,8% das respostas (5 de 18). Essa dificuldade se refere à ausência ou insuficiência de materiais multimídia que possam tornar a disciplina mais atrativa e dinâmica para os estudantes, que estão acostumados aos meios digitais.

A segunda categoria mais citada é o desinteresse dos estudantes, que aparece em 22,2% das respostas (4 de 18). Essa dificuldade se relaciona com o excesso de informação disponível nos canais de comunicação, os conteúdos de entretenimento de curta duração, a falta de gosto pela leitura e pelo aprendizado e a falta de foco e atenção dos estudantes. Além disso, muitos estudantes consideram os conteúdos históricos como “assuntos velhos” e irrelevantes.

A terceira categoria mais citada é a desconstrução de visões pré-existentes, que aparece em 11,1% das respostas (2 de 18). Essa dificuldade envolve o desafio de questionar e criticar as concepções históricas que são naturalizadas ou sacralizadas pela sociedade, como por exemplo, a visão “boazinha” da igreja. Essa dificuldade pode gerar conflitos com a fé individual dos estudantes e acusações de injúria, preconceito ou doutrinação por parte dos pais ou responsáveis.

A quarta categoria mais citada é a aplicação de normas e conceitos, que aparece em 11,1% das respostas (2 de 18). Essa dificuldade se refere à necessidade de seguir as orientações curriculares e os parâmetros avaliativos que nem sempre condizem com as práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino de História. Essa dificuldade também implica em levar os estudantes a refletir sobre as práticas históricas e não apenas memorizar fatos e datas.

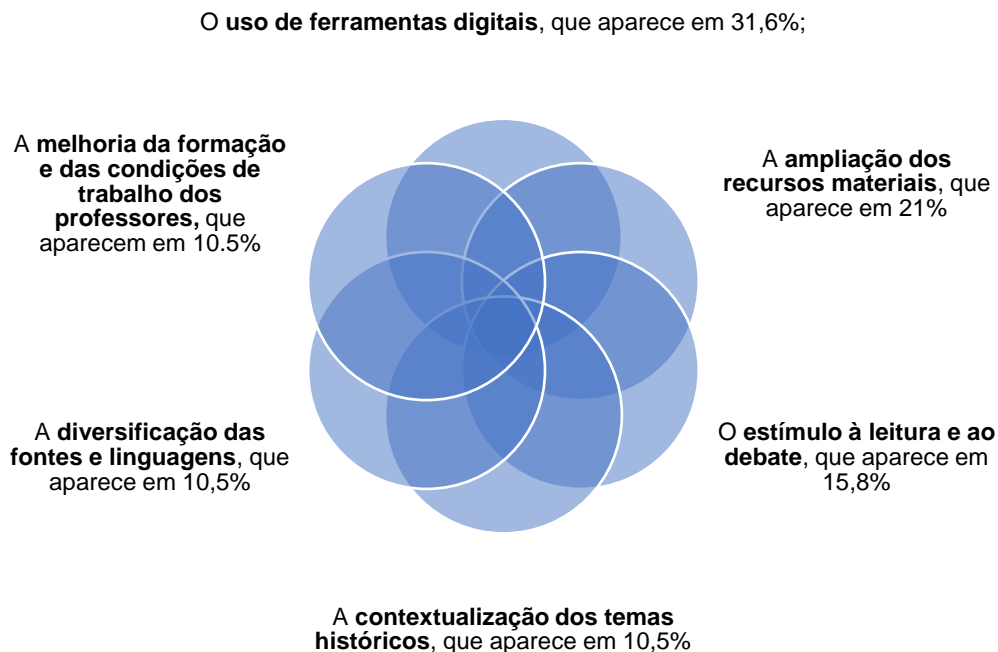
A quinta categoria mais citada é a conexão entre passado e presente, que aparece em 11,1% das respostas (2 de 18). Essa dificuldade se refere à dificuldade dos estudantes em ver a relação entre o que está sendo estudado e o que está acontecendo na atualidade, entendendo a História como uma ciência viva e não como um conjunto de acontecimentos passados e distantes.

A sexta categoria mais citada é a formação dos professores, que aparece em 5,6% das respostas (1 de 18). Essa dificuldade se refere à deficiência na formação pedagógica e na atualização dos professores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com as novas demandas e realidades do ensino de História. Além disso, há uma desvalorização da inovação por parte dos professores e da sociedade.

A sétima categoria mais citada é o viés ideológico, que aparece em 5,6% das respostas (1 de 18). Essa dificuldade se refere à presença de tendências políticas ou ideológicas nas salas de aula, que podem interferir na objetividade e na imparcialidade do ensino de História.

Essa análise mostra que há uma diversidade de dificuldades no ensino de História na atualidade, que exigem dos professores uma constante atualização e adaptação às novas demandas e realidades. Seria importante também que os professores buscassem formas de tornar o ensino de História mais significativo e relevante para os estudantes, mostrando as conexões entre o passado e o presente, utilizando recursos tecnológicos e metodologias ativas, promovendo o debate crítico e o respeito à diversidade e valorizando a produção do conhecimento histórico como uma prática social e humana.

Figura 3. Principais possibilidades para a compreensão do ensino de História



Fonte: Os autores.

As respostas apresentam diferentes possibilidades para melhorar a compreensão do conteúdo de História em sala de aula na atualidade, que podem ser agrupadas em seis categorias principais: uso de ferramentas digitais, ampliação dos recursos materiais, estímulo à leitura e ao debate, contextualização dos temas históricos, diversificação das fontes e linguagens e melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores.

A categoria mais citada é o uso de ferramentas digitais, que aparece em 31,6% das respostas (6 de 19). Essa possibilidade se refere à utilização de recursos multimídia, como jogos didáticos, vídeos, áudios, redes sociais, entre outros, que possam atrair a atenção e a concentração dos estudantes, além de facilitar a visualização e a interação com os conteúdos históricos.

A segunda categoria mais citada é a ampliação dos recursos materiais, que aparece em 21% das respostas (4 de 19). Essa possibilidade se relaciona com a melhoria da infraestrutura das escolas, como a disponibilidade de internet, projetores, equipamentos de áudio, quadros interativos, entre outros, que possam garantir o acesso e a qualidade dos recursos tecnológicos utilizados no ensino de História.

A terceira categoria mais citada é o estímulo à leitura e ao debate, que aparece em 15,8% das respostas (3 de 19). Essa possibilidade envolve o incentivo à formação de hábitos de leitura por parte dos estudantes e das famílias, a indicação de obras literárias, filmes e músicas relacionados aos temas históricos e a promoção de discussões críticas e reflexivas sobre os conteúdos estudados.

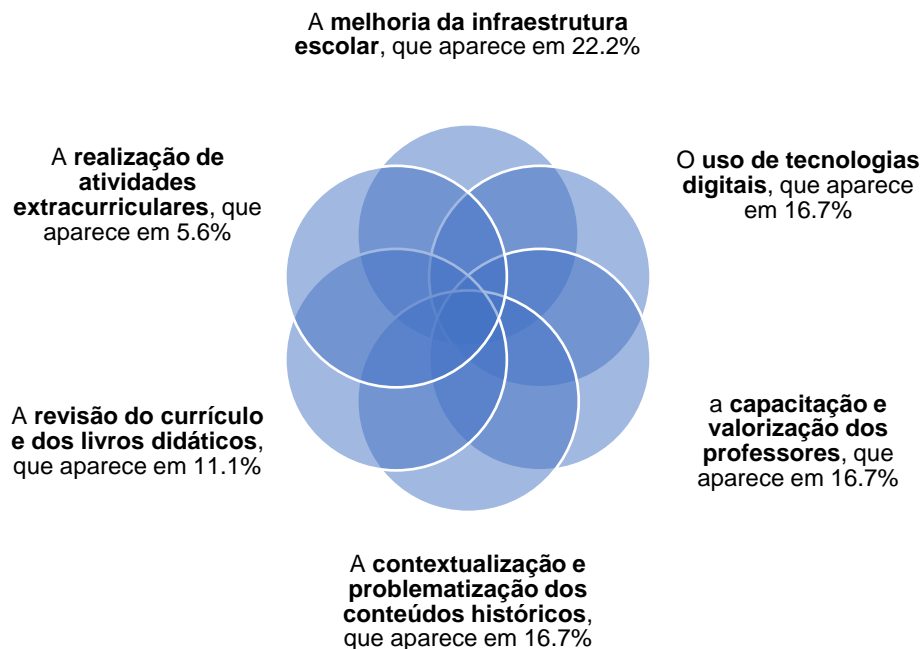
A quarta categoria mais citada é a contextualização dos temas históricos, que aparece em 10,5% das respostas (2 de 19). Essa possibilidade se refere à seleção de temas relevantes e atuais que possam despertar o interesse dos estudantes e mostrar as conexões entre o passado e o presente, bem como o sentido e a importância do estudo da História como uma ciência viva.

A quinta categoria mais citada é a diversificação das fontes e linguagens, que aparece em 10,5% das respostas (2 de 19). Essa possibilidade se relaciona com o uso de diferentes tipos de documentos históricos, como textos escritos, imagens, mapas, gráficos, entre outros, que possam enriquecer a análise e a compreensão dos fenômenos históricos.

A sexta categoria mais citada é a melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores, que aparece em 10,5% das respostas (2 de 19). Essa possibilidade envolve o aprimoramento da qualificação profissional dos docentes, a valorização econômica da carreira do magistério, a diminuição do número de estudantes por sala de aula e o apoio institucional para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas.

Essa análise mostra que há uma diversidade de possibilidades para melhorar a compreensão do conteúdo de História em sala de aula na atualidade, que dependem tanto da atuação dos professores quanto da participação dos estudantes, famílias e comunidades escolar.

Figura 4. Principais necessidades no ensino de História



Fonte: Os autores.

As respostas apresentam diferentes necessidades do ensino de História na atualidade, que podem ser agrupadas em seis categorias principais: melhoria da infraestrutura escolar, uso de tecnologias digitais,

capacitação e valorização dos professores, contextualização e problematização dos conteúdos históricos, revisão do currículo e dos livros didáticos e realização de atividades extracurriculares.

A categoria mais citada é a **melhoria da infraestrutura escolar**, que aparece em 22.2% das respostas (4 de 18). Essa necessidade se refere à adequação das condições físicas e materiais das escolas, como a disponibilidade de internet, equipamentos de áudio e vídeo, salas de aula confortáveis e seguras, entre outros, que possam garantir o acesso e a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados no ensino de História.

A segunda categoria mais citada é o **uso de tecnologias digitais**, que aparece em 16.7% das respostas (3 de 18). Essa necessidade se relaciona com a incorporação de recursos multimídia, como jogos didáticos, vídeos, áudios, redes sociais, entre outros, que possam atrair a atenção e a concentração dos estudantes, além de facilitar a visualização e a interação com os conteúdos históricos.

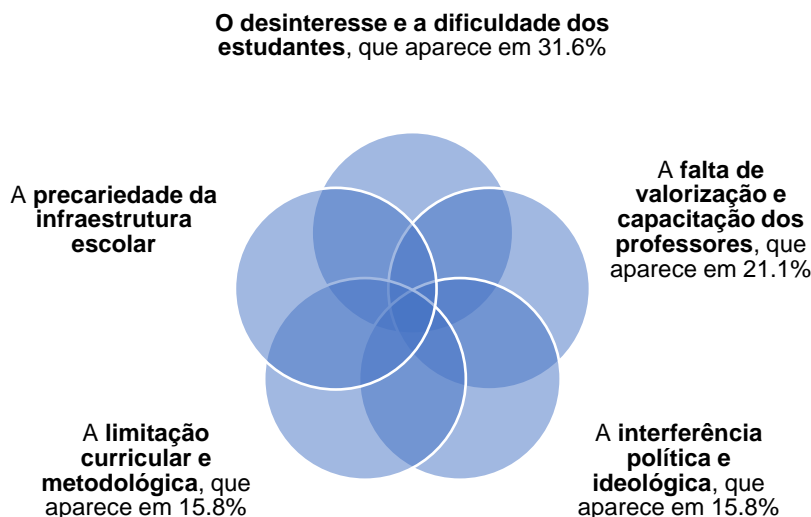
A terceira categoria mais citada é a **capacitação e valorização dos professores**, que aparece em 16.7% das respostas (3 de 18). Essa necessidade envolve o aprimoramento da qualificação profissional dos docentes, a valorização econômica da carreira do magistério, o apoio institucional para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas e a oferta de formação continuada mais diversificada.

A quarta categoria mais citada é a **contextualização e problematização dos conteúdos históricos**, que aparece em 16.7% das respostas (3 de 18). Essa necessidade se refere à seleção de temas relevantes e atuais que possam despertar o interesse dos estudantes e mostrar as conexões entre o passado e o presente, bem como o sentido e a importância do estudo da História como uma ciência viva. Também se relaciona com o incentivo à leitura crítica e reflexiva dos documentos históricos e à construção de ferramentas para pensar e aprender por si mesmo.

A quinta categoria mais citada é a **revisão do currículo e dos livros didáticos**, que aparece em 11.1% das respostas (2 de 18). Essa necessidade se relaciona com a adequação dos conteúdos programáticos às demandas sociais e educacionais da atualidade, bem como com a verificação da qualidade e da imparcialidade das publicações didáticas utilizadas no ensino de História.

A sexta categoria mais citada é a **realização de atividades extracurriculares**, que aparece em 5.6% das respostas (1 de 18). Essa necessidade se relaciona com a ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula, como museus, teatros, passeios educativos, entre outros, que possam proporcionar experiências significativas e diversificadas para os estudantes.

Figura 5. Principais desafios no ensino de História



Fonte: Os autores.

Analisando as respostas apresentadas, é possível identificar alguns desafios do ensino de História na atualidade, que podem ser agrupados em quatro categorias principais: desinteresse e dificuldade dos estudantes, falta de valorização e capacitação dos professores, interferência política e ideológica e limitação curricular e metodológica.

As respostas apresentam diferentes desafios do ensino de História na atualidade, que podem ser agrupados em cinco categorias principais: desinteresse e dificuldade dos estudantes, falta de valorização e capacitação dos professores, interferência política e ideológica, limitação curricular e metodológica e precariedade da infraestrutura escolar.

A categoria mais citada é o **desinteresse e a dificuldade dos estudantes**, que aparece em 31.6% das respostas (6 de 19). Esse desafio se refere à baixa motivação e à pouca habilidade dos alunos para aprender História, que pode estar relacionada à falta de leitura, interpretação de texto, concentração, raciocínio e pesquisa. Também pode estar associada à competição com outras fontes de informação e entretenimento, como os vídeos de influenciadores digitais, que podem simplificar ou distorcer os conteúdos históricos.

A segunda categoria mais citada é a **falta de valorização e capacitação dos professores**, que aparece em 21.1% das respostas (4 de 19). Esse desafio se relaciona com a precariedade das condições de trabalho dos docentes, que envolve a falta de reconhecimento, respeito, remuneração e infraestrutura adequados. Também se relaciona com a necessidade de formação continuada dos professores, que possa atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

A terceira categoria mais citada é a **interferência política e ideológica**, que aparece em 15.8% das respostas (3 de 19). Esse desafio se refere à pressão exercida por grupos ou movimentos sociais que tentam controlar ou censurar o ensino de História, acusando os professores de doutrinação ou imposição de pontos

de vista. Também se refere à reforma do ensino médio, que pode reduzir a carga horária e a importância da disciplina de História no currículo escolar.

A quarta categoria mais citada é a **limitação curricular e metodológica**, que aparece em 15.8% das respostas (3 de 19). Esse desafio se refere à necessidade de revisar os conteúdos programáticos e os livros didáticos utilizados no ensino de História, buscando temas mais relevantes e atuais que possam contextualizar e problematizar o passado e o presente. Também se refere à necessidade de sair do método tradicional e incorporar recursos tecnológicos e atividades extracurriculares que possam tornar o ensino de História mais atrativo e significativo.

A quinta categoria mais citada é a **precariedade da infraestrutura escolar**, que aparece em 10.5% das respostas (2 de 19). Esse desafio se refere à inadequação das condições físicas e materiais das escolas, como a disponibilidade de internet, equipamentos de áudio e vídeo, salas de aula confortáveis e seguras, entre outros, que possam garantir o acesso e a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados no ensino de História.

Essa análise mostra que há uma variedade de desafios do ensino de História na atualidade, que exigem uma reflexão crítica e uma ação conjunta dos professores, estudantes, famílias e gestores educacionais.

Considerações Finais

Destarte, ao analisar os depoimentos dos professores, percebemos que eles compreendem a importância do uso de multiletramentos, que resultam nas implicações da sua formação e do seu trabalho como docente, e que por sua vez também proporcionam a compreensão da abordagem dada à consciência histórica.

Espera-se, com este estudo, considerando que o professor conheça o conceito e as aplicações do letramento, em sua modelagem histórica, que ele a utilize de forma planejada e com propósito ao seu desenvolvimento, ou faça uso mesmo que de forma inconsciente, não intencional, ou, ainda, o inclua em seu trabalho enquanto professor de História.

Referências Bibliográficas

- Burke, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista (Unesp), 1997.
- Época. Revista. *Peter Burke: você não sabe mais que seus ancestrais*. Entrevista com Peter Burke [Entrevista concedida a] Flávia Yuri Oshima. Em 16 maio 2017. Site: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2017/05/peter-burke-voce-nao-sabe-mais-que-seus-ancestrais.html> Acesso: 10 mar. 2022.
- Lee, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, p. 131-151, 2006.
- The New London Group. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93, 1996.
- Rojo, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, Roxane Helena Rodrigues; Moura, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- Rüsen, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB, 2001.
- Schmidt, M.A. *A formação do professor de história*. In: Bittencourt, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.
- Soares, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

A formação inicial de professores do ensino primário e do ensino secundário em Angola segundo a perceção dos atores.

Samuel Helena Tumbula⁵⁸

Universidade Católica de Angola; samuel.tumbula@ucan.edu

Resumo: O objetivo desta investigação foi analisar as condições em que se processa a formação inicial dos professores do ensino primário e secundário em Angola. É sabido que a melhoria da qualidade do ensino depende, em grande medida, da qualidade da formação dos professores. No entanto, esta formação continua a ser um dos aspetos mais controversos do sistema educativo angolano, na medida em que persistem dificuldades ao nível dos recursos humanos e materiais e da organização pedagógica dos estágios supervisionados. Assim, colocou-se a seguinte questão: como são formados os professores em Angola, do ponto de vista didático e pedagógico, de modo a assegurar o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação dos alunos no futuro? Para responder a esta questão foi utilizada uma metodologia qualitativa e descritiva, recorrendo a entrevistas formais e informais e à análise documental. Participaram no estudo professores e alunos de escolas do ensino superior e do ensino secundário. Os resultados revelaram incoerências no currículo, perfis inadequados de alguns professores, falta de tempo para os estágios e falta de condições materiais e de trabalho para alunos e professores (respetivamente), bem como a ausência de escolas auxiliares para os estágios. Para além disso, foi sugerida a implementação da bolsa de estágio, prevista na lei, que ajudaria a colmatar algumas das carências dos alunos, muitos dos quais oriundos de famílias desfavorecidas. Foram discutidas as implicações destes resultados para a qualidade do ensino e da aprendizagem e para a avaliação dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Currículo; Perfil dos formadores; Estágio supervisionado; Condições de formação.

Abstract: The purpose of this research was to analyze the conditions in which the initial training of primary and secondary school teachers takes place in Angola. It is well known that improving the quality of teaching depends greatly on the quality of teacher training. However, this training continues to be one of the most controversial aspects of the Angolan education system, to the extent that difficulties persist in terms of human and material resources and the pedagogical organization of supervised internships. The following question was therefore raised: How are teachers being trained in Angola from a didactic-pedagogical point of view so that they can ensure the teaching-learning process and student assessment in the future? A qualitative, descriptive methodology was used to answer this question, using formal and informal interviews and document analysis. Teachers and students from schools of Higher Pedagogical Education and Secondary Pedagogical Education took part in the study. The results revealed inconsistencies in the curriculum, inadequate profiles of some teachers, insufficient time for internships and a lack of material and working conditions for students and teachers (respectively), and the lack of annex schools for internships. In addition, it was suggested that the Internship Grant, provided for by law, should be implemented, which would help to make up for some of the students' shortcomings, as many of them come from disadvantaged families. The implications of these results for the quality of teaching-learning and student assessment are discussed.

Keywords: Teacher training; Curriculum; Teacher profile; Supervised internship; Training conditions.

1. Introdução

⁵⁸ Doutorado em Educação pela Universidade Católica Portuguesa, professor em cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Católica de Angola.

A formação inicial de professores tem como propósito preparar aqueles que futuramente irão assegurar a transmissão de conhecimentos científicos, culturais e axiológicos às novas gerações, para que possam manter o funcionamento das instituições e ao mesmo tempo dar continuidade ao processo de desenvolvimento da(s) sociedade(s) em vários domínios (ciência, tecnologia, economia, democracia, educação, etc.) nos diferentes contextos de vida.

Neste momento, a formação inicial de professores em Angola faz-se num sistema binário, no Magistério Primário (MP) e no Ensino Superior (ES). Assim, o primeiro forma educadores de infância, professores do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário; ao passo que o segundo forma professores do II ciclo do ensino secundário.

Salienta-se que por força do Decreto Presidencial (DP) n.º 273/20, de 21 de outubro, a formação inicial de professores está numa fase de transição, portanto, a intenção é que, a exemplo de outros países, ela seja realizada apenas no ES. Nesta ordem de ideias, alude o artigo 47.º, n.º 1 do diploma supramencionado conjugado com o DP n.º 205/18, medidas 1 e 4, até 2027, todos os cursos de formação inicial de professores transitam para o ESuP. Estas medidas visam a melhoria da qualidade de ensino em Angola através da atração de quadros altamente qualificados.

O presente artigo pretendeu, portanto, refletir em torno do modo como é feita atualmente a formação de professores em Angola, por forma a ver até ponto essa formação qualifica para um desempenho docente de qualidade futuramente.

Assim, constata-se que as unidades curriculares específicas mais associadas ao curso de formação de professores surgem apenas no final da formação. Isto faz com que os alunos não tenham tempo suficiente para desenvolver a sua identidade com a profissão de professor (Cardoso & Flores, 2009; Cardoso, 2012).

Outro elemento que suscita preocupação está relacionado com o perfil dos formadores, visto que muitos deles são inexperientes (Lussinga e Leite, 2015) e vêm de carreiras administrativas, assumindo a lecionação pelo simples facto de possuírem uma licenciatura ou um mestrado, pois, nem sempre se mostram envolvidos e comprometidos com a missão de formar os futuros professores (Cardoso & Flores, 2009; Cardoso, 2012).

A outra grande preocupação prende-se com a organização do estágio profissional. Grande parte das escolas de formação de professores não possui escolas anexas para a realização das práticas pedagógicas (Chimuco, 2014). Ademais, em alguns casos, nota-se uma falta de comunicação entre a escola de formação e a escola de práticas (Lussinga & Leite, 2015; Monteiro, 2019). Por conseguinte, as práticas pedagógicas acontecem de forma irregular, ou seja, os alunos futuros professores chegam a ter pouco tempo de estágio, dão poucas aulas, recebem pouco acompanhamento da parte dos professores, o que dificulta o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão (Cardoso & Flores, 2009; Cardoso, 2012; Lussinga & Leite, 2015).

Verifica-se também, de um modo geral, que as escolas de formação de professores confrontam-se com algumas dificuldades de criação de condições de trabalho para os professores; sem falar da escassez de recursos materiais e tecnológicos necessários para a aprendizagem dos alunos durante o processo formativo

(Chimuco, 2014; Lussinga & Leite, 2015). Ora, tudo isto tem um impacto significativo nas práticas pedagógicas e no exercício futuro da profissão.

Em síntese, a formação inicial de professores em Angola apresenta problemas relativos ao currículo, perfil dos formadores, organização dos estágios e condições colocadas à disposição dos professores e alunos futuros professores para que possam exercer a sua atividade profissional com a competência exigida.

Assim, este estudo parte da seguinte questão de investigação: como estão a ser formados os professores em Angola do ponto de vista didático-pedagógico para que possam futuramente assegurar eficientemente o processo de ensino-aprendizagem e avaliação dos alunos? Levantam-se também as seguintes questões específicas:

- i) Que unidades didático-pedagógicas mais fortemente associadas a processos de ensino-aprendizagem-avaliação fazem parte do currículo de formação inicial de professores?
- ii) Qual é o perfil dos formadores?
- iii) Como são organizados os estágios profissionais?
- iv) Que condições são garantidas aos alunos futuros professores para que estejam suficientemente preparados para a profissão de professor?

Partindo destas questões foram geradas quatro categorias de análise, conforme se pode ver na Figura 1.

Figura 1. Fatores críticos na formação de professores



2. Métodos

2.1. Tipo de estudo

Realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, com base num estudo multicaso que envolveu duas escolas de formação inicial de professores de Angola: uma do ESeP e outra do ESuP.

2.2. Participantes

Este estudo teve um total de 11 participantes, sendo sete estudantes (dos quais cinco meninas) e quatro professores (dos quais duas meninas) de dois subsistemas de ensino (*vide* Quadros 1 e 2).

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos do estudo – Alunos.

Sujeitos do estudo	Gênero	Idade	Grau acadêm.	Instituição de ensino	Duração da entrevista	Local da entrevista	Meio	Data
E1	M	27	4º ano LP	ISuP	20: 32	MP	Gravador	09.06.22
E2	F	25	4º ano LP	ISuP	13:12	MP	Gravador	09.06.22
E3	M	24	4º ano LP	ISuP	20: 45	MP	Gravador	09.06.22
E4	F	24	4º ano LP	ISuP	14: 21	MP	Gravador	09.06.22
E5	F	20	13ª classe	ESeP	22: 21	MP	Gravador	22.06.22
E6	F	19	13ª classe	ESeP	19: 08	MP	Gravador	22.06.22
E7	F	23	13ª classe	ESeP	13: 28	MP	Gravador	22.06.23

Quadro 2. Caracterização dos sujeitos do estudo – Professores

Sujeitos do estudo	Gênero	Idade	Grau acadêm.	Área de formação	Disciplinas de lecionação	Escola de Formação de Professores	Tempo de docência	Local da entrevista	Meio	Data e Duração da entrevista
P1	M	43	Mestrado	Linguística	Práticas pedagógicas, História da língua portuguesa, Estilística da língua portuguesa	ESuP	23 anos	Biblioteca UCAN	Gravador	06.05.22 35: 11
P2	M	52	Mestrado	Metodologia do ensino do português	Prática docente I (Teoria) Prática docente II (Estágio profissional)	ESuP	34 anos	Biblioteca UCAN	Gravador	09.06.22 39: 01
P3	F	42	Licenciatura	Ensino da língua portuguesa	Metodologia da língua portuguesa para o ensino primário	ESeP	17 anos	MP	Gravador	09.06.22 21: 20
P4	F	58	PhD	Geografia	Geografia	ESeP	39 anos	MP	Gravador	09.05.22

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos essencialmente através da técnica da entrevista semiestruturada. Para o efeito, partindo das questões específicas de investigação, construiu-se dois questionários de 11 perguntas semiabertas: um dirigido aos alunos e outro aos professores; as questões colocadas estavam relacionadas com as categorias de análise enunciadas na introdução. Além disso, observamos também algumas grelhas curriculares dos cursos de formação inicial de professores do ESeP e ESuP. As conversas informais com alguns professores e alunos antes e depois do estudo ajudaram a consolidar os conhecimentos sobre a matéria objeto deste estudo.

2.4. Técnicas de análise dos dados

Os resultados brutos da pesquisa foram analisados através do software Maxqda, versão 2022. Usando a técnica da indução analítica, com comparações constantes (Coutinho, 2011), o objetivo foi o de dar ênfase à experiência subjetiva dos participantes. Neste sentido, a perspectiva de abordagem é fenomenológica, na medida em que se procura compreender o significado que as pessoas atribuem aos acontecimentos e interações em contextos particulares, tentando buscar temas e padrões a partir das narrativas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011).

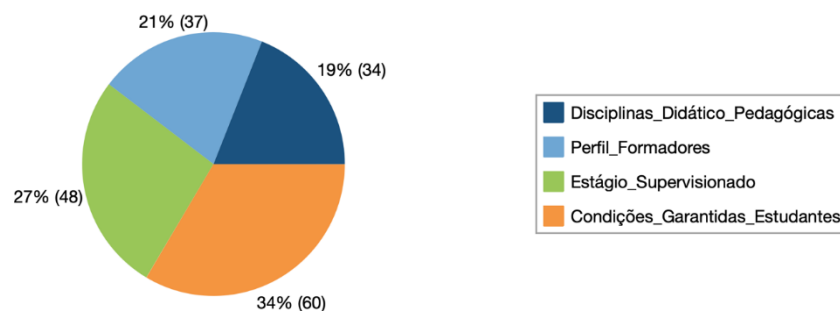
2.5. Fases de elaboração do estudo

O estudo teve três fases: na 1ª fez-se, a par das conversas informais, uma análise da documentação existente sobre a formação de professores em Angola, desde legislação, livros, artigos, dissertações e teses. Retivemos apenas aqueles trabalhos que apresentavam dados claros que pudessem ajudar a responder a nossa questão de investigação. A 2ª fase consistiu na construção e aplicação do instrumento de recolha de dados. Na 3ª foi feita a análise e interpretação dos resultados com recurso ao Maxqda. Os dados foram discutidos com base na literatura consultada.

3. Resultados e discussão

Os resultados das entrevistas feitas aos professores e alunos futuros professores revelaram quatro temas, nomeadamente, o currículo, o perfil dos formadores, a organização do estágio e as condições garantidas aos estudantes durante o processo formativo. A figura abaixo ilustra a percentagem de valorização de cada segmento codificado neste estudo. Assim, a apresentação dos dados segue a ordem crescente, começando com a categoria que obteve menos informações (currículo).

Figura 2. Segmentos codificados



3.1. Currículo

No ESuP as disciplinas mais associadas à formação de professores são a didática geral (lecionada no 2º semestre do 1º ano), a didática específica da disciplina (lecionada ao longo do 2º ano), a prática pedagógica I (lecionada ao longo do 3º ano), a prática pedagógica II que corresponde ao estágio supervisionado que se realiza no último ano de estudos.

No fundo, “é importante que os alunos tenham em primeiro lugar a cadeira de didática do ensino; essa é a condição para que depois possam evoluir para a prática” (P1). Na didática os alunos devem aprender

todas as teorias sobre o ensino (E1, E3), por exemplo, a planificação de uma aula (E1 e P2), os princípios didáticos, etc. (P2).

As práticas pedagógicas realizam-se no 3º e 4º ano, embora o estágio propriamente dito só aconteça no 4º ano. No 3º ano não se faz estágio; é um momento em que os alunos aproveitam conhecer a escola, os alunos, dar algumas aulas simuladas, enfim, pôr em prática o que aprenderam na cadeira de didática (P1, P2, E3).

No ESeP critica-se o facto de não existir a cadeira de didática geral na 10ª classe, visto que na 11ª aparece a cadeira de didática específica, o que parece não fazer muito sentido na ótica do P4:

Na minha época nós estudávamos didática na 10ª classe para que na 11ª a didática não fosse introduzida a martelo. Atualmente, na 10ª, em todos os cursos não encontra didática, mas já na 11ª tem didática específica. Qual é a base que tem esse aluno para entender a didática específica se não teve a didática geral?

Na mesma senda o P3 pensa que “o programa deveria ser revisto. Podíamos arranjar formas de uniformizar algumas cadeiras para trabalhar esses aspetos relacionados com a teoria, assim, teríamos mais tempo para trabalhar a prática” (P3).

Por outro lado, os alunos do ESeP reconhecem o facto de serem preparados não só ao nível do domínio das metodologias de ensino, mas também nos aspetos ligados à formação social, pessoal e deontológica (E7 e E5). De igual modo, o P3 reconhece a importância da formação humana na preparação do futuro professor:

Em tudo começamos por questões humanas onde temos que passar aos alunos a mensagem de que a solidariedade é importante, o amor ao próximo. (P3)

Portanto, estes dados indicam que há uma grande preocupação com a formação holística do professor (atitudes humanas, domínio dos conteúdos e das didáticas). Contudo, ficou também evidenciada uma certa insatisfação pela forma como o currículo está organizado, precisando-se de reformas de fundo para melhorar o processo de formação dos professores. Neste quesito, defende-se um currículo que valorize mais as cadeiras de didática e as práticas pedagógicas desde o início do curso.

Assim sendo, estes dados corroboram os estudos de Cardoso e Flores (2009) e Cardoso (2012) quando referem que a organização do currículo, nos cursos de formação de professores, não permite que os alunos desenvolvam suficientemente a sua identidade com a profissão, uma vez que o contato com o essencial da profissão tende a acontecer no final do curso, e nós acrescentamos, de forma muito rápida, o que pode degenerar em práticas de ensino-aprendizagem e avaliação muito menos consistentes em relação ao esperado no início da carreira docente.

3.2. Perfil dos formadores

Parece haver neste momento um grande problema de recursos humanos nas escolas de formação de professores selecionadas para este estudo. Por um lado, há professores cujo perfil não se adequa às necessidades da escola, como se depreende dos discursos que ilustramos abaixo:

O que está mal (...) são os recursos humanos. Os formadores precisam de ser redirecionados. Outro problema é a falta de formação contínua desses professores. (P2)

É um perfil que não se adequa às necessidades que o país apresenta. Boa parte dos professores formadores não deveriam estar nas áreas em que se encontram. (P2)

Eu mudaria alguns professores, que não se encontram nas cadeiras que lecionam. (E4)

Por outro lado, verifica-se que, ano após ano, grande parte dos professores envelhece a um ritmo acelerado, o que coloca em causa o futuro da formação de professores em Angola, na medida em que a profissão de professor é pouco atrativa em termos de condições de trabalho e salário.

Nós somos 151 docentes, a maior parte está na faixa etária de mais de 50 anos. (...) A maior parte tende a ir para a reforma. (P4)

As condições em que os professores desenvolvem a sua atividade profissional constitui também um fator de desmotivação (P3 e E6). No que se refere aos professores (sobretudo do ES), parece que alguns não estão ou não se sentem comprometidos com a formação dos alunos, e isto verifica-se através do absentismo nas aulas, falta de planificação, imprevisto nas aulas e fraco apoio oferecido aos alunos, tornando-se em autênticos obstáculos na trajetória formativa dos alunos.

Acho que que por ser uma universidade muito liberal os professores não são muito presentes. (E1)

É preciso que os professores abracem a causa e estejam comprometidos. E que o governo crie políticas e medidas que incentivem os professores a darem o seu melhor em prol do ensino de qualidade. (P2)

Por outro lado, muitos professores não elaboram os seus materiais ou não preparam as suas aulas. (E4)

Preocupa-me o modo como os professores se entregam. Porque há professores que não estão aí para ensinar de verdade. Só estão lá para cumprir formalidades. (E1)

Para além disso, para piorar este quadro, alguns destes professores lecionam unidades curriculares pertencentes ao núcleo duro da formação de professores, aquelas mais associadas às didáticas e pedagogias; isto faz com que alguns alunos, sobretudo aqueles que não fizeram o curso médio de formação de professores tenham dificuldades para dominar determinados conteúdos, como é o caso da planificação de aulas e elaboração do plano de aulas.

O aluno não sabe planificar devidamente a aula, se calhar o professor de didática não esteve de forma ativa nas aulas... (E1)

Enquanto estudante a principal dificuldade reside no domínio dos conteúdos. (E3)

Neste curso encontrei muitas dificuldades porque no ensino médio eu estudei contabilidade. (E2)

Se na turma não houver alunos que já tenham feito a formação média de professor para ajudar os outros que não tiveram essas bases, as coisas ficam mais difíceis para eles. (P2)

A falta de comprometimento de alguns professores faz com que alguns se sintam sobrecarregados, uma vez que têm de suprir as lacunas dos alunos em algumas unidades curriculares, como é o caso do professor de práticas pedagógicas.

O professor com quem trabalhamos facilita todo o trabalho ligado ao estágio, nos fornece as fichas e outros documentos que precisamos tornando o estágio muito bem organizado. (E2)

Deixei de pensar nos desafios e nas preocupações, porque apesar das dificuldades, sinto que consigo trabalhar e dar o meu melhor transformando-me numa espécie de salvador. (P2)

Os alunos do MP tendem, por sua vez, a valorizar mais os seus professores, considerando que recebem o apoio necessário e uma preparação que garante um desempenho profissional competente futuramente.

Aqui no Magistério Primário os professores são formados de forma sábia. Os conhecimentos são muito direcionados à área de formação, dando aos alunos bases suficientes para um dia lecionar com competências... (E5)

Em suma, ficamos com a impressão de que os alunos do MP avaliam mais positivamente o seu processo formativo do que os alunos do ES. Ora, isto, pode indicar que os cursos do MP reúnem melhores condições, prepararam melhor e garantem mais aprendizagens didático-pedagógicas aos futuros professores. A justificação para isto, segundo as conversas informais, pode residir no facto da escola do MP ter recebido grandes investimentos nos últimos anos da parte do Estado angolano, no sentido de ver melhorada a qualidade da formação dos professores das classes de base, visto que se trata de cuidar dos alicerces do sistema de educação e ensino do país. Contudo, se é verdade que se está a passar toda a formação inicial de professores para o ES é urgente rever o modelo pedagógico de organização e gestão deste curso para que a qualidade de ensino-aprendizagem das futuras gerações esteja assegurada.

Outrossim, estes resultados estão alinhados com os estudos de Lussinga e Leite (2015), Cardoso e Flores (2009), que aludem a inexperiência dos formadores nos cursos de formação de professores e a sua falta de compromisso. Por conseguinte, se os formadores não estiverem envolvidos e comprometidos com esta nobre missão dificilmente se poderá alcançar a tão desejada qualidade de ensino-aprendizagem e avaliação.

3.3. Estágio supervisionado

O estágio foi percebido pelos participantes deste estudo como um momento privilegiado de aprendizagem prática da profissão. Nesta fase, os alunos entram em contacto com a escola, com a comunidade educativa e começam a estabelecer uma relação de trabalho com a instituição. Portanto, a formação de professor não é completa se não contemplar a dimensão do estágio profissional que garante aos alunos a aquisição das habilidades necessárias para a lecionação, gestão da sala de aulas, domínios dos

conteúdos programáticos e desenvolvimento de atitudes humanas, visto que a docência é uma atividade de relações humanas.

Devemos olhar sempre os estágios como uma condição indispensável, porque é graças a esse período que nós podemos garantir e ter certeza de que os nossos formandos estão à altura daquilo que é o propósito pelo qual a nossa instituição está vocacionada. Quando a instituição não proporciona esse momento ao um futuro profissional de ensino.... acho que limita, limita muito... (P1)

Domínio dos conteúdos e da aula propriamente dita. Queremos professores com atitudes, capazes de inovar e criar novos métodos e estratégias de ensino. (P2)

No ESuP os alunos são acompanhados pelo docente encarregue da unidade curricular de práticas pedagógicas (estágio), pelos alunos do curso de mestrado e pelo professor-tutor (responsável pela turma ou professor da unidade curricular na escola de aplicação) (E1, E2, P2).

Os alunos de mestrado e o professor-tutor são os que acompanham mais de perto os estagiários nas três fases, nomeadamente, pré-observação (planificação), observação (aula prática) e pós-observação (avaliação da aula); embora seja o professor de práticas a tomar as decisões mais importantes, particularmente aquelas que estão relacionadas com a avaliação global e final do estágio (E1, P1).

Nestas práticas, os mestrandos agora também aparecem para fazerem as suas práticas com os licenciados. (P2)

E no fim quem dá a nota final da avaliação é o professor de prática pedagógica. (E1)

Por outro lado, é quase impossível que o professor de estágio acompanhe todos os alunos, portanto, ele acaba por exercer, na prática, mais uma função de supervisor geral. Nesse sentido, ele precisa da colaboração dos outros professores no acompanhamento individual dos alunos. Segundo o P1, mensalmente, o professor de práticas procura reunir com os principais intervenientes do estágio com o propósito de obter informações sobre o desenrolar de todas as atividades programadas.

Portanto, no ESuP o estágio é feito em grupo de quatro a seis alunos. Durante a semana apenas dois estudantes dão aulas enquanto os outros observam. Cada um dá uma aula de 45 minutos. Em média cada um deles pode dar oito a dez aulas por ano, o que é muito pouco na perspetiva do P1, que acha que o estagiário deveria ficar mais tempo na escola de práticas para aprimorar certos aspetos da profissão. Em vez de ir uma vez por semana deveria ficar seis meses na escola (no mínimo), com possibilidades de viver várias experiências com a comunidade educativa.

Cada grupo só deve atuar num determinado dia... Numa semana, se dois elementos do grupo dão aulas os outros observam. Na semana seguinte mais duas pessoas para lecionar, assim sucessivamente, até que se atinge o número de aulas exigido em cada ano letivo. (E3)

Achamos que teríamos de ter mesmo um estágio mais acentuado onde o estudante passa a ter mesmo seis meses, por exemplo, como responsável de uma turma e aí poder fazer esse treinamento. (P1)

O estágio acontece em simultâneo com o período de aulas. Ou seja, o dia estágio está reservado à cadeira de práticas pedagógicas, portanto, em vez das aulas na universidade os alunos vão às escolas de práticas pedagógicas.

É fundamental também ressaltar que a formação de professores tem várias componentes. Tem as cadeiras gerais e as cadeiras específicas onde o aluno aprende tudo aquilo que ele deverá pôr em prática enquanto professor. Isto quer dizer que quando os alunos vão à escola de aplicação o propósito é aplicar (com o acompanhamento do professor) tudo o que aprenderam na sala de aulas. Assim, na fase de estágio, o aluno futuro professor deve produzir alguns documentos, como por exemplo, planos de aula, fichas de observação, relatórios, que depois servirão para avaliar todo o percurso do estagiário. As fichas de observação são feitas ao longo das aulas enquanto membro de um grupo de estágio (P2).

No final de cada aula produz-se um relatório de avaliação onde constam as observações do próprio estudante que deu a aula, o parecer dos outros estudantes que participaram da aula, o parecer dos professores (professor-tutor, mestrandos e professor de práticas pedagógicas, caso esteja presente). Esta avaliação é de natureza contínua, posto que há uma avaliação final do estágio. Cada aluno, desde o início do estágio, deve ter o seu portfólio onde são colocados os relatórios individuais das aulas e o relatório final de grupo (E3, E4, P2).

Todavia, os participantes deste estudo são de opinião de que se deveria trabalhar um pouco mais a aula prática na cadeira de metodologia de ensino através de aulas simuladas (E3), porquanto verifica-se que muitos alunos chegam ao estágio sem habilidades suficientes para lecionar. Para agravar essa situação os estágios não estão suficientemente organizados por forma a garantir uma formação de qualidade ao futuro professor. Como principais dificuldades são apontadas as seguintes: insuficiente tempo de estágio, falta de acompanhamento durante o estágio, falta de remuneração durante o estágio e inexistência de escolas anexas. Dissequemos cada um destes itens.

Insuficiente tempo de estágio. O tempo de estágio é considerado curto para desenvolver todas as dimensões da profissão de professor. O estágio deveria levar os alunos a estar mais tempo na escola de tal forma que tivessem tempo suficiente para aprender com os professores mais experientes. No atual sistema de presença intermitente que se verifica nas escolas de práticas, sobretudo no que diz respeito aos alunos do ESuP, a aprendizagem da prática profissional fica bastante limitada, o que leva alguns professores a afirmarem que o estágio ainda não é uma realidade na escola de formação de professores em Angola.

O estágio propriamente dito ainda não é uma realidade. Assumir como estágio propriamente dito não estaríamos a ser justos, mas é no fundo um treinamento. (P1)

Os alunos deveriam aparecer não apenas para lecionar, mas também para planificações, observações e outras atividades extracurriculares. Então o que os nossos alunos fazem não considero um estágio. (P2)

Estes resultados vão de encontro os estudos de Cardoso e Flores (2009), Lussinga e Leite (2015) ao se referirem ao pouco tempo de estágio e outras irregularidades que não permitem que os alunos consigam desenvolver as competências necessárias ao exercício da profissão docente durante o estágio.

Falta de acompanhamento durante o estágio. Se no ES um dos principais problemas do estágio é a escassez de tempo para a realização do estágio, no MP o estágio realiza-se ao longo de um ano letivo e de forma permanente. Por conseguinte, o aluno tem todas as possibilidades de familiarizar-se com o ambiente da escola, integrar-se nas atividades curriculares e extracurriculares. De realçar que, com a Covid-19, o estágio passou a ser feito no município de residência do estudante. No entanto, este dado novo terá, talvez, dificultado a tarefa de supervisão da parte dos professores.

Antes da covid-19 os estágios eram realizados na própria escola, com as classes mais baixas. (...) No entanto, agora os estágios são realizados na escola que fica mais perto da residência do estagiário. (E7)

E isso é bom porque na nossa escola nós tínhamos apenas seis meses de estágio. (E5)

O que mudou talvez seja a nova variante de estágio, que cobre o ano letivo completo. O aluno tem uma maior interação com a escola; entende melhor os problemas da escola; e se for possível, trabalha para resolver os problemas da escola. (P4)

O facto de o estágio acontecer no município de residência do aluno foi visto positivamente por alguns alunos, portanto, houve também quem visse nesta medida uma grande desvantagem, porque grande parte dos professores não se deslocava às escolas para acompanhar os estagiários. Por causa da falta de supervisão, alguns estagiários sentiam-se abandonados e explorados, visto que acabavam por dar mais aulas do que deviam.

Do meu ponto de vista os estagiários não deveriam ser deslocados; (...) Porque essa medida fez com que os alunos não fossem acompanhados pelos professores de práticas. (E6)

Não tive acompanhamento porque somos muitos estagiários e os professores não conseguem atender cada aluno individualmente. (E7)

Alguns até foram explorados na escola onde estagiaram, dando mais aulas do que deviam. (E6)

Estes resultados também corroboram os estudos de Cardoso e Flores (2009), Lussinga e Leite (2015) que consideram fraco o acompanhamento concedido aos alunos durante a etapa do estágio supervisionado. Nesta senda, concordamos igualmente com Quintas (2019) quando afirma que o estágio supervisionado parece ter um carácter mais diretivo do que colaborativo.

Assim, a falta de acompanhamento dos estagiários levantava problemas do ponto de vista da credibilidade da avaliação do estágio. Esta acabou por ser percebida como sendo superficial, porque os avaliadores não tiveram um contacto direto com a atividade didático-pedagógica dos alunos durante o estágio.

Eles avaliam de acordo as experiências e dados recolhidos pelos alunos. E isso torna a avaliação superficial, porque o professor não teve contacto com a atividade desenvolvida pelo aluno em sala de aula. (E7)

Falta de remuneração durante o estágio. Alguns participantes sugeriram a adoção de uma política de remuneração do estágio. Os argumentos em favor da remuneração prendem-se, primeiro, com o facto de se

estar diante do exercício de uma atividade profissional; segundo, as distâncias a percorrer pelos alunos durante o estágio; terceiro, o contexto de pobreza que assola a maior parte das famílias angolanas. Portanto, todas estas condicionantes afetam a qualidade da formação dos alunos futuros professores.

Acho que devíamos receber alguma remuneração porque damos aulas. (E1)

O estudante tinha que ter um subsídio. (P1)

Seria muito bom que houvesse a possibilidade de ter estágios remunerados. (P1)

Não temos nada, nenhum apoio material, nem recursos de ensino, nem remuneração para ajudar no transporte. (E5)

A escola podia nos apoiar dando uma remuneração básica por causa da falta de materiais didáticos. (E6)

É preciso referir que a remuneração do estágio não é novidade no sistema de formação de professores em Angola; já se fez no passado; e o DP n.º 300/20, no seu art.º 6.º, n.º 1, prevê o estágio profissional remunerado. O mesmo DP define o estágio profissional remunerado como “aquele em que aos estagiários são concedidas Bolsas de Estágio para a cobertura das despesas” (art. 6.º, n.º 2). Quanto ao financiamento, sendo as escolas entidades sem fins lucrativas, a Bolsa de Estágio é financiada na totalidade pelo Estado. Para as micro, pequenas e médias empresas o Estado financia igualmente a Bolsa de Estágio na totalidade nos seguintes casos: estagiários do sexo feminino, estagiários portadores de deficiências e estagiários de grupos sociais vulneráveis (DP n.º 300/20, art. 27.º, n.ºs 4 e 5). Assim, pensamos que falta apenas uma decisão política para que se implemente a Bolsa de Estágio nos cursos de formação inicial de professores onde as carências dos estagiários são por demais evidentes.

Por outro lado, apesar das dificuldades vividas durante a formação, alguns alunos do MP têm uma percepção muito positiva da sua escola, considerando-a como sendo bem organizada, embora se possa sentir da parte do E7 alguma contradição, posto que chega a afirmar que a escola é bem organizada, mas logo a seguir refere que faltam materiais didáticos e que os professores é que se viram para inventar os materiais didáticos.

A nível da escola não encontrei muitas dificuldades porque a nossa escola é bem definida e organizada (E5).

Não tenho muito a reclamar, uma vez que a escola é bem organizada (E7).

Um dos grandes desafios é a falta de material didático, como livros... O professor é que se vira produzindo e reproduzindo material para os seus alunos (E7).

A falta de escolas anexas. Os informantes (MP e ES) frisaram o facto da inexistência de escolas anexas para a realização do estágio. Há muito absentismo no estágio quer da parte dos alunos quer da parte dos professores por conta das dificuldades de deslocação, condicionado pelo fator financeiro e pela mobilidade rodoviária na cidade.

Alguns vivem muito distante da Universidade e não conseguem chegar sempre a tempo por causa do táxi, e isso afeta muito a nossa formação porque perdem-se aulas, perdem-se provas por causa do atraso (...) (E2).

Uma das dificuldades foi a deslocação (E5).

As escolas de práticas deveriam estar ao redor da escola de formação (E6).

Por outro lado, seria bom que tivéssemos salas anexas, e isso, infelizmente não temos (P1).

Então é fundamental que esse seja o aspeto que se corrija o mais cedo possível: ter no mínimo escolas anexas (P1).

Este dado também coincide com os resultados da tese de doutoramento de Chimuco (2014), ao afirmar que a maior parte das escolas de formação inicial de professores não possui escolas anexas. Por isso, é urgente oferecer às escolas de formação inicial de professores escolas de treinamento onde os alunos possam ensaiar os seus conhecimentos e as suas habilidades docentes.

Pensamos que, do mesmo modo que um curso de medicina precisa de um hospital-escola para as práticas dos alunos, com estágios a rondar os três, quatro anos, com uma supervisão de médicos experientes, a escola de formação de professores deve ter uma escola anexa de práticas pedagógicas. Seria interessante que ao longo do ano fossem feitas várias visitas de campo relacionadas com as várias disciplinas do curso, particularmente, aquelas mais associadas à formação de professor. Ou seja, o contato com a escola de práticas deve acontecer de forma permanente nos últimos três anos de formação, de modo que no último ano de estágio seja dado ao aluno futuro professor mais autonomia, mais espaço de manobra e criatividade na planificação, elaboração do plano de aulas e aula prática. Portanto, defende-se aqui um vínculo formativo entre o aluno futuro professor e a escola de práticas por um período mais longo que leve o aluno a ganhar, aos poucos, autonomia em relação aos formadores e seja capaz de conduzir o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

3.4. Condições garantidas aos estudantes durante o processo formativo

Os dados recolhidos evidenciam uma série de problemas enfrentados pelos alunos ao longo do percurso formativo relacionados, particularmente, com os recursos materiais e a deslocação dos alunos para a escola. Apesar de existirem bibliotecas nas escolas de formação, estas precisam de ser melhor apetrechadas, atualizadas e modernizadas para servirem melhor a comunidade educativa e científica. Outrossim, as escolas não fornecem aos alunos os materiais didático-pedagógicos necessários para a preparação, organização e concretização das aulas; por este motivo os alunos sentem-se obrigados a comprar e a criar os seus próprios materiais; aqueles que não conseguem, por falta de meios, em muitos casos, acabam por abandonar o curso.

As instituições oferecem o que têm (...). Acho que não há muito... para além do acompanhamento (E1).

Os materiais somos nós que procuramos, a instituição não nos dá nada (E4).

É a falta de materiais. Por exemplo, no curso de fonética não temos meios que nos ajudam a compreender melhor os conteúdos (E4).

Também há falta de material didático. Por exemplo, ensinaram-nos o método audiovisual, mas não conseguimos meter aquele método na prática por falta de materiais didáticos (E6).

Nós é que criamos as nossas condições e recursos de ensino (E6).

A nossa biblioteca é muito limitada, mas prontos... tem lá alguma coisa... (P1).

As condições não são das melhores (P1).

Por fim, é importante assinalar que as condições de trabalho oferecidas aos professores não são das melhores e isto condiciona o desempenho dos professores nas aulas e no acompanhamento do estágio, conforma afirma o P1:

As próprias condições de trabalho em que exercemos a nossa atividade ainda são as mais indesejáveis. E isso também não é bom para aquilo que é a motivação do professor, a entrega...

O nosso estudo está igualmente alinhado com os estudos de Chimuco (2014), Lussinga e Leite (2015), quando se referem às dificuldades enfrentadas pelas escolas de formação de professores para oferecer condições dignas de trabalho aos formadores, assim como a falta dos materiais necessários para o sucesso da formação.

Em suma, de acordo com o nosso estudo, parece haver mais condições criadas no ESeP do que no ESuP. A explicação desta discrepância, como já referido no ponto 2.2., pode estar relacionada com o grande investimento feito naquela escola em termos de modernização das instalações, equipagem, recursos humanos e pedagógicos, entre outros.

4. Conclusão

Retomando a questão de partida e as questões específicas deste estudo (ver parte final da introdução), podemos dizer que os resultados desta pesquisa corroboram a maior parte dos estudos consultados em Angola relativamente a esta matéria, nomeadamente, Cardoso e Flores (2009), Chimuco (2014), Lussinga e Leite (2015), Quintas (2019) e Monteiro (2019).

Assim, a nível do ESuP ficou evidenciado o fraco desempenho dos professores nas unidades curriculares específicas como as didáticas, perfil desadequado de alguns professores, falta de motivação dos professores, insuficiente tempo de estágio para a aquisição das habilidades, técnicas e estratégias de ensino, falta de escolas anexas para o estágio e de condições de trabalho para os professores; ao nível da ESeP os dados revelaram um fraco acompanhamento dos alunos durante os estágios, superficialidade na avaliação dos estágios e dificuldades socioeconómicas vivenciadas pelos alunos com impacto na qualidade da sua própria formação.

Nos dois níveis de formação inicial de professores, o acesso à bolsa de estágio, previsto por Lei, é visto como uma medida importante, que ajudaria a colmatar algumas necessidades básicas dos alunos que são, na sua maioria, oriundos de famílias desfavorecidas. Para além disso, o programa curricular dos dois cursos

deveria ser revisto, com o propósito de dar primazia as cadeiras de didática (geral e específicas), pedagogia e práticas pedagógicas.

Por outro lado, o ESeP parece reunir melhores condições pedagógicas e técnicas para enfrentar o desafio da formação inicial de professores do que o ESuP. Ademais, o ESeP foi percebido positivamente pelos participantes deste estudo, considerando-o como determinante para continuidade dos estudos no ESuP.

Uma das limitações desta pesquisa consistiu no facto de não termos observado algumas aulas dos formadores nas disciplinas ligadas às didáticas e algumas aulas práticas dos estagiários. Acreditamos que a aplicação da técnica de observação dar-nos-ia dados que nos ajudariam a perceber melhor os discursos dos participantes. O mesmo se diga da análise dos portfólios dos alunos que se afigura um instrumento importante para conferir o número e a qualidade das aulas dadas pelos estagiários. Assim, futuramente, propomos que se façam também estudos de natureza etnográfica possibilitando que o investigador acompanhe mais de perto o percurso formativo dos alunos futuros professores numa determinada escola, por forma a ter uma visão mais completa sobre a profundidade das variáveis em análise.

Referências bibliográficas

- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos & T. M. Baptista, Trans.). Porto Editora.
- Cardoso, Ermelinda (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II* [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Cardoso, Ermelinda, & Flores, Maria (2009). A formação inicial de professores em Angola: Problemas e desafios. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. Universidade do Minho.
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>
- Chimuco, Sandra (2014). *A formação inicial de professores no contexto da reforma educativa: Desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)* [Tese de doutoramento]. Repositório Aberto da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36558>
- Coutinho, Clara (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro – Programa nacional de formação e gestão do pessoal docente.
- Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro - Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário.
- Decreto Presidencial n.º 300/20, de 23 de novembro – Regulamento dos estágios profissionais para cidadãos formados no sistema de educação e ensino e formação profissional.
- Lussinga, Albertina, & Leite, Carlinda (2015). A formação inicial de professores em Angola: Um estudo focado nos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo. *Lumen*, 24(1), 11-31. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81759/2/108363.pdf>
- Monteiro, Vieira (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Percepções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na escola de formação de professores do Namibe em Angola* [Tese de doutoramento]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65715>
- Quintas, Paulino (2019). *Formação inicial de professores de ciências em Angola: Conceções e percepções sobre as práticas de supervisão pedagógica de estagiários e supervisores* [Dissertação de mestrado]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60712/1/Paulino%20Domingos%20Quintas.pdf>

Elaboração de objetos de aprendizagem por meio de aplicativos educacionais: uma experiência da Residência Pedagógica

Development of learning objects through educational applications: a pedagogical residency experience

Célia Zeri de Oliveira

Universidade Federal do Pará, ILC/FALE/PPGL; celiazeri@ufpa.br

Resumo: É essencial que sejam fomentados *novos saberes ligados a uma cultura profissional docente* em que se estabeleça a *elaboração de materiais de ensino de forma mais autônoma e contextual*. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, a consolidação da *autonomia pedagógica* perpassa pela ampliação de acesso a *suportes digitais que disponibilizem* ao professor conteúdos e recursos para a elaboração de materiais didáticos mais personalizados e adequados às especificidades de seus alunos. Nesse sentido, tendo em vista a falta de acesso dos professores a materiais didáticos variados de qualidade, *bem como as dificuldades para compreender as orientações da BNCC* a fim de criar instrumentos pedagógicos baseados neste documento, esta proposta de trabalho, fundamentada nas bases teóricas do *dialogismo bakhtiniano*, *estabelece-se como objetivo geral contribuir para as pesquisas no campo da linguística aplicada* por meio do desenvolvimento de um *aplicativo educacional* que auxilie na elaboração de material didático para o ensino de língua portuguesa na educação básica. A metodologia utilizada no projeto de pesquisa intitulado “Aplicativo educacional para criação de material didático de LP como língua materna”, no qual trazemos as discussões para este artigo, foi inspirada no Design Thinking, isto é, uma abordagem interativa e centrada em pessoas e soluções de problemas (BROWN; WYATT, 2010; BROWN, 2017). Visualizamos, dentro dos resultados esperados, a efetivação da identidade docente dos estudantes e o apoio do aplicativo para a elaboração dos objetivos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Dialogismo Bakhtiniano; Objetos de aprendizagem; Formação docente.

Abstract: It is essential to promote new knowledge related to a teaching professional culture in which the development of teaching materials is carried out in a more autonomous and contextual manner. In the context of Portuguese language teaching, the consolidation of pedagogical autonomy involves expanding access to digital tools that provide teachers with content and resources for creating more personalized and tailored educational materials that meet the specific needs of their students. In this sense, considering the lack of access to varied and high-quality teaching materials for teachers, as well as the difficulties in understanding the guidelines of the BNCC, in order to create pedagogical instruments based on this document, this work proposal, grounded in the theoretical foundations of Bakhtinian dialogism, aims to contribute to research in the field of applied linguistics. It seeks to achieve this by developing an educational application that assists in the creation of didactic materials for the teaching of Portuguese language in basic education. The methodology employed in the research project titled “educational application for creating didactic material for Portuguese as a native language” was inspired by Design Thinking, an interactive and people-centered approach to problem-solving (BROWN; WYATT, 2010; BROWN, 2017). Within the expected results, we envision the realization of the teaching identity of students and the support of the application in the development of learning objectives for the teaching of Portuguese language.

Keywords: Bakhtinian dialogism; Learning objects; Teacher training.

A problemática na formação docente

No âmbito dos cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade Federal do Pará temos nos deparado com inúmeras preocupações acerca da qualificação *docente*, isto é, da preparação para que o professor conclua sua licenciatura com competências para exercer o ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar, externando-se, assim, no exercício da docência no Ensino Básico com eficiência. Dentre acalorados debates sobre os resultados não satisfatórios do processo final do acadêmico de licenciatura em Letras- Língua portuguesa e de Pedagogia, têm sido constantes alguns pontos os quais destacamos: a não apropriação dos conhecimentos científicos necessários para se ensinar língua e literatura, a ausência de habilidades didático-pedagógicas para o ensino, a não efetivação de fundamentos ético-filosóficos para o exercício da profissão docente, e, ainda, a falta de identidade docente.

A maior problemática que se tem enfrentado em termos da oferta de formação profissional docente de qualidade está inserida no distanciamento entre as universidades e as instituições de ensino básico. De fato, os acadêmicos chegam a concluir o processo de profissionalização sem conhecer o campo de trabalho em que irá atuar, isto é, as escolas de ensino fundamental e médio.

Acreditamos que a proposta dos Programas de Residência Pedagógica, tal qual o subprojeto “Saberes tecidos em escritas e leituras: projeto interdisciplinar entre de Letras e Pedagogia”, objeto de estudo e testagem para esta pesquisa de linguística aplicada, venha dirimir em grande volume esta problemática existente, uma vez que insere o acadêmico no campo de trabalho onde irá interagir como profissional em tempo de compreende a realidade por meio do processo de imersão, de estudos e aprofundamentos nas temáticas pertinentes ao ensino-aprendizagem, acompanhados pelo professor-preceptor e orientadas pelo docente-orientador, e, principalmente, exercer a docência em forma de estágio.

A apropriação dos conhecimentos científicos necessários para se ensinar língua e literatura

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, devem, especificamente, estar fundamentados em conhecimentos científicos quanto ao objeto de ensino. Se o processo de interação comunicacional materializa-se enunciativamente em gêneros discursivos/textuais, a apropriação científica deve emanar destes fundamentos teóricos para encaminhar as elaborações didático-pedagógicas. Entretanto, ao relacionarmos os gêneros discursivos/textuais há que se escolher as diversas abordagens de análise e compreensão, mesmo que a maioria destas parta das concepções bakhtinianas de gênero discursivo.

Para Bakhtin (1992/ 2010, p. 261) “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Os enunciados materializados em forma de gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo por meio dos seus conteúdos e pelo estilo da linguagem. Com base nesses dois elementos tomados como principais são selecionados os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, dando mais ênfase à estrutura composicional. Não se pode desvincular, desse modo, os três elementos a que denominaremos basilares na construção do gênero discursivo: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional porque estão ligados no sentido global do enunciado e, ainda, porque são determinados pela especificidade do campo de comunicação.

Seria desnecessário abordar a diversidade de gêneros do discurso em uso nas interações comunicacionais, sem relatar aqueles que acabar por entrar em desuso por parte da comunidade linguística. No entanto, é preciso destacar que a heterogeneidade de gêneros orais e escritos está vinculada ao tema, à situação e à composição, estando esses padronizados e vinculados originalmente às atividades do dia-a-dia. Podemos pensar os gêneros discursivos pelo viés da diversidade funcional, contudo, essa abordagem pode levar aos estudos demasiadamente abstratos, da forma que ocorreu com os estudos dos gêneros literários na antiguidade, ou seja, como um recorte da especificidades artístico-literária fazendo-se as distinções no âmbito da literatura sem levar em consideração as questões linguísticas do enunciado (Bakhtin, 1992/ 2010).

Dentro da heterogeneidade de gêneros, devemos ter em conta que os gêneros denominados pela teoria bakhtiniana de primários, não são os mais recomendados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2019) para serem ensinados e aprendidos na escola, pois estes já nos são dados pelo contato cotidiano com a comunidade de interação discursiva nas nossas relações sociais. Não obstante, os gêneros secundários, isto é, os completos tais quais os romances, dramas, artigos científicos, propaganda, crônica, resenhas, resumos devem ser prioritariamente didatizados para que ocorra a aprendizagem nas escolas de ensino básico. De forma indireta os gêneros primários são ensinados e aprendidos ao considerarmos que estão contidos como base dos secundários e, além disso, são objetos de interação dentro nas enunciações discursivas manifestadas pela comunicação.

Ao se fazer o estudo da natureza do enunciado a partir da teoria da enunciação levando-se à diversidade de formas e de gêneros dentro dos diversos campos da atividade humana está se realizando um estudo investigativo de material linguístico concreto, qual seja na história da língua, gramática normativa, dicionarização, estilística, etc., operando nos enunciados orais e escritos relacionados aos diferentes campos de atividade nas experiências comunicativas – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, gêneros literários, científicos, textos publicitários, cartas, réplicas do diálogo cotidiano, etc. Assim, o processo de formação docente deve possibilitar ao futuro professor de língua portuguesa como língua materna a apropriação do conhecimento dos gêneros discursivos/textuais.

Habilidades didático-pedagógicas para o ensino e aprendizagem

O primeiro dos princípios a ser seguido pelos professores de Língua Portuguesa (língua materna) no nível de ensino básico é o de ensinar sob os fundamentos sustentados epistemologicamente em bases teóricas consistentes, e, a partir dessas teorias linguísticas, desenvolver as ações didático-pedagógicas para o ensino dos gêneros discursivos/textuais. Dentre as ações didáticas no processo de didatização dos gêneros, ou seja, na transformação do conhecimento acerca dos eventos de enunciação para algo que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos, as metodologias de ensino, os métodos e as técnicas necessitam de estudos e fundamentos da didática em que o conceito de didática (Vicente, 1994) é de um “saber teórico-prático resultante de um processo de reflexão-investigação-ação transversal e transdisciplinar que, para os efeitos de ensino e aprendizagem de uma disciplina, interliga e articula:

1. Os saberes da ciência de origem

2. Uma ideia reguladora de educação e de escola, isto é, os documentos oficiais tais quais a BNCC, os PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.
3. Que leve em consideração e utilize os resultados de pesquisas e investigações empíricas na área de ciências da educação;
4. Além dos três elementos acima expostos, não em ordem hierárquica de importância, mas como articulação em equilíbrio, a conexão com a práxis, isto é, a ação didático-pedagógica.

Ao se realizar o processo de formação docente em nível inicial, nas licenciaturas, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, embasados nas leis federais que regem a formação profissional do professor tais quais a Resolução de número Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019, do Conselho Nacional de Educação⁵⁹ (Brasil, MEC, 2019) e a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – BNC-Formação devem direcionar toda a abrangência da formação, desde os conhecimentos teórico-práticos, às atividades complementares e o Estágio Supervisionado Obrigatório. Porém, a efetivação do processo de formação ainda tem deixado a desejar em relação ao desenvolvimento das competências docentes, pois deve-se ter em conta que o conhecimento deve ser transversal e transdisciplinar, semelhantemente a um sistema em que a parte e o todo estão interligados e interdependentes.

Além do mais, os saberes docentes precisam fazer a articulação com a ciência de origem, isto é, a formação cognitiva do conhecimento deve partir de uma matriz que dá início a um raciocínio lógico-abstrato. “Um conceito é mais do que a soma de conexões associativas formadas na memória, é mais do que um simples hábito mental, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por treinamento” Vigotsky (2005, p.104). O conhecimento, compreendido como transversal e transdisciplinar, não dá possibilidades para ser construído de forma unidirecional, deve ser sempre formado a partir de um contexto. Para que esse processo ocorra é necessário dar relevância à base sócio-histórica-cultural como base de construção dos saberes necessários, e, nesse caso, a vivência nos programas de residência pedagógica nas escolas de ensino básico são mais do que relevantes.

Os fundamentos ético-filosóficos para o exercício da profissão docente

O pensamento racional pode ser situado por meio da obra Mito e Pensamento entre os gregos de Pierre Vernant (1990) em que o ser humano é legitimado como sujeito pensante, ou seja, capaz de compreender os fenômenos da natureza a partir de explicações baseadas em argumentos racionais. Nessa concepção de pensamento a *polis* representa o início da vida social e intelectual, o que tem reflexos no engendramento das instituições em que o uso da palavra é preponderantemente o mecanismo de dominação. Para a filosofia grega a arte da oratória representava a expressão dos discursos e das argumentações por intermédio de proposições passíveis de serem contra-argumentadas, exprimindo conexões entre a política instaurada na *polis* e o *logos*.

⁵⁹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192

Por meio das implicações racionais instituídas na *polis* no início da experiência civilizatória, a ética, ao longo da história, constituiu-se como plano intelectual de práticas reflexivas, fundamentando seu campo de apreciação por meio de determinações que visem o bem comum. Desse modo, a filosofia grega, ao tratar de princípios éticos toma como base o respeito universal, o conhecimento do outro em sua individualidade, a liberdade de expressão, a reivindicação e a mudança de leis impostas, a solidariedade indistinta e o exercício da identidade autônoma.

Em se tratando do debate filosófico contemporâneo em relação à vida social, em específico no que retrará o uso da razão como medida para todas as coisas e, ainda, ao se considerar a racionalização como instrumento de controle dos indivíduos, questiona-se as maneiras de oprimir e de engessar o ser humano em sua vida cotidiana. Assim, a filosofia, ao abandonar a ideia de totalidade, trabalha com um mecanismo fragmentário de denúncia evidenciando questões diversas e singulares do cotidiano, perdendo a ideia de conjunto e remetendo à perspectiva de identidade e singularidade, valorizando as pluralidades culturais com o objetivo de respeito das diferenças.

No contexto atual, Nietzsche (1992b) propõe à filosofia, partindo de moldes antagônicos aos estabelecidos desde o racionalismo socrático, um outro modelo de ser humano em que “aquele idílico pastor do homem moderno é apenas uma réplica da suma de ilusões culturais que para este último vale como natureza; o grego dionisíaco, ele, quer a verdade e a natureza em sua máxima forma – ele vê a si mesmo encantado em sátiro” (Nietzsche, 1992b, §8). Assim, Nietzsche agasta-se dos princípios metafísicos da cultura ocidental e aproxima-se do deus Dioniso, contrapondo-se à ideia de conceito engendrado pela tradição socrática.

Ocupar-se moralmente das questões humanas e seus conhecimentos pressupõe-se questionar a proveniência dessas valorações. Essa crítica proposta por Nietzsche (*op.cit*) infere a tentativa de justificar a proveniência de determinadas estruturas modernas a partir de suas bases valorativas. Devido a essas bases a modernidade estabelecida pelas relações entre os indivíduos e o desejo instaurado pela razão de se alcançar a verdade, apresenta originalmente em sua configuração os reflexos da tentativa de dominação como mecanismo de regulação da vida em sociedade. A partir da concepção nietzschiana, Foucault (1995) destaca a ideia de microfísica do poder em que este, isto é, o poder, está em todos os lugares, não porque abarque tudo, mas por ser proveniente de todos os lugares. Desse modo, o ser humano depara-se com os detentores de micropoderes ou de poderes periféricos ao invés de macropoderes. Nessa asserção as estruturas implícitas de poder são relacionadas ao saber, pois a sociedade cria determinados discursos que se apresentam como verdades e, por isso, alcançam poderes específicos.

Consequentemente, adentrar no solo da moral implica a disposição para percorrer as camadas mais profundas que alimentam a ética, provenientes desta, ou seja, o impulso causador das acepções de valores engendradas por uma lógica que não permite alteração. A temática valorativa opera acerca da moral em obra “a Genealogia da Moral” (Nietzsche, 2009) em que propõe a análise das alterações argumentando que não é derivada de um ponto de partida originário e determinante. Em relação às fundamentos éticos para a construção do ethos e, em sequência, o exercício da docência, as bases são construídas de acordo com o

alinhamento ideológico por meio da apropriação discursiva no contexto sócio-histórico. Quer dizer que a construção do *ethos* docente não é realizada em abstrato, há o respaldo nas imagens da enunciação, os fatores da enunciação, quais seja, os fatores da argumentação – o enunciatário e o discurso, sustentados pelos gêneros discursivos/textuais consolidados em cada campo de uso.

A Identidade docente

Devemos pensar o ser-professor contextualizado com o processo sócio-histórico de determinada sociedade, pois o *ethos* docente é constituído por meio da uma abordagem prática-reflexiva sustentada por embasamentos teóricos que toma como base o conhecimento como edificador e base de sustentação das estruturas sociais. Assim, a identidade docente está sempre situada, isto é, edifica-se nos atos enunciativos dentro das próprias comunidades discursivas. Maingueneau (2016) discorre sobre o *éthos* de professor, assim como de outros personagens sociais de acordo com o conceito de competências atribuídas a cada uma das posições ocupadas socialmente. Assim, o valor semântico dado ao *éthos* depende dos gêneros discursivos selecionados.

Na construção do *éthos*, o destinatário constrói para si a figura de identidade como a figura de um fiador dotado de propriedades físicas, a corporalidade; e as psicológicas, de caráter, tomando como referência para essa construção o conjunto de representações sociais avaliadas como positivas ou negativas, construindo os estereótipos que a enunciação utiliza ou reforça, ou ainda faz uso para transformar. Em síntese, as construções de *éthos* criam a adesão de um indivíduo através de uma certa “maneira de dizer” que faz parte também de uma “maneira de ser”. A concepção de *éthos* é apresentada por meio do conceito de incorporação que desempenha três funções: a enunciação que confere corporalidade ao fiador, o destinatário que assimila através da enunciação um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo e o corpo, ou seja, a comunidade imaginária dos que aderem ao mesmo discurso (Maingueneau, 2016).

A constituição do *éthos* do professor é configurada, nessa teoria, por uma rede discursiva por meio dos gêneros discursivos que circulam socialmente, produzidas no campo de trabalho e ainda pelo seu próprio trabalho, permitindo a compreensão do agir docente e suas configurações nas áreas social e educacional. Reafirmamos, desse modo, a tese de que há uma formação discursiva para cada área do conhecimento e os processos interacionais estabilizam nossos atos sociais. Assim, tratar das formações discursivas dos profissionais docentes trazem para a cena os discursos dominantes que fazem dos atores sociais vítimas e algozes, pois, se de um lado são reféns do próprio discurso, por outro, ao não se enquadrarem nas formações discursivas acabam por serem excluídos do sistema. Por isso, é importante a formação do *éthos* docente desde o início da licenciatura, ou seja, a construção da identidade profissional dentro da própria instituição de ensino em que irá atuar futuramente como professor.

Ações no âmbito do RP

As ações propostas no subprojeto de Residência Pedagógica “Saberes tecidos em escritas e leituras: projeto interdisciplinar entre de Letras e Pedagogia”, estão diretamente vinculadas ao Projeto Político Pedagógico

do Curso de Letras- Língua Portuguesa e de Pedagogia, mantendo como foco a formação do discente com uma concepção de integralidade, visando, sobretudo, o desenvolvimento profissional dos acadêmicos envolvidos numa perspectiva interdisciplinar em que o intercâmbio de conhecimentos teórico-práticos entre os professores-orientadores, os preceptores e os residentes possam realize o desenvolvimento profissional com o intuito de contribuir para a mitigação dos baixos níveis de proficiência em língua portuguesa. Sobretudo, sobressai-se o princípio da continuidade do processo de letramento iniciado nos anos iniciais de formação dos alunos do ensino básico em séries iniciais para os alunos das séries finais, mantendo-se a mesma concepção interacional/dialógica (Bakhtin, 2006) de linguagem para o desenvolvimento e efetivação das propostas didático-pedagógicas voltadas para a formação de leitores e para o exercício da escrita.

O processo de elaboração de materiais didático-pedagógicos

No que se refere à elaboração de materiais didático-pedagógico, a proposta era a de que fosse realizada pelos residentes do subprojeto de Residência Pedagógica intitulado Saberes Tecidos em Escritas e Leituras. Realizamos coletivamente a seleção de conteúdos a serem disponibilizados no aplicativo na fase de ideação e, posteriormente, na fase de teste e avaliação, faremos os testes na elaboração das aulas para o ensino básico na fase de regência prevista no projeto de residência pedagógica, já que o projeto de pesquisa está em andamento.

De acordo com o depoimento dos alunos-residentes, há uma lacuna quanto ao processo de formação docente no que se refere à apropriação dos saberes, conforme relatamos, os saberes básicos do professor de Língua Portuguesa como língua materna são o conhecimento da ciência de origem, isto é, das letras e literatura, dos documentos oficiais que regem a educação brasileira tais quais a BNCC, os PCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e a conexão com a práxis. Segundo o depoimento dos alunos-residentes, a participação como residente neste subprojeto de residência pedagógica na área de Letras- Língua Portuguesa, teve previamente os objetivos de:

A.B.: Desenvolver minhas habilidades docentes de maneira instruída e contextualizada na Escola Pública.

C.D.: Boa oportunidade de me especializar na minha futura profissão.

I.J.: Porque buscava ampliar minha formação docente a partir da primeira experiência que obtive com a participação como bolsista do PIBID.

No decorrer da execução do subprojeto, os 18 meses de residência pedagógica em que os alunos do Curso de Licenciatura em Letras – língua Portuguesa ofertado pela Faculdade de Letras- Instituto de Letras e Comunicação - da Universidade Federal do Pará, os 15 alunos residentes realizaram as atividades de formação profissional, elaboração de atividades didático-pedagógicos, aplicação das atividades na escola-campo, a dizer, Escola Estadual Jarbas Passarinho no município de Belém-PA, e reflexões acerca da construção do *éthos* docente por meio da imersão e vivências na instituição de ensino básico.

Em se tratando da construção do *éthos* docente, podemos constatar a formação no contexto sócio-educacional por meio da enunciação proferida pelo residente:

G.H.: Hoje consigo me identificar como docente pois planejo, produzo, ministro aulas e participo ativamente de projetos com outros professores (formados ou em formação). E além de cumprir essas obrigações que o “ser educador” exige, também reconheço o papel social da profissão que escolhi.

A construção de materiais didático-pedagógicos alinhados com as necessidades das atividades didáticas para serem utilizadas diretamente na escola-campo pelos alunos-residentes é uma forma de proporcionar a ideação, a elaboração, o uso, e a reflexão após o uso por meio da testagem em ambiente real, isto é, as turmas em que os residentes fazem a imersão em tempo real.

Metodologia

Neste artigo, tratamos da metodologia do projeto de pesquisa que está aliado ao grupo de estudantes da licenciatura em Letras- língua portuguesa intitulado “aplicativo educacional para criação de material didático de LP como língua materna” inspirada no Design Thinking, isto é, uma abordagem interativa e centrada em pessoas e soluções de problemas (Brown; Wyatt, 2010; Brown, 2017). Três principais fases são conduzidas de forma linear e, por fim, uma fase iterativa de teste/avaliação e redefinição do produto. FASE 01: Descobertas - Nesta etapa, são conduzidos: (a) Pesquisa de apps da área educacional; (b) levantamento da produção sobre objetos educacionais digitais; (c) Análise de competências e habilidades da BNCC. FASE 02: Ideação- (design estrutural e de conteúdo do aplicativo; FASE 03: prototipagem do aplicativo; e FASE 04: teste/avaliação e iteração para redefinição do aplicativo.

Na fase atual do projeto estamos na fase 01 (descobertas) em que os residentes pedagógicos fizeram o levantamento sobre os aplicativos existentes na área educacional e o levantamento da produção sobre objetos educacionais digitais. As próximas etapas a serem executadas serão a ideação do aplicativo e a testagem e análises dos usos e resultados para a elaboração dos objetos de aprendizagem a serem utilizados no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Os depoimentos dos residentes foram postos em destaque neste artigo como evidências das necessidades tanto de formação docente que abranja a apropriação de conhecimentos e a incorporação do *éthos* docente como a necessidade de ter-se em mãos instrumentos eficientes de ensino e aprendizagem da língua materna, tais quais os aplicativos educacionais.

Resultados esperados

O projeto de pesquisa Aplicativo educacional para criação de material didático de LP como língua materna se diferencia dos demais aplicativos educacionais por oferecer ao professor a ferramenta para selecionar textos e atividades, gerando seu próprio material didático e a possibilidade de criar tarefas e atividades didáticas diferenciados, conforme o nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, há o objetivo principal da criação do aplicativo para que possa oferecer aos futuros professores e professores em exercício o suporte prático na criação de materiais didáticos que estejam de acordo com as diretrizes educacionais – sem que se retire a autonomia para a construção das propostas didático-pedagógicas.

Conhecedores da problemática da formação docente no Brasil em relação aos pontos fundamentais que atribuem competência à profissão, por meio dos depoimentos dos residentes pedagógicos no subprojeto

intitulado Saberes Tecidos em Escrita e Leitura, percebemos que a incorporação do *éthos* docente se dá pelo contato com a comunidade escolar, tanto com as professoras-coordenadoras, professoras-preceptoras, como com os alunos da escola-campo, pois há a diferenciação entre outros estagiários que passam o curto período de tempo nas instituições de ensino em que realizam o estágio curricular supervisionado obrigatório, habitualmente, por 1 semestre. O período de realização da residência pedagógica ocorre em 3 semestres, nesse espaço de tempo há o conhecimento/reconhecimento da escola-campo, o acompanhamento dos professores-preceptores, os estudos orientados pela coordenação do subprojeto, a elaboração de materiais didático-pedagógicos e a aplicação das atividades didáticas centradas nas concepções de interacionais/dialógicas gêneros discursivos/textuais.

Antevemos que podemos proporcionar maior eficácia no que se refere à elaboração de materiais didático-pedagógicos por meio o uso do aplicativo educacional uma vez que, mesmo que o aluno-residente tenha disponibilidade de tempo e acompanhamento da coordenação para gerar o material a ser utilizado pelos alunos do ensino básico, a pré-seleção dos gêneros e os paradigmas de propostas didáticas podem contribuir para a execução de projetos de ensino centrados no contexto e que leve em consideração as características e especificidades de cada uma das turmas escolares. Ademais, as primeiras experiências na construção do aplicativo educacional pela fase 01, (a) Pesquisa de apps da área educacional; (b) levantamento da produção sobre objetos educacionais digitais; (c) Análise de competências e habilidades da BNCC, os residentes demonstraram senso crítico e puderam exercitar os conhecimentos adquiridos na licenciatura em Letras.

A autonomia pedagógica dos residentes foi construída desde o princípio de formação por meio da vivência com os professores-preceptores na comunidade discursiva por meio dos fatores de argumentação que foram aceitos como válidos para a idealização da figura de si como professores de língua portuguesa. Dentre os novos saberes e competências incorporados aos residentes, podemos destacar os princípios ético-filosóficos para conviver na comunidade escolar respeitando os princípios da diversidade e da inclusão, as habilidades didáticas para proporcionar aulas atrativas para os alunos do ensino básico, a senso crítico para a seleção de gêneros discursivos/textuais de acordo com o interesse dos alunos por meio do convívio no contexto, a apropriação do conhecimento acerca do objeto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, ou seja, os gêneros na perspectiva interacional/dialógica, além da utilização de pesquisas em andamento por meio da consulta de acervos disponibilizados nos sites especializados.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1992/2010). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec.
- Batista, A. A. G.. (2003) In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras. p.25-67.
- Brasil. (2019). *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular.
- Brito, G.S. e Purificação, I. (2014). *Educação e novas tecnologias- um (re) pensar*. Curitiba, Intersaberes,

- Brown, T.; Wyatt, J. 2010. Design Thinking for Social Innovation. Development Outreach. © <http://hdl.handle.net/10986/6068> License: CC BY 3.0 IGO.”~
- Brown, T. (2017). Design thinking : uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias / Tim Brown; tradução, Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Coracini, M. J. (Org.). (São Paulo: Pontes 1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes.
- Cosson, R. (2004). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In: Rabinow, P., Drey-Fuss, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro; Forense Universitária.
- Guimarães, A. M. M.; Kersch, D. F. (org). (2012). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras.
- Guimarães, V.S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus,
- Jardim, M.L e Souza, G.Q. (2021). *Metodologias ativas na prática pedagógica*. Curitiba: Editora Appis.
- Maingheneau, D. (2017). *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- Nascimento, Elvira Lopes (Org.). (2009). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz.
- Nietzsche, F.W. (2009). *A genealogia da moral*. Trad. Mario Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Vozes,
- Nietzsche, F.W. (1992b). *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2023). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Vernant, J.P. (1990). *Mito e pensamento entre os gregos*. Trad. Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- Vicente, J. (1994). *Subsídios para uma didática comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia*. Revista Filosófica de Coimbra. V- 3, n.6, pp.321-358.
- Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Percepção de professores sobre pesquisa colaborativa e educação inclusiva na educação básica

Teachers' perception of collaborative research and inclusive education in basic education

Alcione José Alves Bueno

UTFPR; alcioneab10@gmail.com

Elsa Midori Shimazaki

UEM/Unoeste; emshimazaki@uem.br

Sani De Carvalho Rutz da Silva

UTFPR; sani@utfpr.edu.br

Resumo: As discussões referentes ao acesso e permanência dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em classes de ensino regulares têm sido voltadas à qualidade de ensino e à garantia da aprendizagem. Ao considerar tais indagações, elaborou-se o presente estudo com o objetivo de investigar as percepções de professores sobre Pesquisa Colaborativa e Educação Inclusiva fundamentados na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do interior do estado do Paraná-Brasil, com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que tinham em suas turmas estudantes PAEE acompanhados por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela equipe gestora da escola. Para investigar a percepção dos participantes sobre o tema, eles foram entrevistados por meio de uma entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram que não há uma apropriação do conceito de Educação Inclusiva e a necessidade de formação continuada acerca do tema. E uma das maneiras de responder a essa demanda é via pesquisa colaborativa, desconhecida pelos professores participantes do estudo, fatos que dificultam a inclusão na escola.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação inicial e continuada; Teoria histórico-cultural, Educação inclusiva; Pesquisa colaborativa.

Abstract: Discussions regarding the access and retention of Special Education Target Audience (PAEE) students in regular teaching classes have been specific to the quality of teaching and guarantee of learning. When considering such questions, the present study was developed with the aim of investigating teachers' perceptions about collaborative research and Inclusive Education. based on Historical-Cultural Theory. The research was developed in a public school in the interior of the state of Paraná-Brazil, with teachers who worked in the initial years of Elementary School and who had PAEE students in their classes, accompanied by teachers from the Specialized Educational Service and the school management team. To investigate the participants' perception of the topic, they were interviewed through a semi-structured interview. The results revealed that there is no appropriation of the concept of Inclusive Education and the need for continued training on the topic. And one of the ways to respond to this demand is through collaborative research, also unknown to the teachers participating in the study, facts that make inclusion at school difficult.

Keywords: Teacher training; Initial and continuing training; Historical-cultural theory, Inclusive education; Collaborative research.

Introdução

Atualmente, tem sido expressivo o número de discursos relacionados à inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), aqueles que possuem o diagnóstico de deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) em classes de ensino regulares e o respeito

às diferenças em dimensões sociais. Os discursos relativos à inclusão aparecem a partir da escrita e da divulgação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento que delibera que todas as pessoas devem ter acesso aos bens culturais e científicos da sociedade, sendo a escola um espaço elaborado historicamente para essa finalidade.

A inclusão dos estudantes PAEE em classes regulares de ensino exige dos professores diferentes reflexões e percepções sobre a educação, educação inclusiva, além da reflexão referente a suas práticas, para atuar de forma que todos aprendam os conteúdos escolares. Santos *et al.* (2020, p. 4) assinalar ser “importante conhecer os diferentes aspectos que envolvem os saberes docentes necessários a um fazer pedagógico capaz de contemplar a diversidade e garantir não somente a acessibilidade do conhecimento, mas também a participação de todos os alunos”, consolidando o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

As discussões que permeiam tal temática propõem que, no trabalho realizado em colaboração com o professor de classes regulares, a atuação do professor especializado e demais profissionais possa colaborar para que os estudantes tenham atendimento e suporte especializado e, conseqüentemente, possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, na presente pesquisa investigamos as percepções de professores sobre Educação Inclusiva e Pesquisa Colaborativa. Fundamentamos as discussões na Teoria Histórico-Cultural (THC), partindo do pressuposto de que as pesquisas colaborativas se desenvolvem em meio à participação interativa e consciente dos participantes, sendo os processos construídos coletivamente. Alicerçados na THC, afirmamos que ao promover a capacitação docente para a Educação Inclusiva efetivamos a interação com outros indivíduos mediante as relações sociais que ali se desenvolvem e fazem as internalizações necessárias para o seu aprendizado e desenvolvimento.

Contribuições da Teoria da Histórico-Cultural para a Educação Inclusiva

A Teoria Histórico-Cultural (THC) apresenta as potencialidades para promover a inclusão, possibilitando o entendimento das relações do indivíduo com o meio, pois preocupa-se em “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 2007, p. 03). Essa Teoria enfatiza a relação do homem com a natureza a partir de sua história e experiências sociais. Para Vygotsky (2007), é por meio dessa relação que o homem transformará a natureza, criará instrumentos, gerará representações e ideias ao longo de sua existência. Apesar de não citar a palavra inclusão, este estudioso argumentou que a interação entre diferentes grupos sociais é essencial para o desenvolvimento (Vygotsky, 2007). A respeito da deficiência, postulou que “todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. (...) junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-las ou nivelá-las” (Vygotsky, 1997, p.14-15).

Ao corroborarmos Vygotsky (1997), defendemos que a deficiência não é um obstáculo para a aprendizagem, mas uma oportunidade para explorar novas formas de ensinar e aprender. Na acepção do

autor, pessoas com deficiência aprendem de maneiras diferentes, o que permite redefinir o conceito e disponibilizar os recursos necessários para que a aprendizagem se torne um processo de desenvolvimento do indivíduo. Portanto, é crucial que a educação esteja centrada nas potencialidades individuais a fim de criar estratégias que superem eventuais dificuldades decorrentes da deficiência.

Em sua obra, Vygotsky (1997) dedicou especial atenção aos processos educativos, reconhecendo que são enriquecidos por experiências culturais acumuladas ao longo da história humana e essenciais para o desenvolvimento humano. É nessa perspectiva que propôs o:

conceito de caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da adaptação efetiva da criança que se enraíza a um meio histórico-social completamente novo para ele, o conceito de historicismo das formas e funções superiores da conduta infantil. (Vygotsky, 1997, p. 305)

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que acontece essa apropriação dos conhecimentos e signos culturais, por ser uma relação dialética do indivíduo com o meio no qual está inserido, a cultura também se apropria do sujeito à medida que o vai formando. Nessa direção, enunciamos que a internalização parte do campo interpessoal para o intrapessoal (Vygotsky, 1997), porque o sujeito em primeiro plano irá reconhecer o objeto de interesse e depois o internalizará, criando significados.

Oliveira (2010), com o respaldo de Vygotsky, propõe três formas para aproximar a THC da Educação: (1) ter um olhar prospectivo sobre o desenvolvimento, entendendo que o participante já tem uma trajetória de vida; (2) o movimento que esse processo faz, por meio de uma internalização que se dá de fora para dentro; e (3) a atuação de um mediador para essa internalização.

A inclusão não se limita apenas a ter estudantes com deficiência na sala de aula em escolas de ensino regular. É necessário que haja uma mediação intencional e direcionada para promover a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos (Vygotsky, 2001). A escola deve fornecer aos estudantes com deficiência métodos adequados que compensem suas limitações e promovam seu desenvolvimento pleno.

Cabe ressaltar que os estudantes com deficiência também precisam ser desafiados para que possam interagir com seus colegas. A inclusão não significa simplesmente adaptação, mas sim a criação de oportunidades para que todos os alunos possam se envolver interativamente no processo educacional. Ao invés de a escola se adaptar às deficiências dos estudantes, é fundamental confrontá-los com desafios para incentivá-los a superar, mesmo que isso não seja alcançado imediatamente. Ao fazer isso, permite-se que os estudantes busquem soluções e descubram seu verdadeiro potencial de desenvolvimento.

Os processos educativos, segundo Vygotsky (1997), devem propor modos que levem a criança com deficiência a desafiar-se, mesmo que não consiga resolver de imediato. Essa busca por solução é o caminho mais viável ao invés de se adaptar à deficiência (caminho mais fácil), pois mantém a criança no nível em que ela já se encontra. Nesse âmbito, estabelecer desafios superáveis para a criança com deficiência possibilita conhecer ainda mais o participante e o seu potencial de desenvolvimento.

Esse é um caminho para a Educação Inclusiva. Esta não deve ser resumida a uma simples educação dentro de um ambiente regular, mas que por meio da mediação docente intencional e bem direcionada ocorra a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento. O ambiente escolar deve proporcionar ao estudante com deficiência métodos direcionados que permitam sua participação ativa no processo, mediante instrumentos e signos adequados que compensem a deficiência e promovam o seu desenvolvimento.

Discorreremos, a seguir, sobre a pesquisa colaborativa na Educação Inclusiva.

A pesquisa colaborativa no contexto da Educação Inclusiva

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (Brasil, 2008), tece considerações para a promoção da inclusão educacional via construção de sistemas educacionais mais acolhedores e menos exclusivos. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apresentam exemplos de serviços de apoio à inclusão escolar para os alunos com deficiência, como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Enfatiza-se aqui uma abordagem para o trabalho especializado que complementa e enriquece a educação. O objetivo é que o professor especialista em Educação Especial obtenha conhecimentos específicos do conteúdo, enquanto o professor da sala de aula regular contribui com sua experiência no ensino, e com o auxílio do pesquisador, promovam o ensino e a aprendizagem dos estudantes PAEE.

É nesse viés que se discorre sobre a Pesquisa Colaborativa. “Sua definição enfatiza a ação em que investigadores e educadores co-investigam trabalhando conjuntamente na planificação, implementação e análises de processos investigativos voltados à resolução de problemas” (Ibiapina; Ferreira, 2005, p.32). Nesse percurso, compartilham as responsabilidades na realização das tarefas de investigação.

Cria-se um ambiente de aprendizagem único, no qual todos se unem para compartilhar seus conhecimentos. O professor especialista se torna um recurso valioso para fornecer *insights* que aprimoram a compreensão dos estudantes, enquanto o professor da classe regular promove a aprendizagem intencional. Nesse processo, o pesquisador aprende enquanto ensina, desenvolvendo suas habilidades de comunicação, mediação e inferindo sobre os resultados, e os alunos se beneficiam da riqueza de conhecimentos trazidos por todos os envolvidos no processo.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) destacam que a pesquisa colaborativa é “um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”. Há também a proposta de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ao destacarem que:

a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p.16)

Desse modo, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva visa garantir a todos o direito a uma educação de qualidade e integral. Uma forma eficaz de assegurar esse direito é por meio da pesquisa colaborativa.

E para além da pesquisa colaborativa, é essencial que os professores especialistas tenham os conhecimentos suficientes para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, trabalhando em conjunto com os professores das turmas regulares. Segundo Casal e Fragoso (2019, p. 6), esse é um processo fundamental nas escolas, porque promove uma atitude de entreaajuda, confiança e respeito mútuo, incentivando a criação de estratégias e respostas adequadas às necessidades individuais. A docência, então, deve ser vista como um trabalho de articulação funcional, criando relações de cooperação que permitam o desenvolvimento escolar dos alunos diante das mudanças e necessidades educacionais.

A Educação Inclusiva pressupõe uma readequação das ações pedagógicas atendendo as demandas de aprendizagem de todos os estudantes, conforme prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988) e os demais documentos oficiais que norteiam a educação, mais precisamente a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Uma escola mais inclusiva, como argumentam Pinheiro, Faria e Coura (2018), deve-se basear em um ensino que atenda todos os estudantes, de modo a assegurar a aprendizagem e permitir seu pleno desenvolvimento.

É nesse viés que Ibiapina (2008) defende a pesquisa colaborativa como uma prática investigativa que propõe mudanças com base em liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações. Nesse modelo, a pesquisa passa a ser realizada junto com o participante da pesquisa, contribuindo com reflexões que levem o pesquisado a perceber-se como sujeito ativo do conhecimento e desenvolvimento, tanto da teoria quanto da prática, possibilitando-lhe novas vertentes de trabalho. Entende-se que o trabalho docente de forma colaborativa pode ajudar na pesquisa colaborativa, apesar de serem de objetos diferentes.

Calheiros et al. (2019, p. 4) assinalam que “os professores não mais devem trabalhar sozinhos, mas, sempre quando necessário, em equipes compostas por um grupo de pessoas especializadas que tenham como princípio o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada”, transformando práticas tradicionais em momentos de compartilhamento e emancipação do conhecimento, bem como promovendo reflexões críticas durante o processo de colaboração. Assim, aproxima-se a pesquisa colaborativa e a Teoria Histórico-Cultural, porque se compreende que esse processo de apropriação de conhecimento desenvolve profissionalmente tanto professores quanto pesquisadores em uma interação via relações sociais.

Tanto o pesquisador quanto os participantes se tornam co-construtores e se desenvolvem simultaneamente, refletindo sobre suas vivências na sala de aula e internalizando novos conhecimentos, além de fazer uma prospecção do campo teórico a partir da experiência vivencial com os demais. Nessa direção, Ibiapina (2008, p. 11) considera a pesquisa colaborativa como uma via de mão dupla, pois “alia investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais”.

Salienta-se que à medida que as formações partirem da reflexão e da prática de colaboração como estratégias para a compreensão das ações, estas desenvolverão entre os participantes a capacidade de

resolução de problemas. Tal processo exige que o professor em formação tenha a oportunidade e sinta-se acolhido para expor suas ideias, práticas e anseios. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa deve atuar de modo a proporcionar possibilidades de compreensão de conhecimentos de crenças e valores intrínsecos aos professores.

O processo reflexivo que emerge da pesquisa colaborativa deve subsidiar o autoconhecimento pelos participantes, que sistematizarão e analisarão suas práticas e assim serão capazes de introduzir as mudanças necessárias.

Procedimentos metodológicos

Na realização deste estudo, optou-se pela pesquisa de natureza quali-quantitativa, colaborativa, fundamentada em informações provenientes das entrevistas semiestruturadas com os participantes.

Participaram da pesquisa, sendo estes os critérios de inclusão dos participantes, professores regentes em serviço, que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que tinham em suas turmas estudantes PAEE; professores do AEE; coordenadores pedagógicos; e o próprio pesquisado; e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶⁰. O estudo contou com 15 participantes, sendo 11 professores regentes da sala de aula, 2 professores do AEE e 2 coordenadores pedagógicos. Para nortear as análises dos dados e garantir o sigilo dos participantes, estes foram identificados com as siglas P01 a P15, em que “P” significa “participante” e o número que segue é a quantidade de participantes da pesquisa.

Análise dos dados e discussão dos resultados

As entrevistas semiestruturadas aconteceram na escola em que cada participante estava vinculado, durante a hora atividade, com duração estimada de 50 minutos, e objetivava conhecer a realidade a ser estudada e a percepção dos participantes sobre os temas pesquisa colaborativa e educação. Para conhecer os participantes, suas realidades e necessidades, a entrevista semiestruturada evidenciou necessidades na realidade investigada.

Cinco questões nortearam as entrevistas: (1) Você se sente capacitado para trabalhar com os estudantes PAEE? Justifique; (2) O que você entende por Pesquisa Colaborativa?; (3) O que você entende por Educação Inclusiva?; (4) Em sua concepção, qual a maior dificuldade em trabalhar com os estudantes PAEE; e (5) Você conhece as necessidades específicas dos seus estudantes? Se sim, quais são elas? Você sabe como trabalhar com elas?

Em relação à questão 1 (Você se sente capacitado para trabalhar com os estudantes PAEE? Justifique), foi identificado que nenhum dos participantes se considerou capacitado para trabalhar com os estudantes PAEE, o que justifica a necessidade de formação inicial e continuada. Excertos das respostas dos participantes ilustram a falta de estrutura para esse trabalho.

⁶⁰ Projeto aprovado pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa 4.914.892.

Vejo a Educação Inclusiva deixada de lado pelo poder público, ficando a cargo somente das instituições de ensino e basicamente teórica. (P02)

Não muito, pois não tenho formação suficiente e nem estrutura na escola. (P09)

A fala do participante P02 aponta um abandono da Educação Inclusiva pelo poder público bem como o fato de sempre ser abordada de maneira teórica, necessitando de uma formação mais prática. Por outro lado, evidenciou-se nas falas dos participantes a necessidade de aprender mais sobre a educação das pessoas PAEE.

No momento ainda não, mas no momento que tenha uma formação na área será mais proveitoso. (P03)

Não, mas tenho muita vontade de conhecer e desenvolver trabalhos na área. (P04)

Inferiu-se que essa questão traz a necessidade formativa para os participantes, a fim de capacitá-los sobre quem é o PAEE, quais são seus direitos e os aspectos legais que amparam as pessoas PAEE.

A questão 2 (O que você entende por Pesquisa Colaborativa?) objetivava identificar os conhecimentos dos participantes em relação à pesquisa colaborativa. Identificou-se que os participantes tinham pouco conhecimento sobre o tema. Em sua maioria, a partir de uma simples análise do termo “pesquisa colaborativa”, foram evidenciados termos como interação, apoio, cooperação, colaboração e trabalho em equipe.

Esses termos não definem a pesquisa colaborativa, mas se aproximam do que Ibiapina e Ferreira (2005, p. 31) propõem quando enfatizam que “esse tipo de pesquisa auxilia o professor a melhor compreender suas ações, pois desenvolve a capacidade de aprender a resolver os problemas relacionados à prática docente de forma colaborativa”. Observa-se um entendimento mais amplo do participante P02 em sua resposta:

É, na minha concepção, o desenvolvimento de um trabalho onde há ação conjunta de todos, tanto dentro do ambiente escolar, quanto da comunidade educativa, política e saúde pública. (P02)

Quando o participante traz em sua resposta outras dimensões além da escola, é possível relacionar os fundamentos da pesquisa colaborativa com a própria THC. Ibiapina e Ferreira (2005, p. 30) enfatizam que “as pesquisas realizadas com base nessa perspectiva compreendem e explicam a realidade em seu movimento, trabalhando processos reflexivos que possam apreendê-la de forma concreta e sensível em uma construção teórica e prática, lógico-histórica”.

Por outro lado, alguns participantes declararam não saber o que seria uma pesquisa colaborativa, como é o caso de P04 e P13 que não responderam à pergunta, o que aponta necessidade de estudar o tema. Estudo que foi corroborado ao analisar as demais respostas, pois a pesquisa colaborativa vai além de somente ter apoio de outro profissional ou um pesquisador que auxilie no trabalho.

Os participantes foram questionados especificamente sobre a Educação Inclusiva, na questão três (O que você entende por Educação Inclusiva?), para que se pudesse compreender suas bases teórico-práticas em relação ao tema. As falas demonstram o caráter segregatório e integratório do PAEE. Integratório porque fica intrínseco nas respostas o que Rodrigues Capellini e Santos (2017) discutem sobre o processo de

transição da fase da segregação para o da integração, pela qual os alunos PAEE passaram a conviver com crianças de sua idade em ambientes menos segregados, como a escola regular.

A fase da segregação, porém, foi marcada por uma visão limitada de educação, na qual se acreditava que apenas alguns estudantes eram capazes de aprender e se desenvolver plenamente (Rodrigues Capellini e Santos, 2017), o que pode ser observado nas seguintes respostas:

Quando um aluno com alguma deficiência está no ensino regular. (P11)

Alunos com alguma deficiência incluídos com alunos ditos normais. (P12)

O aluno portador de algum tipo de necessidade tem a oportunidade de estudar na sala regular. (P13)

Onde o aluno frequenta uma sala de aula do ensino regular, trabalhando o mesmo conteúdo de forma diferenciada. (P14)

Isso remete a um estereótipo do PAEE ainda vigente e que atrela à fase da integração em que esses alunos, mesmo na escola regular, mais continuavam a ser isolados pelos muros do preconceito. Nas falas dos participantes P11, P12 e P14 fica evidenciado esse fator, pois não basta o estudante PAEE estar na escola ou na sala de aula regular, deve pertencer ao grupo e ter os mesmos direitos do grupo.

Assim, tanto os modelos de segregação e integração ainda podem ser observados, destoando do que Vygotsky (1997) defende ao relacionar o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem humana às interações sociais dos grupos nos quais estão inseridos. Com (Vygotsky, 1997) se aprende que é importante a convivência com grupos heterogêneos, porque essas trocas enriquecem as relações interpessoais, não se limitando ao convívio com crianças semelhantes, e que quanto mais enriquecedoras forem essas trocas, mais fortalecido será o desenvolvimento.

E na sequência das entrevistas, por meio da questão quatro (Em sua concepção, qual a maior dificuldade em trabalhar com os estudantes PAEE?), os participantes foram questionados sobre as maiores dificuldades que encontram atualmente em trabalhar com estudantes PAEE. O que mais se evidenciou é a falta de preparo e qualificação para trabalhar com os estudantes PAEE:

A falta de um conhecimento aprofundado sobre os alunos, sobre os assuntos e suas dificuldades. (P04)

Falta de conhecimento sobre as necessidades dos alunos. (P05)

Falta de preparo para conduzir o processo. (P06)

Acredito que a primeiro momento seria falta de conhecimento. (P07)

É falta de preparo, qualificação. (P08)

Pontua-se que a formação de professores é essencial para que esses profissionais possam compreender as necessidades e demandas específicas desses estudantes e intervir de forma planejada e intencional. As falas mostram que os professores não recebem uma formação inicial adequada nessa área, o que acaba prejudicando a qualidade do ensino oferecido aos estudantes PAEE, exigindo, então, uma formação continuada que discuta e auxilie o professor.

Januzzi (2012), quando discorre sobre o processo de expansão escolar pela integração dos estudantes com deficiência no ensino regular, realça a necessidade de aperfeiçoamento dos professores e a adaptação dos ambientes escolares e metodologias para trabalhar com essa nova clientela. Na prática, o que aconteceu

foi que muitas instituições precarizaram ainda mais a educação oferecendo apenas disciplinas eletivas na área de modo aligeirado ou ainda com carga horária insipiente a um processo formativo eficaz.

Salienta-se que a escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, todavia necessita, além das políticas públicas eficazes, de conhecimento e compreensão sobre as dificuldades dos estudantes. Dessa forma, a quinta pergunta (Você conhece as necessidades específicas dos seus estudantes? Se sim, quais são elas?) objetivava identificar o conhecimento dos participantes sobre seus estudantes PAEE. Em sua maioria, relataram não conhecer as deficiências dos estudantes.

O participante P09 respondeu “não sei trabalhar com eles”, mesmo sendo professora do AEE. E ao ser questionada sobre sua formação, relatou que “eu fiz um curso a distância e ele era muito teórico. Estou sempre pesquisando sobre o assunto, mas não encontro nada muito prático”.

Essa fala, junto com as demais respostas, demonstram a necessidade da formação de professores com maior ênfase na inclusão. É necessário prepará-los para que o processo de apropriação do conhecimento seja eficiente e para que todas as pessoas que adentram à escola aprendam e desenvolvam.

Defende-se que a formação de professores deve ser reformulada, incluindo estudos sobre inclusão do PAEE e de outras pessoas que fazem parte dos grupos chamados de diversidade. Os programas de desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para garantir que os educadores estejam atualizados e preparados para atender as demandas dos alunos.

Considerações Finais

A pesquisa colaborativa tem se mostrado como uma forma de desenvolvimento da Educação Inclusiva, possibilitando discussões e planejamentos colaborativos entre os participantes. Alicerçada à Teoria Histórico-Cultural, permite que educadores, pesquisadores e alunos trabalhem juntos para promover o acesso ao currículo a todos no ambiente educacional. Neste trabalho, evidenciaram-se as percepções dos participantes referentes à pesquisa colaborativa para a Educação Inclusiva, destacando como essa prática pode transformar a maneira como se aprende e ensina.

Ao abordar a formação de professores para a inclusão por meio da pesquisa colaborativa, fica claro que embora seja uma estratégia promissora, é importante ressaltar que não é a solução para todos os problemas. É apenas uma das diversas estratégias que pode contribuir para o desenvolvimento dos educadores.

A partir da escuta atenta dos participantes ficou evidente que existem muitas limitações no sistema de ensino, o que impede a efetivação da inclusão na escola. Portanto, a formação continuada dos professores se torna ainda mais crucial para romper paradigmas, especialmente em relação às potencialidades dos estudantes PAEE. A formação de professores para a inclusão na Educação Básica é um tema de relevância atualmente, porque a inclusão dos estudantes PAEE é um desafio às escolas e educadores, pois ainda está em processo de efetivação. Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa surge como uma abordagem promissora para a formação desses profissionais.

Ao adotar a pesquisa colaborativa como metodologia de formação, os professores são incentivados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, identificar desafios e buscar soluções de forma coletiva. Ao envolver

diferentes atores no processo de pesquisa, essa abordagem permite que vozes marginalizadas sejam ouvidas e representadas. Isso é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo, em que todos se sintam valorizados e respeitados. Também favorece a troca de experiências entre os professores, promovendo a construção de redes de apoio e o compartilhamento de boas práticas, o que contribui para o fortalecimento da cultura colaborativa nas escolas, possibilitando maior efetividade da inclusão dos alunos PAEE.

Referências bibliográficas

- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Calheiros, D. S. *et al.* (2019). Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. *Pro-Posições*, 30(1), 1-30. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/9pyv7qGK3v65yDRZ99dStJJ/?lang=pt> >. Acesso em 28 out. 2023.
- Casal, J. C. V. & Fragoso, F. M. R. A. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 32(1), 16-32. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898/26898> >. Acesso em 28 out. 2023.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M. & Ferreira, M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (12), 26-38. Disponível em: < <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569> > Acesso em 28 out. 2023.
- Jannuzzi, G. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Mendes, E. G; Vilaronga, C. A. R & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: Unindo esforços entre a educação comum e especial*. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Mendes, E. G.; Almeida, M. A. & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. *Educ. Rev.*, (41), 81-93. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf> > Acesso em 28 out. 2023.
- Oliveira, D. A. (2010). Trabalho Docente. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. C. & Vieira, L. F. (Eds.). *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: Ed. da UFMG.
- Pinheiro, P. T.; Farias, R. F. & Coura, A. C. (2018). Inclusão excludente: para uma análise crítica da política pública de inclusão dos alunos com necessidades específicas nas escolas públicas. *Revista Jurídica Cesumar-Mestrado*, 18 (1), 109-133. Disponível em: < https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/6068_ > Acesso em 28 out. 2023.
- Rodrigues, O. M. P. R.; Capellini, V. L. M. F. & Santos, D. A. N. (2017). *Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. Unesp-need reei1 ee d01 s03 texto02-pdf. Disponível em: < https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-need_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf >. Acesso em 28 out. 2023.
- Santos, P. M. S.; Nunes, P. H. P., Weber, C., & Lima-Júnior, C. G. (2020). Educação Inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. *Revista Educação Especial*, 33 (1), 1-19. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36887/pdf_ > Acesso em 28 out. 2023.
- Unesco. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Espanha:[Sn]*.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Tomo V, Fundamentos de Defectologia*. Madri: Visor, Obras Escogidas V.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica: um curso breve*. Brasília, DF: Aique.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora.

Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise da articulação entre o trabalho do coordenador pedagógico e do professor

Lucineide Alves Batista Lobo⁶¹

Universidade de Brasília; lucineidelobo@gmail.com

Solange Alves de Oliveira-Mendes⁶²

Universidade de Brasília; solangealvesdeoliveira@gmail.com

Ana Kátia da Costa Silva⁶³

Universidade de Brasília; anakatt@gmail.com

Camilli de Castro Barros⁶⁴

Universidade de Brasília; camillicastro2012@gmail.com

Resumo: Esse estudo analisou as articulações tecidas entre o coordenador pedagógico e o professor no concernente aos processos de alfabetização e letramento no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal-Brasil, entre os anos de 2019 e 2020. Teoricamente, está ancorado em contribuições da teoria da transposição didática (Chevallard, 2000; 2013); da cultura escolar (Chervel, 1990) e da teoria da fabricação do cotidiano (Certeau, 1998; 2006). No âmbito da alfabetização, letramento e ludicidade, integram o escopo teórico: Morais (2012; 2019), Soares (2016; 2018; 2020), Ferreiro e Teberosky (1979), Kleiman (1995), Chartier (2007), entre outros. Considerando a área de coordenação pedagógica, contou com autores/as, tais como: Saviani (2019), Domingues (2014), Placco (2010) e com documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Diretrizes Pedagógicas (Distrito Federal, 2014) e Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja abordagem é de tipo etnográfico (André, 1995; 2010). Como técnica de investigação, recorreu-se ao grupo focal (Gatti, 2005), com quatro coordenadoras atuantes em duas escolas públicas da SEEDF (sendo três coordenadoras da Escola Caliandra e uma da instituição Ipê do Cerrado). Contou, também, com a participação de sete professoras do bloco inicial de alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, em duas escolas, sendo quatro docentes da Escola Caliandra e três da Escola Ipê do Cerrado. Para realizar o tratamento dos dados obtidos, optou-se pela análise de conteúdo temática (Bardin, 1997) e Franco (2005). Como resultados, a pesquisa apontou que, na ótica das professoras entrevistadas, era preciso assegurar a presença da coordenação, de forma contínua, nas atividades da prática didático-pedagógica. De acordo com os dados analisados, sob a perspectiva das docentes, as coordenadoras exerceram um papel fundamental para mediar o processo de desenvolvimento dos planejamentos relacionados à alfabetização e ao letramento, tanto no período regular do ano letivo de 2019 quanto em 2020 com as aulas remotas ocasionadas pela necessidade do distanciamento social. Embora houvesse concordância ou um alinhamento com a narrativa das professoras, as coordenadoras sublinharam que essas relações e articulações foram reduzidas no período da pandemia, considerando as áreas supracitadas.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Alfabetização e letramento; Docência e coordenação pedagógica.

Abstract: This study analyzed the links between the pedagogical coordinator and the teacher regarding literacy and literacy processes in two public schools in the Federal District-Brazil, between 2019 and 2020.

⁶¹ Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre em educação pela Universidade de Brasília.

⁶² Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília

⁶³ Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre em educação pela Universidade de Brasília

⁶⁴ Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre em educação pela Universidade de Brasília

Theoretically, it is anchored in contributions from the theory of didactic transposition (Chevallard, 2000; 2013); school culture (Chervel, 1990) and the theory of the fabrication of everyday life (Certeau, 1998; 2006). In the field of literacy, literacy and playfulness, the theoretical scope includes Morais (2012; 2019), Soares (2016; 2018; 2020), Ferreiro and Teberosky (1979), Kleiman (1995), Chartier (2007), among others. Considering the area of pedagogical coordination, it relied on authors such as Saviani (2019), Domingues (2014), Placco (2010) and guiding documents from the Federal District State (DF) Department of Education: Diretrizes Pedagógicas (Federal District, 2014) and Currículo em movimento (Federal District, 2018). This is a qualitative study with an ethnographic approach (André, 1995; 2010). The research technique used was a focus group (Gatti, 2005) with four coordinators working in two SEEDF public schools (three coordinators from the Caliandra School and one from the Ipê do Cerrado institution). It also included the participation of seven teachers from the initial literacy block, which comprises the 1st, 2nd and 3rd years of elementary school, in two schools: four teachers from the Caliandra School and three from the Ipê do Cerrado School. The data obtained was processed using thematic content analysis (Bardin, 1997) and Franco (2005). The results of the research showed that, from the point of view of the teachers interviewed, it was necessary to ensure the continuous presence of coordination in didactic-pedagogical activities. According to the data analyzed, from the teachers' perspective, the coordinators played a fundamental role in mediating the process of developing plans related to literacy and literacy, both during the regular period of the 2019 school year and in 2020 with remote classes caused by the need for social distancing. Although there was agreement or alignment with the teachers' narrative, the coordinators stressed that these relationships and articulations were reduced during the pandemic, considering the aforementioned areas.

Keywords: Education; Teaching; Literacy; Teaching and pedagogical coordination.

Introdução

Esse estudo analisou a articulação entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador, no contexto de duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Planaltina-Distrito Federal-Brasil, no que se refere à alfabetização e ao letramento.

Sabemos que o campo da alfabetização é permeado por desafios que necessitam de revisitações constantes em função de ser multifacetado. Desse modo, compreendemos que o caminho é marcado por relações tecidas no terreno do saber a ensinar (currículo, materiais didáticos, entre outros) e no cenário do efetivamente ensinado (apropriações, arranjos didático-pedagógicos presentes no chão da sala de aula) (Chevallard, 2000).

Já é sabido de todos que, em nosso país, há evidentes desigualdades sociais, pedagógicas que, com a pandemia da Covid-19, foram ainda mais escancaradas. Outro ponto que merece reflexão está relacionado às políticas de formação continuada de professores, visto que são marcadas pela descontinuidade, por serem políticas de governo e não de Estado. Entretanto, queremos focar na perspectiva de que os sujeitos são inventivos (Certeau, 1998) e, como tais, conferem dinamicidade por meio de criações didáticas que atendem aos seus cotidianos.

Desse modo, compreendemos que a escola é o espaço onde se organiza uma complexa tessitura de relações que demanda uma articulação do trabalho pedagógico, de forma que assegure, em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, foco desse estudo, a apropriação da leitura e da escrita por parte dos sujeitos aprendentes. Nesse cenário, entendemos a pertinência didático-pedagógica da perspectiva de alfabetizar o estudante respeitando seu processo evolutivo, de forma que possa compreender a base

alfabética de escrita, bem como exercer práticas sociais de leitura e escrita, de acordo com o que assinala Morais (2012).

Ao nos reportarmos ao chão da escola, chama-nos a atenção o papel exercido pela coordenação pedagógica na articulação com o trabalho docente, a fim de garantir a alfabetização dos estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental. Já adiantamos que esse conceito mudou, de modo que, na contemporaneidade, um sujeito alfabetizado possui autonomia na operação com o sistema de escrita alfabética, bem como na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão, conforme acentua Morais (2012). Já o processo de letramento, é marcado pela apropriação autônoma, por parte do sujeito aprendente, dos diferentes gêneros textuais ao longo do seu processo de escolarização, ultrapassando-o.

A coordenação pedagógica é um espaço primordial para a concretização das ações, planejamentos, avaliação do processo e retomada dos procedimentos que necessitam ser revisitados. Sublinhamos que, enquanto a alfabetização carece de um trabalho sistemático nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de garantir sua consolidação no bloco inicial de alfabetização, o letramento antecede, acompanha todo o processo de escolarização, ultrapassando-o. Nesse contexto, cabe chamar para o diálogo o professor e pesquisador Morais (2012), visto que defende, já na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a prática de ensino com o sistema de escrita alfabética, com os textos, a fim de, num contexto lúdico, oportunizar a interação com esse objeto de conhecimento. Alinhando-nos com o autor (Silva; Oliveira-Mendes; Santos, 2020), compreendemos que esse esforço dos sistemas de ensino favorece, diretamente, a redução do *apartheid* educacional em nosso país.

Em consonância com Domingues (2014), assentimos que o coordenador pedagógico promove a intermediação do coletivo que, no cotidiano escolar, se dispõe a discutir e debater sobre o lugar ocupado por esses sujeitos no espaço social da instituição, a fim de condensar esforços conjuntos para aprimorar o seu fazer e favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Para que o trabalho coletivo de professores e coordenadores pedagógicos possa se desenvolver com fluidez, é significativo favorecer a reflexão contínua no espaço/tempo da coordenação pedagógica, tendo a consciência de que “ambos passem por um processo de elaboração constante de questionamentos em relação à sua prática e aos objetivos que alcança” (Pires; Tacca, 2015, p. 124).

Diante do exposto, o coordenador pedagógico participa e pode contribuir, diretamente, com todo o encadeamento do trabalho junto aos docentes (inclusive, os alfabetizadores), acompanhando o processo de tomada de decisão, bem como articulando a formação continuada na unidade escolar. Sobre esse assunto, a pesquisa foca, também, na compreensão que os docentes têm a respeito do papel a ser exercido pelo coordenador pedagógico que, originalmente, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (doravante, SEEDF), é professor.

A partir desse cenário, consideramos relevante trazer à tona o campo da pesquisa que foi realizada em duas escolas da SEEDF, na regional de Planaltina-Distrito Federal - Brasil, bem como sublinhar o interesse de conhecer como se dava a articulação desse profissional com os professores alfabetizadores nessas instituições escolares.

Interessou-nos compreender, de forma singular, a atuação do coordenador pedagógico junto ao elenco de professores do bloco inicial de alfabetização - BIA (1º, 2º, e 3º anos do ensino fundamental). Esse cotidiano, que é a escola, marcado por relações multifacetadas, vem empreendendo esforços, a fim de construir um projeto articulado, entre os diferentes sujeitos, nessa etapa da escolarização básica? Como tem enfrentado os desafios postos na/para a alfabetização das crianças? Existe uma prática de formação continuada, no bloco inicial de alfabetização, na escola?

Em havendo alternativas articuladas e sistemáticas de formação continuada, tem sido possível apreender implicações dessas iniciativas nas práticas de alfabetização e letramento, de modo a assegurar a consolidação da escrita alfabética nos primeiros anos do BIA, bem como a autonomia na leitura, compreensão e produção textuais? Essas são algumas de nossas indagações a respeito da realização desse estudo.

Nosso intuito foi, por meio da realização dessa pesquisa, compreender um pouco das relações desses profissionais no interior da escola, já que compreendemos que essa articulação coletiva pode culminar em resultados significativos nos perfis de saída das crianças quanto à apropriação da leitura e da escrita.

Ao nos depararmos com os possíveis obstáculos enfrentados pelos docentes no que concerne à alfabetização e ao letramento dos estudantes, observamos que as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014) trazem, em seu bojo, que o compromisso assumido por todos os educadores para uma prática pedagógica pautada na reflexão é fundamental. Por outro lado, concordamos com Moraes (2012) ao acentuar a urgência de, nos processos formativos, pensar e operacionalizar didáticas de alfabetização na/para a sala de aula. As pesquisas cuja incursão no cotidiano escolar é concreta demonstram, cada vez mais, a necessidade de refletir acerca dos saberes mobilizados na ação (Chartier, 2007), objetivando entender os dispositivos didáticos e pedagógicos acionados pelos sujeitos professores e, com isso, avançar nessa empreitada de favorecer as aprendizagens.

Em síntese, compreendemos que o envolvimento de todos os sujeitos (docentes, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e demais profissionais), no concernente aos processos de alfabetização e letramento, demanda implementação de um trabalho articulado entre todos os envolvidos nesse processo. Tudo isso, objetivando construir um ambiente cooperativo vinculado à ação que almeja o desenvolvimento coletivo, planejado e integrado ao coordenador pedagógico, visando à autonomia pedagógica dos profissionais (Bruno, 2001).

O docente, acentua Chartier (2007), por vezes, vive a docência de forma solitária. Há um processo de estranhamento frente ao próprio espaço de atuação, de modo que tem um sentimento de pertencimento e autonomia na sala de aula conjugado a um entendimento explícito de que essa autonomia é relativa, já que há instâncias outras que interferem em seu saber-fazer. A articulação entre o coordenador pedagógico e o professor se engendra em um caminho para o compartilhamento didático-epistemológico dos possíveis alcances quanto ao êxito escolar.

Diante do exposto, tendo por base conhecer como ocorre a mediação entre o coordenador pedagógico junto aos professores alfabetizadores, a pesquisa delimitou como objetivo geral, analisar as articulações

tecidas entre coordenador pedagógico e professor no concernente ao processo de alfabetização no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal-Brasil, entre os anos de 2019 e 2020.

Delimitamos os objetivos específicos balizados primeiro em conhecer as percepções dos profissionais (coordenador e professor) acerca do trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização; analisar iniciativas de formação nas escolas na perspectiva de alfabetizar letrando, por meio de uma prática articulada entre coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores. E, por último, analisar a presença (ou não) de alternativas articuladas entre coordenador pedagógico e o professor alfabetizador no que se refere à progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização.

A seguir, abordamos alguns pressupostos da Teoria da Transposição Didática (Chevallard, 2000) e os possíveis desdobramentos que ocorrem na escola, considerando que há uma cadeia de transformação do saber, culminando com o conhecimento efetivamente ensinado. Nos debruçamos, também, a analisar a teoria da Fabricação do Cotidiano (Certeau, 1998) que enfoca a inventividade, a apropriação dos saberes mobilizados na ação.

Alguns aspectos relevantes sobre a teoria da transposição didática e da fabricação do cotidiano nesse estudo

Partindo do pressuposto da relação estreita que a Teoria da Transposição Didática estabelece com os objetos de saber e os processos de mudanças decorrentes de seus lugares de referência, entendemos que a escola é um palco de apropriação e produção de saberes, e o coordenador, bem como o professor, são sujeitos centrais nesse processo. Desse modo, alcançando singularidades que ocorrem no terreno das práticas, recorreremos a contribuições da Teoria da Fabricação do Cotidiano.

Aprofundando essa conjectura da Teoria da Transposição Didática e seus desdobramentos na escola, temos um saber referencial produzido pelas academias, centros de produção de conhecimento, ou seja, um **saber científico** que sofre um conjunto de transformações que são designadas de **transposição didática** para se tornar um saber ensinável. Alcançamos, portanto, a seguinte tríade: o **saber científico** que sofre **transformações** e culmina com o saber a ensinar e, a partir de então, os professores se apropriam desse saber a ensinar presente nos currículos, livros didáticos e produzem/desenvolvem o saber efetivamente ensinado.

Assim, desenvolvemos uma compreensão ao tomar a proposição de Chevallard, que designou que esse encadeamento ocorre a partir de relações entre instituições. De acordo com o autor, a **instituição produtora do saber**, partindo do entendimento que é de onde se constitui o saber científico se direciona a um processo para a **instituição transpositiva**, onde o saber passa por uma transformação, finalizando naquela responsável pelos processos de ensino, por meio das práticas didáticas que enfocam o saber produzido aos estudantes. É nesse terreno que as apropriações ganham visibilidade no contexto escolar.

Analisar as práticas cotidianas, sob a perspectiva intelectual de um olhar que busca a alteridade do outro, é uma marca característica que se configura na produção de Certeau (1998). De fato, o autor reconhece que a história não está inteiramente conectada ao objeto pelo qual se evidencia a intenção de

analisar. Esta história está imbricada em um discurso produzido sobre este objeto que se apropria de uma veracidade incontestável. No entanto, Michel de Certeau (1998) questiona essa verdade, que considera um simulacro, em função do lugar de fala onde são produzidos os discursos, visto que existem sujeitos e instituições que se difundem a partir de referenciais questionáveis.

Entendendo a complexidade da formatação dos saberes, fomos ao encontro de Certeau (1998) quando recorreremos aos estudos sobre o cotidiano, ilustrando os entrecruzamentos dos discursos na tentativa de apreender informações que os perpassam. Em se tratando do cotidiano escolar, percebemos a evidência da criatividade nos fazeres, dissociados, portanto, da lógica arbitrária e legitimada, firmadas em prescrições oriundas dos órgãos normatizadores.

Nessa atmosfera de realocar os saberes, os professores dispõem de mecanismos de inventividade e criatividade que são próprios de sua **arte do fazer**, experimentando novas formas de concretizar sua prática, a partir, entre outros aspectos, das diretrizes que adentram o espaço escolar. Entendemos, portanto, a partir desse contexto, que há um rompimento nessa fronteira, pois os profissionais, em específico nos remetemos aos docentes, não são receptores passivos, mas trabalham tacitamente com as informações, por meio das **astúcias sutis** operadas com o intuito de acionar táticas de sobrevivência no espaço em que, ao mesmo tempo que sentem relativa autonomia, as estratégias se impõem para esses profissionais, atuando como uma ameaça. É importante, com isso, manter contínua vigilância frente a um lugar que não é inteiramente do professor.

Indubitavelmente, essa grade de análises pertinentes à prática pedagógica, se direciona a um campo de estudos relativamente discursivo das práticas ordinárias do cotidiano, onde o sujeito foge da ordem estabelecida, dando um significado à ação docente, conferindo, desse modo, funcionalidade ao aprendizado. Certeau (1998, p. 64) sinalizou o território dos saberes indicando que “o caminho técnico a percorrer, consiste em primeira aproximação, em reconduzir práticas e as línguas científicas para o seu país de origem, a *everyday life*, a vida cotidiana”. Entendemos, a partir dessa colocação, que o cotidiano é o célebre lugar onde podemos discutir e perceber as normas que estão vigentes, e a forma como são apropriadas, transformadas e (re)fabricadas no interior das escolas.

Observamos, portanto, nessa concepção, a valorização das práticas do cotidiano, a fim de “escapar da circunscrição de um lugar próprio e dos limites que, por meio desta, são impostos ao pensamento e à ação” (Ferraço, Soares; Alves, 2018, p. 34), escapando, dessa forma, de conformismo e submissão, das jaulas prescritivas, valorizando as aprendizagens fabricadas e produzidas, bem como operacionalizando os saberes.

Por se situar no campo da alfabetização, na próxima seção buscamos explicitar algumas considerações pertinentes a esse campo, bem como ao letramento.

Alfabetização e letramento: aspectos históricos

Sublinhamos que as crianças, ainda muito pequenas, experimentam momentos variados de interação com a cultura escrita e estão expostas, constantemente, a diversas situações que envolvem esse objeto de conhecimento. Soares (2018, p. 342) expõe que “a escrita é um objeto cultural, com funções sociais que a

criança vivência desde muito cedo, experiências com a língua escrita” na família, no bairro, nas redes sociais, em celebrações religiosas e em tantos outros espaços sociais. Aos docentes, cabe a promoção e o ensino sistemático, de modo planejado, refletido e coletivo, materializado na prática docente, articulando, juntamente com coordenadores, equipe gestora e demais integrantes do processo.

Ao nos reportarmos à articulação entre os sujeitos escolares e considerando o objeto da presente pesquisa, situamos, nesse cenário, o coordenador pedagógico. A organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais prevê o trabalho desse profissional, originalmente professor, conforme explicitado, documentalmente, por meio das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo⁶⁵ (Distrito Federal, 2014). O objetivo é que o coordenador pedagógico atue orientando, acompanhando e avaliando as ações, dando o suporte necessário aos docentes, planejando momentos de estudo, orientando e acompanhando o desempenho dos estudantes.

É importante explicitar nosso alinhamento com o que propunha Moraes (2012), ao apontar que não há um relógio biológico realçando o momento preciso de iniciar a alfabetização. Por isso mesmo, defende o autor, é possível, considerando a inserção do sujeito na cultura escrita e suas curiosidades advindas desse contexto, trabalhar, de maneira lúdica, com o ensino da leitura e da escrita na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Esse processo, assevera o autor, certamente contribui para a diminuição do *apartheid* educacional.

Destacamos, nesse processo, que o letramento, ao contrário do processo de alfabetização, é longitudinal, de modo a acompanhar a vida do sujeito. Em vários momentos da história, temos visto a presença de novos gêneros textuais, demandando encaminhamentos e reflexões acerca da apropriação progressiva dessa unidade linguística pelos educandos. Esse processo tem repercutido nas contínuas mudanças presentes, por exemplo, nos materiais didáticos.

Daremos sequência ao trabalho, na perspectiva de compreensão da atuação do coordenador pedagógico, no processo de alfabetização e letramento e situamos, a seguir, alguns aspectos importantes referentes ao espaço e tempo em que esses sujeitos desenvolvem o planejamento e articulação do fazer didático-pedagógico.

Constituição e desafios do coordenador pedagógico no contexto escolar

O coordenador é partícipe da elaboração e orientação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo sua efetivação e avaliação. Atua como mediador e articulador entre direção, coordenadores intermediários e centrais.

O espaço de atuação desse profissional, a coordenação pedagógica, é um campo privilegiado de constituição democrática e participativa dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Semelhantemente ao que ocorre no cenário nacional, percebemos quadros desafiadores no processo de

⁶⁵ Explicitamos que o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA é formado pelo 1º, 2º e 3º ano. Enquanto estratégia pedagógica utilizada pela rede pública do Distrito Federal, no período inicial da alfabetização, os três primeiros anos constituem a composição de um único bloco.

alfabetização no Distrito Federal, sendo necessários debates constantes e contínuos no que se refere ao trabalho desenvolvido pelos profissionais e às concepções que estão incorporadas no imaginário comunitário escolar.

No Distrito Federal-Brasil, a trajetória da coordenação pedagógica foi marcada por composições diferenciadas, propostas no decorrer do tempo histórico e que, tendo em vista toda a complexidade que envolve as políticas designadas a esse campo, ainda mais quando se trata de intermediar o processo de alfabetização e letramento nas instituições educativas. Na atualidade, é desenvolvida no turno contrário à regência dos/as professores/as. Este espaço tem como propósito o trabalho colaborativo entre os pares que compõem o quadro coletivo docente.

Nessa trajetória, o fazer pedagógico do professor e coordenador aponta para uma construção colaborativa com o intuito de desenvolver alternativas para aprimorar a aprendizagem dos estudantes na perspectiva de fomentar estratégias que possam auxiliar na alfabetização e letramento.

Proseguimos tratando sobre as opções metodológicas que vislumbram conhecer, por meio de uma análise crítica e reflexiva, alternativas tecidas entre o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador, no Bloco Inicial de Alfabetização, no contexto de duas instituições públicas do Distrito Federal-Brasil, entre os anos de 2019 e 2020.

Metodologia

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, elaborada com base numa investigação interessada em conhecer experiências cotidianas do coordenador pedagógico e professor alfabetizador, observando as experiências e os significados tecidos nas relações entre esses profissionais.

Considerando a relevância desse tipo de pesquisa, adotamos essa perspectiva no estudo para analisarmos um recorte singular do espaço social, procurando apreendê-lo no delineamento definido por meio dos instrumentos estipulados. Com o intuito de compreender as práticas cotidianas que ocorrem na escola, objetivamos organizar uma sistematização do conhecimento gerado, a fim de “rever os dados coletados, organizá-los, confrontá-los, ampliando nossa perspectiva de análise e aprofundando nossas concepções” (André, 1995, p. 8).

Priorizamos uma abordagem **de tipo etnográfica** para a realização da pesquisa. Sabemos que escola é um celeiro permeado por abrangentes possibilidades de investigação, onde o pesquisador pode estar exercendo a criatividade, amparado pelos instrumentos selecionados de forma adequada. Buscamos nos ancorar na pesquisa de tipo etnográfico por entendermos que é uma adaptação da etnografia à educação, visto que os etnógrafos balizam seus estudos na cultura, em uma observação criteriosa e específica, dado que “o foco de interesse dos etnólogos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, linguagens, significados) de um grupo social”. Nesse caso, “a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (André, 1995, p. 28).

Ao optarmos pela entrevista focal, entendemos que foi possível aprofundar temas que circundaram nosso objeto de investigação, intrínsecos ao cotidiano escolar, conforme assinala André (1995). Nesse contexto, o pesquisador é “instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (p. 28).

Para realizarmos o estudo, recorreremos a duas instituições da Coordenação Regional de Ensino vinculado à Secretaria de Estado da Educação, na Região Administrativa de Planaltina–Distrito Federal - Brasil. Devido à riqueza da flora do cerrado que circunda a região, criamos nomes fictícios relacionados às flores desse bioma para designá-las às escolas participantes da pesquisa, preservando, assim, sua identidade real, conforme acordo realizado com as participantes. Utilizamos o gênero feminino pelo fato de que todas as participantes estão inclusas nessa categoria.

Para a primeira escola, utilizamos o codinome: Escola Caliandra. A instituição seguinte denominamos escola Ipê do Cerrado. Para a análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa que produzimos, recorreremos à análise de conteúdo temática, que se refere ao “tratamento da informação contida nas mensagens” (Bardin, 1977, p. 34).

À guisa de algumas conclusões, reiteramos que o objetivo desse estudo foi analisar as articulações tecidas entre coordenador pedagógico e professoras alfabetizadoras no concernente aos processos de alfabetização, no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020. Sublinhamos que, para a realização da pesquisa, buscamos interagir com quatro professoras da Escola Caliandra (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) e três coordenadoras da mesma unidade escolar; já na Escola Ipê do Cerrado, contribuíram três docentes atuantes naquela etapa da escolarização, bem como uma coordenadora. Foram três grupos focais realizados no segundo semestre ano de 2021.

Para realizarmos o processo de seleção das instituições participantes da pesquisa, levamos em consideração que deveriam ser escolas que abrangessem todo o Bloco Inicial de Alfabetização, se colocassem à disposição da pesquisadora para a realização técnica de grupo focal. É importante rememorar que os profissionais atuaram entre os anos de 2019 e 2020.

Aplicamos a técnica do grupo focal de modo virtual, com quatro professoras alfabetizadoras, integrantes do Bloco Inicial de Alfabetização na Escola Caliandra, sendo uma professora do 1º ano, uma do 2º e duas do 3º ano. Aplicamos esse instrumento, também, com três docentes alfabetizadoras da Escola Ipê do Cerrado, sendo uma professora do 1º ano, uma do 2º e uma do 3º ano. As escolas pesquisadas pertenciam à Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF. Realizamos a mesma técnica com quatro coordenadoras, sendo três da escola Caliandra e uma da instituição Ipê do Cerrado.

As professoras⁶⁶ e coordenadoras⁶⁷ pesquisadas não tiveram suas identidades expostas. Diante desse fato, nomeamos essas profissionais da seguinte forma:

⁶⁶ Quando nos referimos à P1EC, significa que estamos nos remetendo à Professora 1º ano da Escola Caliandra. No caso da P1EIC, estamos nos reportando à Professora do 1º Ano Escola Ipê do Cerrado.

⁶⁷ C1EC se refere à Coordenadora 1 da Escola Caliandra e C1EIC: Coordenadora 1 da Escola Ipê do Cerrado.

Quadro1. Denominação dos codinomes das instituições e respectivos participantes

ESCOLA CALIANDRA		ESCOLA IPÊ DO CERRADO	
P1EC	Professora 1º ano	P1EIC	Professora 1
P2EC	Professora 2º ano	P2EIC	Professora 2
P3EC	Professora 3º ano	P3EIC	Professora 3
P3EC1	Professora 3º ano		
C1EC	Coordenadora1	C1EIC	Coordenadora 1
C2EC	Coordenadora 2		
C3EC	Coordenadora 3		

Fonte: Elaborado pela primeira, sob supervisão da segunda, para identificação dos participantes.

A seguir, nos debruçamos na análise e compreensão dos dados na perspectiva da pesquisa.

Análise dos dados

Nosso primeiro objetivo específico foi conhecer as percepções das profissionais (coordenadoras e professoras) acerca do trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização. Sobre esse tema, entre os dados analisados, prevaleceu, na ótica das docentes, a disponibilidade que a coordenação pedagógica precisa ter para o atendimento das demandas. Assinalaram que, no cotidiano escolar, o envolvimento e participação das coordenadoras pedagógicas era imprescindível, tanto no contexto presencial, quanto remoto. Ao detalharem mais esse trabalho conjunto, as docentes enfatizaram que essa inserção poderia ocorrer desde o planejamento, perpassando a prática didático-pedagógica, a dimensão avaliativa e a ressignificação dos encaminhamentos após análise conjunta dos resultados obtidos.

De fato, a disponibilidade envolve outros fatores que emergem das relações fomentadas no ambiente escolar e essa mediação em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula envolve o compartilhamento do conhecimento. Essa tessitura construída no chão da escola, considerando os processos de sala de aula, se relaciona com o que assevera Chevallard (2000) a respeito desse saber a ensinar que, discutido, problematizado, culminará com o saber efetivamente ensinado e, por sua vez, gerará aquele, efetivamente, aprendido.

Ao se reportarem à função do/a coordenador/a, ainda elencaram:

P3EIC: está ali para nos auxiliar em sala de aula.

P1EIC: ele faz um elo entre nós professoras, entre a escola, a direção. Ele consegue fazer com que a gente consiga trabalhar de forma mais dinâmica junto com todos.

P2EIC: o coordenador faz essa interação entre professor, o saber e o ensinar (...)acaba, assim, facilitando o nosso trabalho.

P1EC: eu acho que o coordenador pedagógico, ele nos dá um suporte

P2EC: uma questão que pesa bastante pro coordenador pedagógico é essa parte da socialização.

P2EC: relacionamento interpessoal (...) também do suporte (...) habilidade de articular tanto relacionamento, quanto a parte pedagógica (...) imparcial nas tomadas de decisão.

P3EC1: ele tem que ser imparcial (...) coordenar é ... processo de dar suporte, de orientar.

P1EC: eu acho que o coordenador pedagógico, ele nos dá um suporte, né? (...) o coordenador pedagógico tem uma função, dessa sim, de estar orientando a, os professores na parte de, na parte do suporte didático.

Desse modo, as coordenadoras pedagógicas assumiriam, cotidianamente, um papel relevante no desenvolvimento de um conjunto de saberes didático-pedagógicos, objetivando assegurar as aprendizagens dos/as estudantes no contexto educativo.

Sobre esse assunto, as coordenadoras exprimiram que enfrentavam vários desafios no exercício da função e que, com a pandemia da COVID-19, os mesmos se avolumaram, demandando um contínuo debate, avaliação das alternativas didáticas e pedagógicas (Chartier, 2007), incluindo os recursos tecnológicos.

Já adentrando no segundo objetivo específico: verificar se havia iniciativas de formação continuada, nas escolas pesquisadas, considerando a perspectiva de alfabetizar letrando, por meio de uma prática articulada entre coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras, já assinalamos que houve, no contexto pesquisado, resistência à implementação de novas metodologias de ensino nessas áreas. Mais especificamente na Escola Caliandra, notamos a existência de grupos heterogêneos: professoras mais experientes, com maior tempo de trabalho na SEEDF e com menor grau de aceitabilidade de outras perspectivas didáticas que não aquelas já implantadas em suas práticas. Salientamos que, embora as profissionais participantes da pesquisa, professoras e coordenadoras, reconhecessem a importância desse trabalho articulado, as docentes com maior tempo de atuação demonstraram maior resistência em adotar metodologias que se alinhassem com o contexto pandêmico, mas que não estavam no escopo de suas escolhas didático-pedagógicas.

Do mesmo modo, ainda nos reportando a esse componente formativo, na escola Ipê do Cerrado, apesar do contexto de crise ocasionado pela COVID-19, a coordenadora deu continuidade ao trabalho, auxiliou as docentes alfabetizadoras, articulou os planejamentos de projetos para que os/as estudantes pudessem alcançar a aprendizagem, deu o suporte necessário nas mediações realizadas e participou dos momentos avaliativos que foram compartilhados com toda a equipe.

Reportando-nos às áreas de alfabetização e letramento, que direcionou uma das categorias apreendidas no nosso estudo, num primeiro plano, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012) continuava inspirando as práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas. Como a Coordenadora 1 da Escola Caliandra - C1EC, havia trabalhado como orientadora desse Programa, essa experiência contribuiu para a construção de um vasto conhecimento em que se ancorava para desenvolver seu trabalho junto às professoras do BIA. As coordenadoras chegaram a declarar que, de fato, a saída do PNAIC vinha trazendo prejuízos formativos e de atuação nos campos da alfabetização e do letramento.

As coordenadoras, desse modo, assumiram um complexo desafio quanto a propor alternativas ancoradas na perspectiva de alfabetizar letrando, num contexto em que havia docentes defensoras de outras concepções teórico-metodológicas. No contexto dessa escola, por exemplo, houve quem descrevesse o letramento como codificação/decodificação e o uso social como sendo alfabetização. Diante desse cenário, as coordenadoras expressaram preocupação com o processo formativo e o emprego de metodologias em sala de aula. Realçamos que, apesar das várias perspectivas de alfabetização, incluindo a discursividade, entretanto, considerando a influência do PNAIC nos relatos, sentimos ausência de clareza quanto à explicitação da compreensão desses dois campos: alfabetização e letramento.

Acentuamos que a Escola Ipê do Cerrado demonstrou o envolvimento conjunto nas práticas de letramento. A propósito, esse campo foi, notoriamente, destacado em detrimento da alfabetização. Conforme sublinhamos, essa última área aparecia, quase sempre, na sombra do letramento, pouco significativa. Em nosso entendimento, é preciso recuperar o lugar da alfabetização e de seu valor na apropriação da leitura e da escrita, daí nossa defesa pela perspectiva de alfabetizar letrando (Morais, 2012).

Com relação aos aspectos relacionados à ludicidade, o nosso estudo constatou que havia a propensão mais visível, no caso da Escola Caliantra, ao uso de materiais xerocados em detrimento da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, recursos didático-pedagógicos que, se bem utilizados, podem estimular a interação dos/as estudantes com seus pares, promover o desenvolvimento da criatividade e do campo cognitivo. As coordenadoras foram enfáticas nos relatos, ao destacarem que enfrentavam resistências por parte de algumas docentes quanto à implementação de estratégias lúdicas para a apropriação da alfabetização e do letramento. Embora constatassem que era o ideal, o posicionamento esbarrava nas dificuldades cotidianas e não ocorriam, de fato, em todos os anos previstos no BIA. A P1EC declarou que, embora fosse necessário agregar o trabalho pedagógico num viés lúdico, em todos os anos, reconheceu que, especificamente “(...) é mais palpável na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental”. A P3EC explicitou: “eu acho que é o ideal, nem sempre a gente consegue, né? Mais isso quando vai chegando ali no terceiro ano a gente tende a ficar mais conteudista”.

Quando entrecruzamos os dados obtidos nas narrativas das docentes da Escola Caliantra, inferimos que estas profissionais estavam habituadas com práticas mais tradicionais e individualizadas, com as quais se sentiam mais seguras. Apesar de acenarem, positivamente, para a dimensão lúdica, algumas chegaram a reconhecer que no 2º e 3º anos a abordagem era diferenciada, ou seja, com menos espaço para a ludicidade. Segundo Morais (2012; 2019), os jogos didáticos são eficazes quando utilizados com intencionalidades pedagógicas.

Sobre esse aspecto da ludicidade, ao nos reportarmos à Escola Ipê do Cerrado, no ano de 2019, consideramos que a coordenadora conseguiu impulsionar o trabalho didático-pedagógico numa perspectiva lúdica e intencional. A instituição utilizou os projetos como estratégia didática, trabalhada, pormenorizadamente, nas sequências didáticas, onde exploravam os eixos da língua portuguesa, com o auxílio dos jogos pedagógicos.

Em se tratando das atividades lúdicas inseridas no contexto da escolarização dos estudantes, entendemos que a Escola Ipê do Cerrado realizou um trabalho pedagógico relacionado à consciência fonológica mais aproximada do que Morais (2012; 2019) enfatiza para as classes de alfabetização, ao agregar um trabalho pedagógico com textos poéticos e de tradição oral, com a reflexão sobre as partes sonoras, explorando as rimas, aliterações. No ano de 2019, notamos que já havia incorporado, nas proposições didáticas, esse trabalho previsto nos planejamentos das sequências didáticas e, no ano de 2020, se adaptaram e inseriram outras ferramentas digitais com essa finalidade. Todo trabalho foi articulado com a mediação da coordenadora pedagógica.

As coordenadoras da Escola Caliandra demonstraram ciência da importância do trabalho com a consciência fonológica, objetivando a apropriação do sistema de escrita alfabética. No ano de 2019, as coordenadoras e professoras atestaram que realizaram atividades explorando esse componente nas classes do 1º e 2º anos. No 3º, porém, foi bem menos intenso esse enfoque. Depreendemos que, no decorrer do grupo focal, foi possível observar que, no ano de 2020, esse trabalho ficou reduzido devido às circunstâncias e desdobramentos da pandemia. Muitos estudantes não tiveram acesso às plataformas e, aos que dispuseram dessa ferramenta, notamos que o trabalho pedagógico se concentrava na tentativa de inserir as crianças na manipulação de sons isolados. Repetiam as letras, amiúde.

Com relação à concepção acerca dos ciclos para as aprendizagens, coordenadoras e professoras da Escola Caliandra demonstraram adesão favorável, entretanto, foram apontadas ressalvas que consideramos pertinentes. No primeiro tópico, nos debruçamos nas questões formativas, pois, conforme relato daquelas profissionais, a política dos ciclos precisa ser esclarecida, constantemente, junto às docentes, para que possam se apropriar de suas premissas organizacionais. No segundo ponto, nos atentamos ao fato de as docentes declararem um silenciamento relacionado aos ciclos que foram tão debatidos no início, mas uma discussão esquecida, segundo as profissionais.

Na escola Ipê do Cerrado, também houve concordância com a política dos ciclos, assim como na outra instituição, foram indicadas ressalvas factuais sobre esse assunto. De acordo com as docentes, ocorria um distanciamento do que era prescrito e vivido. Nesse sentido, nos ancoramos em Chartier (2007) que nos trouxe a perspectiva de que o saber-fazer profissional mobiliza a ação e se adequa às condições que encontra, sendo incorporado ao cotidiano.

Remetendo-nos ao nosso terceiro objetivo específico: analisar a presença (ou não) de alternativas articuladas entre coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras no que se refere à progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização, observamos, nos relatos das duas instituições, que as coordenadoras realizaram o acompanhamento e articularam, juntamente com as professoras alfabetizadoras, a organização didática relacionada aos eixos do campo da língua portuguesa. No contexto do ano de 2019 foi possível uma incursão mais favorável em função da proximidade e do contato entre os pares. Em 2020, percebemos que houve maiores dificuldades, no sentido desses encaminhamentos. Na escola Ipê do Cerrado foi sinalizado um trabalho mais coletivo e colaborativo entre docentes e coordenadora.

Na Escola Caliandra, a progressão das aprendizagens foi dificultada no ano de 2020 pelo contexto pandêmico. As coordenadoras tiveram dificuldades de acompanhar as professoras no processo de apropriação da alfabetização e letramento e a ausência de recursos tecnológicos para auxiliar os estudantes nesse processo trouxe prejuízos para o desenvolvimento desses sujeitos.

Durante o ano de 2020, as profissionais buscaram adequar situações provenientes do distanciamento social com as aulas on-line, momento conturbado para a escola, mas que, segundo as docentes, foi um período que estreitaram laços profissionais e utilizaram as plataformas de videoconferência e WhatsApp

para, juntamente com a coordenadora, trocaram experiências, conforme atesta Chartier (2007). Nas duas instituições, percebemos uma baixa expectativa relacionada às produções textuais.

O estudo revelou que, no contexto da Escola Caliandra, as coordenadoras conseguiram dialogar melhor com o elenco de professores/as em 2019 antes da pandemia. Já em 2020, quando migraram para o ensino remoto, o processo foi dificultado, fragmentado e individualizado, o que resultou na fragilização da articulação das coordenadoras com as docentes. Houve prejuízos no tocante aos estudantes que não tinham acesso às plataformas digitais e WhatsApp, pois o único instrumento que estava à disposição foram as atividades impressas e muitos não tinham o acompanhamento familiar para auxiliá-los.

Na escola Ipê Cerrado, durante o ano de 2019, o acompanhamento do ensino/aprendizagem ocorreu de modo gradual, progressivo e coletivo, não se fixavam em provas, realizavam o teste da psicogênese⁶⁸ e nas observações diárias. Como estratégia de registro, utilizaram planilhas construídas com as expectativas de aprendizagem para auxiliar no direcionamento do trabalho pedagógico. O conhecimento da hipótese de escrita também favorecia o registro. As docentes consideraram as práticas avaliativas importantes para redimensionar o trabalho. Em 2020, foi preciso criar mecanismos alternativos para o acompanhamento das aprendizagens relacionadas à alfabetização e ao letramento pela complexidade promovida pela pandemia. Contudo, apesar das dificuldades oriundas daquele cenário, a articulação entre docentes e coordenadora, proporcionou meios alternativos para alcançar o público alvo do BIA com a produção de materiais impressos entregues nas casas das crianças que não tinham acesso aos recursos tecnológicos, aulas nas plataformas digitais, integração com as famílias e avaliações diagnósticas e formativas com o a participação dos pais (no caso das atividades impressas) e de modo remoto.

Acerca do assunto das concepções das coordenadoras pedagógicas no tocante à atribuição formativa nas instituições escolares (segundo objetivo específico desse estudo), inferimos que as coordenadoras pedagógicas, das instituições públicas pesquisadas, demonstraram articular os saberes da ação (Chartier, 2007), a fim enfocarem os campos da alfabetização e do letramento no espaço/tempo da coordenação pedagógica.

Na escola Ipê do Cerrado, concluímos que a formação continuada já fazia parte do cotidiano da instituição e existia maior cumplicidade nesse propósito. O processo formativo perpassava o 1º e 2º blocos do 2º ciclo (1º ao 5º ano do ensino fundamental). As professoras alfabetizadoras contavam, indubitavelmente, com essa mediação formativa prestada pelas coordenadoras e conheciam o aprendizado proporcionado por essa ação coletiva e colaborativa, em conformidade com o que assinala Imbernón (2009). No ano de 2020, apesar dos percalços ocorridos em função da pandemia, docentes e coordenadora continuaram o percurso formativo por meio do *Google Meet* e *WhatsApp*, incorporando ferramentas tecnológicas para a realização desses procedimentos de formação e aprimoramento da prática.

⁶⁸ Teste da psicogênese é um instrumento que tem como objetivo identificar o nível psicogenético em que os estudantes se encontram para, assim, proporcionar intervenções adequadas no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Considerações finais

À guisa de algumas conclusões, reiteramos que o objetivo desse estudo foi analisar as articulações tecidas entre coordenador pedagógico e professoras alfabetizadoras no concernente aos processos de alfabetização, no âmbito de duas escolas públicas do Distrito Federal, entre os anos de 2019 e 2020.

Acerca do primeiro objetivo específico foi conhecer as percepções das profissionais (coordenadoras e professoras) relacionado ao trabalho desenvolvido no ciclo de alfabetização. Entre os dados analisados, foi elencado que a disponibilidade da profissional (coordenadora pedagógica) assumiu um lugar de destaque na percepção das professoras participantes dos grupos focais realizados nas escolas no contexto presencial e remoto no que concerne ao atendimento individual e coletivo no planejamento, na prática pedagógica e no processo avaliativo. Reiteramos que essas percepções coadunam com o que prevê as Diretrizes Pedagógicas (Distrito Federal, 2014), tendo em vista a perspectiva dialógica e colaborativa designada nesse documento.

Direcionando ao segundo objetivo específico: verificar se havia iniciativas de formação nas instituições em que ocorreu o estudo, considerando a perspectiva de alfabetizar letrando, foi observado, em virtude das narrativas das coordenadoras, que houve resistências quando se tratava de implementar novas metodologias no campo da alfabetização e letramento.

Aprendemos que, quando mencionamos as áreas de alfabetização e letramento, verificamos que o Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC teve um papel relevante nas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas. O Programa trouxe contribuições didático-pedagógicas nas práticas docentes e das coordenadoras que se inspiravam para a realização do planejamento e acompanhamento docente. Nesse ínterim, nas narrativas da Escola Caliandra, ficou perceptível, inclusive, incoerências conceituais relacionadas ao letramento como sendo codificação/decodificação e uso social da língua como alfabetização. Diante desse cenário, as coordenadoras explicitaram preocupação com a realização de processos formativos que alcançassem essas compreensões.

Reiteramos que a Escola Ipê do Cerrado apresentou propostas didático-pedagógicas mais ancoradas na perspectiva de alfabetizar letrando. A metodologia utilizada envolvia um trabalho pautado na contextualização, exploração das partes constituintes da palavra de forma lúdica e envolvida com o ambiente em que se situam o que estava em concordância com o que defende Moraes (2012).

Com relação aos aspectos da ludicidade inserida nesse estudo, as coordenadoras da Escola Caliandra demonstraram que as docentes apresentavam um posicionamento mais tradicional com a utilização de materiais xerocados em detrimento da utilização de jogos e recursos didáticos estimulantes com a inserção de brincadeiras e brinquedos, dentre outros.

No aspecto concernente aos ciclos para as aprendizagens, as profissionais coordenadoras e professoras da Escola Caliandra, apesar de demonstrar uma apreciação favorável, apontaram ressalvas pertinentes no quesito dos processos formativos necessários para a apropriação docente das premissas organizacionais dessa política.

Ao nos reportamos à Escola Ipê do Cerrado, observamos que, também, as profissionais demonstraram concordância com a política dos ciclos, assim como a escola anterior, apontaram ressalvas no que concerne

ao prescrito e ao vivido, encontrando um distanciamento categórico em função das limitações estruturais e organizativas das escolas, agravados, principalmente, no ano de 2020 com o cenário pandêmico instalado na sociedade, demandando, assim, como previsto na Escola Caliandra, o resgate formativo e de investimentos destinados à política dos ciclos para as aprendizagens.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, que foi analisar a presença (ou não de alternativas articuladas entre coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras no que se refere à progressão do ensino de língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização, reiteramos que houve uma aproximação dos relatos das duas escolas que expuseram ter um acompanhamento das coordenadoras junto às professoras alfabetizadoras com a articulação na organização didática, planejamentos e encaminhamentos relacionados ao campo da língua portuguesa. Destacamos que as duas instituições demonstraram um parecer mais favorável desse acompanhamento no ano de 2019 em função da proximidade com os pares. No ano de 2020, foi necessário ressignificar esse processo em função do distanciamento social proveniente da pandemia da COVID-19. Em caráter emergencial, foi necessário implementar aulas on-line produzidas nas plataformas de videoconferência. Nesse cenário, o celular se tornou um poderoso aliado.

Entendemos, com a realização desse estudo, ser urgente o compromisso formativo designado aos/às coordenadores/as pedagógicos/as que, em geral, permanece problemático, pois, assim, teriam subsídios para fortalecer o trabalho coletivo. O fato de os/as coordenadores/as se submeterem, anualmente, ao processo eletivo para o cargo, já deixa, claramente, circunscrito, a importância de prepará-los/as para assumirem compromissos pedagógicos que viabilizariam a mediação e articulação que, conseqüentemente, reverberariam em benefícios para auxiliar também, nos processos de alfabetização e letramento. No decorrer do ano de 2020, foram desenvolvidas várias formações *on-line* que contribuíram, contudo, é preciso que haja investimentos no processo formativo dos/as coordenadores/as de forma que os preparem para assumir o cargo, respaldados por conhecimentos inerentes à profissão que podem fazer toda diferença no trabalho coletivo didático-pedagógico nas instituições educacionais.

Referências bibliográficas

- André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1995. (Série e Prática Pedagógica).
- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012^a.
- Bruno, Eliane Bambini Gorgueira. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Placco, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 81-86.
- Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- Chartier, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000.
- Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco*. SEEDF, Brasília, 2014.
- Domingues, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

- Ferraço, Carlos Eduardo; Soares, Maria da Conceição Silva; Alves, Nilda. *A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.
- Imbernón, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Morais, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- Morais, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- Pires, Edir Silva; Tacca, Carmen Vilella Rosa. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. In: Placco, Vera Maria Nigro de Souza; Almeida, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- Silva, Suelen Fernandes; Oliveira-Mendes, Solange Alves de; Santos, Camila Henrique. A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: é possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica? In: Perfeito, Márcia Vânia Silvério (org.). *Fazeres-saberes na alfabetização: desafios do ensino da leitura e escrita em cotidianos escolares*. Campo Grande: Editora Inovar, 2020. p. 7-19.
- Soares, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

Concepções sobre a formação de professores da educação de jovens e adultos: análise das produções científicas

Tiago Miguel de Oliveira Aquino

Centro Universitário Frassinetti do Recife; tiagomigueloliveira@grad.fafire.br

Prof^ª Dr^ª Maria Julia Carvalho de Melo

Centro Universitário Frassinetti do Recife e Universidade Estadual da Paraíba - Campus III; mariaj@prof.fafire.br

Resumo: O presente trabalho se insere no debate sobre a formação continuada de professores, tendo como objetivo analisar as concepções sobre a formação continuada pensadas/os e propostas/os para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para atender a esse objetivo nos vinculamos às reflexões de Paulo Freire (2005) que nos ajuda a conceituar a EJA reconhecendo as subjetividades dos sujeitos que dela fazem parte com suas histórias e saberes, bem como nos ajuda a refletir sobre a necessidade do trabalho do professor se basear na construção da autonomia dos estudantes. Associado a isso, dialogamos com Melo (2019) que trata sobre a possibilidade de elaboração de uma prática docente colaborativa, e com a legislação vigente no país, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que garante o direito gratuito à educação básica para jovens e adultos, possibilitando a retomada dos estudos e a conclusão do ensino fundamental e médio. Coletamos nossos dados nas produções científicas publicadas no Brasil, nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mais especificamente nos anais do EPEN (ANPED da Região do Nordeste do Brasil), contendo o recorte das três últimas edições. Buscamos focalizar no Grupo de Trabalho (GT 18) que apresenta pesquisas sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultos. Nossa análise se deu a partir de Gil (2002) o qual conceitua sobre a pesquisa bibliográfica, bem como a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004) enquanto conjunto de técnicas de análise das comunicações. Diante do exposto, temos como resultados iniciais a verificação da existência de poucas produções específicas sobre a formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos, bem como, é possível verificar diversas produções de trabalhos voltados para o módulo II da EJA e para o currículo.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação continuada; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: The present work is part of the debate on continuing teacher training, aiming to analyze the concepts about continuing training designed and proposed for teachers in Youth and Adult Education (EJA). To meet this objective, we linked ourselves to the Paulo Freire's (2005) contributions, which helps us to conceptualize EJA, recognizing the subjectivities of the subjects who are part of it with their stories and knowledge, as well as helping us to reflect on the need for the teacher's work. be based on building student autonomy. Associated with this, we discussed with Melo (2019) who deals with the possibility of developing a collaborative teaching practice, and with the legislation in force in the country, such as the Education Guidelines and Bases Law (BRASIL, 1996), which guarantees the free right to basic education for young people and adults, enabling them to resume their studies and complete primary and secondary education. We collected our data in scientific productions published in Brazil, in the papers published by National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPED), more specifically in the papers published by EPEN (Brazil Northeast Region's ANPED), containing the excerpt of the last three editions. We seek to focus on the Working Group (GT 18) that presents research on the Education of Young People and Adults. Our analysis was based on Gil (2002) who conceptualizes bibliographic research, as well as based on Bardin's content analysis (2004) as a set of communication analysis techniques. In view of the above, we have as initial results the verification of the existence of few specific productions on the continued training of teachers in

Youth and Adult Education, as well as, it is possible to verify several productions of work focused on module II of the EJA and the curriculum.

Introdução

A presente pesquisa se insere no debate amplo sobre a Educação Básica, nomeadamente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, nível de ensino voltado para os estudantes que não puderem concluir sua escolarização com a idade estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996). Sobre esse público, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no ano de 2019 a taxa nacional de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos era de aproximadamente de 6,6%, cerca 11 milhões de pessoas, demonstrando a necessidade de inserir esses sujeitos na escola. Os dados ainda mostram que quando analisado por região, a porcentagem de pessoas analfabetas sobe para 13,9% no Nordeste do Brasil, o que evidencia a importância de pesquisas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos nesta região.

Diante disso, este artigo tem por objetivo analisar as concepções sobre a formação continuada pensadas/os e propostas/os para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por entendermos que a formação continuada tem um papel importante na diminuição dessas estatísticas. Enquanto discussão teórica, nos articulamos com Freire (2005) a partir de sua concepção sobre educação dialógica enquanto possibilidade de “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p.91). Consideramos, portanto, que é através do diálogo e da pronúncia que abrem-se possibilidades para a construção de um pensamento crítico, para a descoberta de ser oprimido e para a luta contra o opressor, principalmente, quando trata-se da Educação de Jovens e Adultos, onde a sala de aula é caracterizada por uma diversidade de faixas etárias. O diálogo torna-se uma ferramenta para integrar as experiências dos estudantes, promovendo uma percepção ampla entre as diferentes gerações.

Mas o debate sobre a EJA também precisa ser atravessada pela discussão sobre a formação docente. Segundo Melo (2019) embora a formação inicial forneça uma base sólida aos professores, ela não consegue abordar as complexidades do cotidiano da prática docente, sendo necessário a formação continuada que oferece oportunidades de aprendizagem ao longo da trajetória da carreira profissional do educador. Além disso, a formação continuada permite que os docentes atualizem suas práticas e estratégias de ensino, bem como, oferece espaços de reflexão e diálogo entre os educadores.

Quanto ao percurso teórico-metodológico, realizamos uma pesquisa bibliográfica nas produções do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) que reúne os pesquisadores e profissionais da educação predominantemente da região Nordeste do Brasil. Este recorte resultou na aproximação dos pesquisadores com a sua localidade, mas também se justifica pelos índices elevados de analfabetismo desta região, denotando a necessidade de compreender os processos de educação de jovens e adultos neste território.

Assim foi realizado o levantamento dos artigos publicados no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT18), do EPEN nas últimas três edições (2018, 2020 e 2022). Uma vez realizado o levantamento,

foram selecionadas as obras que tratavam especificamente sobre a formação continuada, verificando os trabalhos que se articulavam com o campo da formação na Educação de Jovens e Adultos.

Os trabalhos foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, que se configura “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

Dessa forma, consideramos que a análise dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos (GT 18) do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) apresenta um papel fundamental na promoção do conhecimento e no avanço das políticas públicas adotadas para a formação continuada dos professores da EJA, contribuindo para o desenvolvimento e sistematização das ideias sobre como são pensadas e propostas essas formações.

Formação Continuada de Professores: aspectos para uma aprendizagem colaborativa

A perspectiva de formação continuada que esta pesquisa se articula considera a necessidade de que ela seja orientada para as demandas reais vivenciadas pelos professores em seu contexto profissional. Segundo essa concepção, a formação continuada deve ser planejada considerando as necessidades específicas dos professores, levando em conta a realidade da escola e dos estudantes. Essa abordagem deve integrar prática e teoria, proporcionando momentos de reflexão sobre a prática docente e oferecendo conhecimentos teóricos atualizados e relevantes (Freire, 2020).

É crucial que a formação seja conduzida de maneira colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, pesquisadores e especialistas em educação. Conforme Melo (2019, p.73) esses profissionais

por estarem inseridos na práxis pedagógica, fazem parte de ações coletivas institucionais organizadas em um contexto específico, com diversas finalidades e que são recorrentemente avaliadas, mas que, acima de tudo, são fabricadas pelas interações de diferentes membros da escola (docentes, discentes e gestores).

Além disso, a formação precisa ser percebida como um processo contínuo de atualização e aprimoramento, não como um evento isolado previsto em um único momento do calendário acadêmico, distanciada da realidade. Segundo Rodrigues, Lima e Viana (2013, p.30), “é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.”

Associado a isso, a disponibilidade de recursos financeiros adequados é crucial, pois o investimento resultará na melhoria da qualidade da prática docente, centrado no desenvolvimento contínuo dos professores. A qualidade das formações é outra preocupação, destacando a importância de construí-las em colaboração com estudiosos da EJA e os próprios professores que atuam nesse nível de ensino, em vez de serem simples pacotes comprados sem considerar as necessidades específicas da escola.

Nesse contexto, é imperativo que a formação continuada envolva a participação ativa da comunidade escolar, considerando as necessidades dos professores e estudantes. Atender às necessidades da

comunidade acadêmica, gestores, técnicos-administrativos e professores é essencial para garantir que a formação aborde os desafios enfrentados pelos docentes em seu nível de ensino específico, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino direcionada a sujeitos que não tiveram acesso ou concluíram a educação básica na idade regular. Destinada para pessoas com idade a partir de 15 anos, essa modalidade educacional atende àqueles que estão fora da faixa etária apropriada para cursar a série desejada.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como meta assegurar o acesso gratuito à educação básica para jovens e adultos, proporcionando a retomada dos estudos e a conclusão do ensino fundamental e médio. Essa modalidade educacional é considerada um instrumento de educação ao longo da vida (Brasil, 1996). Além disso, a EJA visa promover a formação cidadã e a inclusão social desses indivíduos, direcionando-se para um ensino que possibilite a entrada no mercado de trabalho, bem como a integração desses estudantes na sociedade letrada.

A EJA enfrenta desafios significativos, incluindo a baixa escolaridade e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, além da necessidade de adaptação de metodologias e estratégias de ensino às especificidades desse público. Contudo, é possível observar que esses estudantes trazem consigo uma rica experiência de vida, na qual os professores podem mediar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade por meio dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Para superar esses desafios, é crucial que a EJA seja planejada e implementada com a participação ativa dos estudantes, dos professores e da comunidade. É essencial que os professores da EJA estejam preparados para atender às subjetividades desse público, que chega à escola com suas histórias e saberes, utilizando metodologias de ensino contextualizadas com a realidade social e focadas na autonomia do sujeito (Freire, 2020). Diante disso, a formação continuada desses profissionais deve ser abrangente, compreendendo as necessidades e os obstáculos que precisam ser superados.

Percurso metodológico

Esta pesquisa que teve como objetivo analisar as concepções sobre a formação continuada pensadas/os e propostas/os para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como estudo qualitativo, explorando “uma metodologia predominantemente descritiva, deixando em segundo plano modelos matemáticos e estatísticos” (Cesarin; Cesarin, 2012, p. 32). Dessa forma, ao nos vincularmos à pesquisa qualitativa nosso objetivo se voltou para a descrição do fenômeno da formação continuada de professores na EJA, considerando-se sua ocorrência e seu contexto.

Frente a isso, delimitamos como *lôcus* de pesquisa o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), especificamente o Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos (GT 18). O referido evento, que busca

promover a pesquisa em educação no Nordeste do Brasil, faz parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que reúne instituições e pesquisadores do país no campo da educação.

Nosso percurso metodológico deu-se através da pesquisa bibliográfica auxiliando na percepção do fato pesquisado de forma contextualizada e considerando aspectos teóricos, culturais e sociais que o influenciam (MINAYO, 1994). Assim, inicialmente pesquisamos no site da Anped, buscando os trabalhos publicados nos anais do EPEN. A escolha pelo EPEN foi motivada por ser um evento da região Nordeste, região essa que apresenta os maiores índices de analfabetismo do país. Feita a escolha do *lôcus* de pesquisa, realizamos o recorte temporal das últimas três edições, nos anos de 2018, 2019 e 2022, uma vez que concilia-se com o marco temporal da Política de Ensino da EJA da Rede Municipal da Cidade do Recife, cidade onde desenvolvemos um projeto de pesquisa maior a que este estudo se vincula.

A partir da leitura flutuante dos textos, buscamos trabalhos que tivessem como temática a formação continuada de professores. Assim, essa leitura se deu a partir dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos. Após feita essa análise inicial, selecionamos 5 artigos que tratavam sobre a temática escolhida. Abaixo é possível ver o quadro que demonstra como os trabalhos estavam organizados:

Quadro 1. Trabalhos publicados no EPEN

Ano	2018	2020	2022
Quantitativo de artigos publicados no EPEN	23 artigos	24 artigos	8 artigos
Quantitativo de artigos selecionados	2 artigos	1 artigo	2 artigos

Fonte: Elaborados pelos autores.

Após a seleção e leitura na íntegra dos 5 trabalhos, foi construída uma tabela para conjunção das concepções de formação continuada presentes neles. O aprofundamento da leitura abrangeu oportunidade de percepção e categorização dos trabalhos a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) que é

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. (p. 42)

Diante da análise, foi possível encontrar as respectivas concepções Professor Mediador, Currículo e Formação, Coletivo e Inclusão, Pensamento Crítico e Dificuldade da Formação *In loco*, que serão analisadas no tópico seguinte.

Concepções de Formação Continuada de Professores: o que nos dizem as pesquisas do Nordeste do Brasil

Dentre os artigos dedicados à análise da formação continuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificamos e categorizamos cinco concepções distintas. Através dessa abordagem, como primeira

concepção apresentamos a formação continuada sob a perspectiva de promover ao docente uma compreensão aprofundada do papel do professor como mediador do conhecimento. Nesse contexto, a pesquisa realizada por Chagas e Soares (2018), intitulada “A prática formativa do Ensino de Jovens e Adultos: proposta de organização curricular”, desempenha um papel significativo. Segundo os autores,

entender a etimologia das palavras pode ser simples, se comparado a uma análise crítica no seu contexto histórico e no significado interpretativo que o educando dá segundo sua vivência (...). Entretanto, exige um exercício contínuo do Educador em sua prática, devendo estar constantemente preparado para dialogar com esses sujeitos. (p.2)

Os autores enfatizam a importância de uma abordagem formativa que vá além da mera transmissão de conhecimento, propondo uma reorganização curricular que leve em consideração as peculiaridades da EJA. Ao explorar essa perspectiva, o estudo destaca a necessidade de métodos pedagógicos inovadores, capazes de envolver os alunos de forma significativa e estimular a construção ativa do conhecimento.

Essa concepção se articula com as ideias de Freire (2005, p. 79), que afirmava que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Dessa forma, Chagas e Soares reafirmam que é necessário a abordagem de uma concepção dialógica da educação quando o assunto é a EJA.

Outra concepção, identificada nas pesquisas, está relacionada aos enunciados currículo e formação. De acordo com essa concepção, destaca-se a necessidade urgente de adaptar os currículos dos cursos de licenciatura no ensino superior, de modo a satisfazer as demandas específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, observa-se uma crescente conscientização acerca da importância de alinhar a formação dos educadores com as particularidades e desafios enfrentados no âmbito da EJA.

Conforme apontado por Souza e Amorim (2018) em seu trabalho intitulado “Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada de Professores da EJA”, surge uma preocupação com a fragilidade presente no percurso formativo de coordenadores e professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos. Os autores revelam que existe uma lacuna significativa no desenvolvimento profissional desses profissionais, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido nesse contexto específico. Segundo eles

apenas 25% dos entrevistados afirmaram que tiveram preparação em sua graduação para atuar na Educação de Jovens e Adultos sendo que deste total, 50% tiveram de forma superficial. Enquanto isso, 75% afirmou que a EJA foi de forma nenhuma tratada em sua formação inicial. (Souza; Amorim, 2018, p. 2)

Ao abordar essa fragilidade no percurso formativo, Souza e Amorim ressaltam a necessidade urgente de aprimorar os programas de formação continuada, direcionando-os de maneira específica para as peculiaridades e desafios encontrados na EJA. Destacam a importância de um enfoque pedagógico que leve em consideração não apenas a transferência de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades adaptativas e estratégias de ensino que atendam às necessidades diversificadas dos estudantes adultos.

Esse estudo demonstra ainda a necessidade de pensar em uma comunidade acadêmica que seja coletiva e inclusiva, isto é, que a formação continuada trate a estruturação e participação de uma comunidade

acadêmica, visando adaptar o contexto e as demandas dos estudantes e professores, trazendo um outro olhar sobre a formação. Para isso, Souza e Amorim (2018), vão além das questões da formação continuada, investigando a formação continuada inclusiva.

É notório a percepção que para obtenção de uma prática docente inclusiva, é necessário que haja a estruturação e participação de todo o corpo escolar, sendo necessário não só a prática do professor, bem como, participação da gestão e do Projeto Político Pedagógico. Assim, segundo as pesquisas

a formação docente continuada, na perspectiva inclusiva, precisa ser construída de forma dialógica, com uma sensibilidade ao outro, podendo promover espaços e tempos para uma reflexão crítica das experiências de si da prática, validação dos saberes não sistematizados, podendo possibilitar outros sentidos e práticas pedagógicas inclusivas mais significativas na melhoria da qualidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos. (Souza; Amorim, 2020, p 6)

Esta afirmativa se alinha com outra concepção que busca fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse contexto, promove-se o estímulo tanto dos estudantes quanto dos professores para construir uma sociedade consciente dos contextos sociais e históricos. Conforme destacado por Freire (2020), essa abordagem enfatiza que a formação continuada deve ser cuidadosamente planejada, levando em consideração as necessidades específicas dos professores e considerando a realidade da escola e dos estudantes. A concepção da formação continuada como estímulo ao pensamento crítico é visto em Souza e Amorim (2020, p. 4) quando afirmam que

o exercício da docência é complexo, pois a relação entre as experiências, saberes e a prática inclusiva, diante da pluralidade e diversidade de quem ensina e aprende. Mesmo os saberes já sistematizados requerem um cuidado da prática inclusiva, por ainda sim, se revelarem com tamanha amplitude e complexidade.

Dentro dessa perspectiva, Freire ressalta a importância de integrar prática e teoria na formação continuada. Isso implica criar espaços de reflexão sobre a prática docente, permitindo que os educadores analisem suas experiências, compartilhem desafios e sucessos, e desenvolvam estratégias pedagógicas mais eficazes. Ao mesmo tempo, essa abordagem propõe a disponibilização de conhecimentos teóricos atualizados e relevantes, fornecendo aos professores as ferramentas necessárias para abordar questões contemporâneas de maneira informada e crítica. A proposta de Freire reforça a ideia de que a formação continuada não pode ser genérica, mas sim adaptada às particularidades de cada contexto educacional.

Os artigos analisados também destacam a necessidade premente de uma abordagem de formação continuada que não seja genérica, mas sim adaptada às particularidades de cada contexto educacional. Essa personalização é crucial para atender às demandas específicas dos professores, das escolas e, conseqüentemente, dos estudantes. Segundo as pesquisas

temos a clareza que os saberes e experiências não sistematizados e formalizados são válidos e devem ocupar na formação inclusiva um lugar de destaque, pois é na dialogicidade, na troca, na escuta, e esse tempo/espaço tem que ser garantido, a fim de que aprendizagem dê sentido e significado para quem ensina e para quem aprende. (Souza e Amorim, 2020, p. 4)

Além disso, os estudos revelam um desafio significativo no desenvolvimento das formações docentes in loco, onde as instituições enfrentam dificuldades em implementar efetivamente as formações no local de trabalho.

O trabalho intitulado “Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada de Professores da EJA” Souza e Amorim (2020) destaca as complexidades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos, que muitas vezes se veem limitados pela falta de recursos materiais e imateriais. Essas limitações afetam diretamente a capacidade dos coordenadores em atender às demandas das escolas, comprometendo, assim, a qualidade das formações continuadas oferecidas aos professores.

É importante ressaltar que, de acordo com as conclusões desse estudo, o planejamento das formações continuadas dos professores é notavelmente ausente por parte da coordenação pedagógica das escolas. Esse vácuo de planejamento cria uma lacuna que é preenchida apenas pelos municípios e/ou estados que os professores estão inseridos, evidenciando a necessidade urgente de uma abordagem mais integrada e eficaz na gestão das formações continuadas.

Considerações finais

Diante do exposto, foi possível inicialmente verificar que existe uma baixa produção de trabalhos desenvolvidos quando trata-se da temática formação docente de professores na Educação de Jovens e Adultos. Isso demonstra a necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre a formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos, o que estamos buscando fazer na pesquisa maior a que este estudo se vincula.

No que se refere ao objetivo do presente texto, qual seja a análise das concepções sobre a formação continuada pensadas/os e propostas/os para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificamos 5 concepções nos trabalhos que dialogam com a produção científica da área da EJA. Essas concepções se articulam entre si e percebem a EJA como um local de transformação, diálogo e mediação, onde é necessário validar a historicidade dos sujeitos participantes da EJA.

Alem disso, verificamos que o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) apresenta um papel fundamental na promoção do conhecimento e no avanço das políticas públicas adotadas para a formação continuada dos professores da EJA. Por fim, consideramos ser preciso investimentos para o desenvolvimento e sistematização de formações continuadas para os professores da Educação de Jovens e Adultos, atendendo a especificidade desse nível de ensino.

Referências bibliográficas

- Aquino, Fernanda Mayara Sales de. (2022) *Série III do Programa Verso e Reverso TV - Educando o Educador: Formação Continuada e Culturas*. Anped, 1 - 6, http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12612-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa.
- Casarin, Helen de Castro Silva. (2012) *Pesquisa Científica: da teoria à prática*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7614754/mod_resource/content/1/CASARIN-2012_Pesquisa_Cientifica_Da_Teoria_a_Pratica.pdf

- Chagas, Ruthnelle de Oliveira. & Soares, Cecilia Conceição Moreira. (2018). *A Prática Formativa do Ensino de Jovens e Adultos: Proposta de Organização Curricular*. Anped, 1 - 3.
http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3946-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Freire, Paulo. (1921-1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*/ Paulo Freire. Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gaskell, George. (2008) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis.
- Gil, Antônio. (1946) *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Paiva, Vanilda. (1973) *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. Loyola.
- Melo, Maria Julia Carvalho. (2019) *Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental*. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261>
- Alexsandra Feliz de Lima Sousa. & Barros, Jacira L'Amour Barreto de Barros. & Silva, Nyrluce Marília Alves. (2021). *Secretaria de Educação. Política de ensino da rede municipal do Recife*.
http://www.portaldaeducao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/educacao_de_jovens_e_adultos_fase_i_e_fase_ii_-_politica_de_ensino_rmer_2021.pdf
- Soares, Heloisa Resende. & Gondim, Edinolia Portela. (2022). *Jornada de Alfabetização – Sim, eu Posso - Círculo de Cultura - do Maranhão: Primeiro Olhar Sobre a Formação dos Estudantes*. Anped, 1 - 6,
http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/56/12472-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Souza, Amilton Alves. & Amorim, Antonio. (2020). *Sentidos, Formação Continuada Inclusiva e Experiência Didática na Educação de Jovens e Adultos*. Anped, 1-7.
http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6420-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Souza, Daniel Amaral Barros. & Amorim, Antonio. (2018). *Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada de Professores da EJA*. Anped, 1 - 3.
http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3870-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

O ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para lecionar na educação básica

Elisângela Ribeiro de Oliveira Cabral

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; elisangela@ifesp.edu.br

Rozicleide Bezerra de Carvalho

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; rozi@ifesp.edu.br

Allyne Talícia Melo da Costa

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; allynetalicia@hotmail.com

Lucia de Fátima Saldanha

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; lucia_fatima3@hotmail.com

Alcineide Alves da Silva

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP; alcineidealvesdasilva@gmail.com

Resumo: Os objetivos da pesquisa consistiram em conhecer e revelar reflexões de estudantes do curso de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, em Natal no Rio Grande do Norte, acerca das contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar em suas aulas. O ensino por investigação, tem se configurado como um importante aliado para a promoção da formação integral do sujeito, contribuindo dessa forma, com o desenvolvimento do pensamento, crítico, estratégico, criativo e reflexivo. Compreendemos a importância de esses sujeitos saberem identificar situações emblemáticas, elaborar perguntas problematizadoras e hipótese, delinear caminhos investigativos para resolver tais questões, e assim, saber explicar a realidade. Pensando nessa direção, nos fundamentamos teoricamente em Pozo (1998); Pozo e Crespo (2009), quando defendem a importância de disponibilizarmos para os estudantes situações emblemáticas que afetam o seu cotidiano e do planeta, de tal modo que eles desenvolvam a capacidade de tomar decisões diante de tais situações, se utilizando do conhecimento científico. Também nos embasamos em Carvalho (2013); Lorenzetti e Delizoicov (2000); Sasseron (2015) ao estabelecermos relação entre o ensino por investigação, o ensino de Ciências, alfabetização científica e letramento científico. Metodologicamente, para responder aos objetivos de pesquisa utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, os discursos dos estudantes nos momentos das aulas, e os seminários ministrados por eles nos componentes curriculares “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências I e II, componente esse que faz parte da estrutura curricular do curso de Pedagogia. O percurso metodológico ocorreu em duas etapas: a primeira, conhecer as reflexões dos estudantes em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar nas suas aulas. A segunda, consistiu em revelar as reflexões desses estudantes acerca das contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar. Os resultados revelaram que para os estudantes, o ensino por investigação, proporciona o desenvolvimento de diferentes habilidades, como por exemplo, observar, identificar, argumentar, explicar fenômenos, elaborar hipóteses, tomar decisão, além de desenvolver a cooperatividade, a criatividade e o espírito de equipe.

Palavras-chave: Ensino por investigação; Conhecimento profissional; Pedagogo; Educação.

Abstract: The general objective of the study is to reveal reflections from Pedagogy students at the Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, in Natal, Rio Grande do Norte, about the contributions of the Pedagogical Research and Practice (PPP) curricular component to classroom practice. in Basic Education. The theoretical framework is based on the Pedagogical Project of the IFESP Pedagogy Course (2019), whose

guidelines aim to promote spaces for initiation into research and practical learning for pedagogues in training; in Galiazzi and Moraes (2002), who guide teacher training, based on educating through research, which constitutes one of the alternatives for teaching in Basic Education; in the National Common Curricular Base (2017), whose guidelines establish the importance of didactically explaining the procedures of a research, from the elaboration of the problem, the selection of sources, the use of procedures to deepen the object of study, to the presentation of the results obtained. The methodological path occurred in three stages: the first, knowing the students' reflections in relation to the contributions of PPP to their practices; the second, identify PPP contributions to their practices in their activities; and the third, to identify students' reflections on the contributions of PPP to their teaching. We selected students' speeches (Voloshinov, 1976) about their reflections on PPP and its contributions to classroom practices, their study activities and a metacognitive instrument, as it allows reflections on cognitive processes (Flavell, 1987), between others. In relation to the results, the students revealed that this component allows learning to research, being inseparable from learning to study, it is an essential condition for the development of autonomy and the researcher's perspective as a student and teacher, which implies awareness of one's own intellectuality, of the critical-reflective-conscious exercise that demands active learning.

Keywords: Research and pedagogical practice; Reflections; Education; pedagogy students.

I – Introdução

Pensar no ensino por investigação é considerar a pesquisa como princípios pedagógico, educativo e científico. Ao mesmo tempo essa orientação nos leva a compreender a importância do desenvolvimento desses princípios nas salas de Educação Básica principalmente, na atualidade, cenário mundial, cujas situações que se enunciam se organiza emblematicamente, exigindo de os cidadãos saber tomar decisões pensando cientificamente para resolver tais situações.

O ensino por investigação deve adentrar as salas de aulas desde a Educação Infantil, conhecimento que deve ser compreendido como inerente a profissão dos professores das áreas de conhecimento que constitui a Educação Básica.

Na sociedade cada vez mais complexa na qual vivenciamos situações diversas, é função da escola formar pessoas com condições para nela agir com pensamento crítico-reflexivo, de modo que esses sujeitos saibam identificar situações-problema em diferentes contextos, elaborar questões e hipóteses, delinear o caminho da investigação, e assim, ser capaz de explicar a realidade.

Compreendemos que a educação pela pesquisa pode se constituir como um caminho para formar sujeitos intelectuais, autônomos, críticos, ativos, criativos e propositivos com consciência da responsabilidade pelas questões planetárias. Cidadãos com capacidade de elaborar questionamentos e de intervir na sua realidade e de outrem, buscando sempre o progresso da humanidade com ações sustentáveis.

É necessário se pensar em uma formação que forma, cuja educação seja de fato, formativa, oferecendo espaço e condições para a produção, internalização e apropriação significativa de conhecimentos, habilidades, valores e princípios éticos e estéticos, produção esta realizada pelos próprios estudantes, de modo que estes se formem sujeitos ativos e crítico-reflexivos de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Pensando nessa direção, Pozo (1998); Pozo e Crespo (2009), defendem a importância de disponibilizarmos para os estudantes situações emblemáticas que afetam o seu cotidiano e do planeta, de

tal modo que eles desenvolvam a capacidade de tomar decisões diante de tais situações, se utilizando do conhecimento científico. Pessoa de Carvalho (2013); Lorenzetti e Delizoicov (2000), orientam sobre a importância de se estabelecer relação entre o ensino por investigação, o ensino de Ciências, alfabetização científica e letramento científico, reconhecendo que o ensino por investigação está para todas as áreas de conhecimento.

A alfabetização científica e o letramento científico contribuem substancialmente para a compreensão de mundo, possibilitando aos estudantes superarem dificuldades na interpretação e na explicação da realidade. É cada vez mais preocupante encontrarmos nas salas de aulas, por exemplo, no Brasil, adolescentes que cursam o ensino fundamental e o ensino médio, sem ainda estarem alfabetizados, com sérias dificuldades na leitura e na escrita, o que tem dificultado interpretar textos simples. São sérios problemas na compreensão dos conteúdos conceituais.

Pozo e Crespo (2009) destacam que estudar em detalhe essas dificuldades conceituais nas aprendizagens da ciência e tentarmos compreender melhor suas causas e possíveis resoluções a partir dos recentes estudos em psicologia cognitiva da aprendizagem, se constitui um caminho para auxiliarmos esses estudantes a aprender a ler e a escrever nas diferentes ciências.

Os autores expõem que esses sujeitos não encontram apenas dificuldades conceituais; eles também enfrentam problemas no uso de estratégias de raciocínio e resolução de problemas próprios do trabalho científico.

Na maioria das vezes, os estudantes, afirmam os autores, não conseguem formar e desenvolver as habilidades necessárias, seja para elaborar um gráfico a partir de alguns dados ou para observar corretamente através de um microscópio, ou seja, em outras vezes o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não compreendem o que estão fazendo e, portanto, não conseguem explicá-las nem as aplicar em novas situações.

Defendemos a importância da inclusão da educação científica, mediante o ensino por investigação desde a Educação Infantil, temos presenciado em nossas atividades de pesquisa e extensão que iniciamos ensinando aos nossos estudantes a formação de habilidades gerais e específicas para aprender a fazer ciência, por exemplo, ensinar a observar a natureza e realizar registros, tem contribuído por exemplo, com o desenvolvimento da atenção, memória, concentração e atenção, e assim, auxiliado na formação e desenvolvimento da leitura e da escrita nessa modalidade de ensino e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de nesta última, tem fortalecido o desenvolvimento das habilidades de interpretar e argumentar.

1.2 Questão Norteadora

Que reflexões são reveladas por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, em Natal no Rio Grande do Norte em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar nas suas aulas?

1.3 Objetivo Geral

Revelar reflexões de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, em Natal no Rio Grande do Norte em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar nas suas aulas.

1.4 Objetivo Específico

Conhecer as reflexões dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, em Natal no Rio Grande do Norte em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar nas suas aulas.

II – Fundamentação Teórica

De acordo com Pozo; Crespo (2009) a concepção tradicional (condutismo) não permite ao estudante aprender a Ciência que lhe é ensinada, uma vez que, o caráter dinâmico e processual dos saberes científicos é silenciado. Diferentemente do Ensino por investigação que propicia aos estudantes vivenciarem os processos da ciência.

Sasseron (2015) destaca que ensinar ciências, (estendemos para as demais áreas de conhecimento) sob essa perspectiva, implica considerar seus produtos e seus processos. Implica propiciar a imersão em um corpo de conhecimentos que integra uma maneira de elaborar a compreensão a realidade, os fenômenos naturais e os impactos destes em nossas vidas.

Implica, portanto, afirma a autora, não apenas reconhecer os termos e os conceitos canônicos das ciências de modo a saber mobilizá-los para resolver situações reais, pois o componente da obsolescência integra a própria ciência e o modo como dela e de seus conhecimentos nos apropriamos.

Conhecer as ciências tem, portanto, muito comprometimento com a percepção de que o mundo está em constante modificação, sendo importante e necessária a permanente busca por construir entendimento acerca de novas formas de conceber os fenômenos naturais e os impactos que estes têm sobre nossa vida. (Sasseron, 2015, p. 52)

Incluir no currículo a investigação científica como estratégia de ensino-aprendizagem, implica permitir aos estudantes dentre tantas outras habilidades, saber argumentar, de tal forma a ser capaz de elaborar argumentos sobre determinado tema e assim, convencer. Sasseron (2015) explica que é atribuída à escola, entre outras, a função de propiciar cultura para aqueles que se encontram em seu espaço. A autora reitera que geralmente, espera-se que a cultura erudita seja disponibilizada aos estudantes. Mas, não podemos deixar de lado que a escola, como espaço físico que integra pessoas de diferentes experiências, realidades e perspectivas sociais e culturais distintas, afirma Sasseron (2015), também incorpora diferentes culturas, além de, ela mesma, apresentar características que definem sua própria cultura.

O ensino por investigação fortalece a apropriação de procedimentos da ciência, portanto, como expressa Carvalho (2013), contribui para as aprendizagens de conteúdos procedimentais, ao mesmo tempo, se desenvolvem em suas produções intelectuais, assim, conseguem explicar o que fizeram na atividade. Ou

seja, colocar os pensamentos em ação para resolver problemas, de tal modo, nas palavras de Carvalho (1998) tomam consciência de suas ações.

Por este caminho, os estudantes desenvolvem as aprendizagens diretamente relacionadas às práticas epistêmicas da ciência, como por exemplo, a comunicação de conceitos e procedimentos de modo sistematizado, a colaboração, pois se estabelece o pensamento e atitudes de grupo, aprendem a escutar o outro com respeito e ética em relação as ideias convergentes e divergentes, a avaliação dos procedimentos estabelecidos durante e após a investigação, e autoavaliação das ações executadas antes, durante e após a atividade, percebendo erros, acertos e a necessidade de prosseguir outros procedimentos, caso, aqueles estabelecidos não respondam às questões de estudo.

Essas aprendizagens se constituem como pilares para apropriação da alfabetização científica e do letramento científico. Sasseron (2015, p. 14) nos revela que “a alfabetização científica deve estar sempre em construção, englobando novos conhecimentos pela análise e em decorrência de novas situações.”

“A forma de aprender Ciências pode influenciar mais no futuro acadêmico e pessoal do estudante que os próprios conteúdos aprendidos” (Pozo; Crespo 2009, p. 39), e assim, passamos a vislumbrar o ensino de Ciências por investigação como conhecimento profissional da docência das diferentes áreas de conhecimento.

Pozo (1999) evidencia que devido às mudanças ocorridas na forma de produzir, organizar e distribuir os conhecimentos em nossa sociedade, entre eles os científicos, é novidade sim a necessidade de estender esse modo de aprender e ensinar para quase todos os âmbitos formativos. O ensino por investigação está para todas as áreas de conhecimento, assim como a leitura e a escrita compreensiva.

O ensino por investigação na nossa compreensão se constitui como condição *si ne qua nom* para aprender ciência, de modo que permitirá aos sujeitos compreenderem o mundo dos objetos, podendo intervir nele com responsabilidade, solidariedade, pensando e agindo de modo crítico-reflexivo, entendendo a importância de se pensar nesse mundo de forma sustentável tomando às questões planetárias para si, e assim, exercer de fato a cidadania.

A educação se dá mediante a internalização e a apropriação da cultura pelos sujeitos ao longo de sua história, construída mediante vivências e experiências com o outro, ou seja, com seus parceiros e o conhecimento. Essa educação deve estar pautada na pesquisa, sendo essas concebidas para ensinar, como princípios educativo, pedagógico e científico, posição defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), quando defendem que todo estudante deve na escola desenvolver habilidades científicas.

A BNCC (Brasil, 2017) expressa que mais do que compreender conhecimentos e procedimentos científicos, os sujeitos devem saber mobilizá-los para resolver situações inusitadas no contexto real, “com domínio, consciência, criticidade e refletividade” (*grifo nosso*). Assim, A BNCC (2017) evidencia como competência geral, ou seja, constitutiva de todas as áreas de conhecimento, a competência científica, compreendida nesse documento como ser capaz de:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2017, p. 18)

Saber Ciência vai além da apropriação de conceitos e procedimentos, é saber intervir na sociedade com espírito crítico, solidário, criativo, reflexivo, autônomo, coletivo, metacognitivo, dentre outros modos, mas acima de tudo reconhecer os países como uma unidade, que embora com pensamentos divergentes, mas que todos são responsáveis pela sua continuidade, respeitando-se a diversidade, a igualdade, a equidade, a liberdade.

III – Metodologia

Leite (2008) chama a atenção para acerca dos estilos e as formas corretas de redigir e estruturar os diversos tipos de trabalhos acadêmicos nas universidades brasileiras, pois é cada vez mais frequente encontrarmos estudantes com dificuldades na escrita desse gênero textual/discursivo, principalmente, no tocante à escrita da metodologia.

Segundo Freitas e Janissek (2000) a busca por informações consistentes e válidas não deve se concentrar exclusivamente nos dados estruturados, puramente quantitativos, tal qual os imagina-se na forma de clássicas planilhas, relatórios volumosos, números, percentuais e gráficos, pois segundo eles cada vez mais precisa-se recorrer aos dados de natureza qualitativa, como textos, discursos, entrevistas, trechos de livros, reportagens, dentre outros.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, pois é uma abordagem que estuda aspectos subjetivos de estudantes do curso de Pedagogia do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, em Natal no Rio Grande do Norte, acerca das contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar em suas aulas, buscando captar essa realidade que se constitui como dinâmica e desafiadora. “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Lüdke; André, 1986, p. 05).

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte direta para obtenção das informações e tem no pesquisador seu principal instrumento de busca de dados.

No que se refere aos dados coletados, afirmam as autoras, eles são predominantemente descritivos, isto é, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas, depoimentos, as quais subsidiarão os esclarecimentos dos pontos de vista. Portanto, a pesquisa é descritiva, visto que descrevemos as reflexões de tais estudantes acerca das contribuições do ensino por investigação em sua prática docente.

Para a descrição das informações consideramos os aspectos da formulação das perguntas que nortearam a pesquisa, além de estabelecer também uma relação entre as variáveis propostas no objeto de estudo em análise.

No campo educacional, a pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, conforme destacam Lüdke e André (1986) tem encontrado no materialismo histórico-dialético o método mais apropriado para a difusão

do conhecimento social em educação, uma vez que, mediante a análise qualitativa encontra soluções para a transformação da realidade vivenciada, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social.

A pesquisa foi realizada no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, em Natal, no Rio Grande do Norte, uma instituição de ensino superior, cujos cursos de graduação que oferece a população são de licenciatura em Pedagogia, em Matemática e em Língua Portuguesa. Também oferta cursos de pós-graduação em: Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Língua Portuguesa, Educação Matemática, Educação Infantil e Gestão de Processos Educacionais.

Os sujeitos de pesquisa foram estudantes dos turnos matutino, vespertino e noturno do curso de licenciatura em Pedagogia do IFESP que cursaram os componentes curriculares Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências I e II.

Para responder ao problema de pesquisa e aos seus objetivos utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, os discursos dos estudantes do referido curso e instituição nos momentos das aulas, e os seminários ministrados por eles no componente curricular “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências I e II, componente esse que faz parte da estrutura curricular do curso de Pedagogia. Para as observações nesses momentos, foram estabelecidas categorias de análise, expressas no Quadro 1.

Para esse feito, organizamos um plano de pesquisa apresentado no Quadro 1, o que facilitou perceber a coerência entre os objetivos pretendidos e as categorias de análise.

Quadro 1. Plano de pesquisa

Objetivos	Categorias de análise
Conhecer e revelar as reflexões dos estudantes em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar nas suas aulas.	Reflexões dos estudantes em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar nas aulas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O percurso metodológico ocorreu em duas etapas: a primeira teve como objetivo conhecer as reflexões dos estudantes em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar nas suas aulas; a segunda, consistiu em revelar as reflexões desses estudantes acerca das contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar.

Para responder ao primeiro objetivo incluímos em nosso planejamento situações de aprendizagem que consistiram em perguntas de partida para desencadear as discussões, tais como: a) o que compreendem em relação ao ensino por investigação? B) Já vivenciaram situações cotidianas que tiveram que resolvê-las se utilizando de procedimentos da ciência? C) ao estudar na educação básica, como os professores ministravam suas aulas? D) que componentes curriculares ensinavam procedimentos da ciência?

Essas perguntas foram apresentadas para os estudantes antes de iniciarmos com o conteúdo dos componentes curriculares. Dentre os conteúdos ministrados, o ensino por investigação fazia parte do programa. A carga horária de cada componente é de 50 horas, o que permitia trabalharmos teoria-prática. Nas aulas, nos utilizávamos de perguntas problematizadoras e não problematizadoras, para identificar os conhecimentos dos estudantes em relação ao ensino por investigação, além de pré-experimentos

(observação e descrição de objetos da natureza) e experimentos (situações que tributavam para a elaboração de perguntas problematizadoras por parte dos estudantes), o que permitia a imersão deles com conceitos e procedimentos das Ciências, possibilitando dessa forma, a vivência com o ensino por investigação.

Durante e após a vivência com essas situações, repetíamos a pergunta: o que compreendem sobre o ensino por investigação? E outras perguntas eram socializadas com as turmas, tais como: a) ao ingressar em sala de aula na Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), vocês incluiriam o ensino por investigação para ensinar nas diversas áreas de conhecimento? Por quê? B) Como desenvolveriam as aulas? C) Apresentem situações de aprendizagens que disponibilizariam para os estudantes quando estiverem lecionando. D) Que aprendizagens o ensino por investigação pode proporcionar aos estudantes e ao professor?

Essas perguntas, a leitura de artigos sobre o ensino por investigação de autores como Carvalho (2013); Lima, Marques e Carvalho (2019), Galiuzzi Moraes e Ramos (2003); Demo (2017), dentre outros; os planejamentos em unidades didáticas interdisciplinares com integração curricular na perspectiva do ensino por investigação os quais os estudantes eram orientados a elaborar com posterior execução de tais unidades e a vivência nas aulas com situações constitutivas do ensino por investigação, permitíamos conhecer durante seus discursos, as suas reflexões em relação às contribuições do ensino por investigação como conhecimento profissional do pedagogo para ensinar em suas aulas, de modo a revelar para nós e entre eles as suas reflexões.

As informações foram organizadas em quadros, para posterior análise, sendo esta realizada com base em Pozo (1998); Pozo e Crespo (2009); Carvalho (2013); Lorenzetti e Delizoicov (2000); Sasseron (2015), Lima, Marques e Carvalho (2019); Demo (1997) dentre outros.

IV – Resultado e Discussão

Os resultados revelaram que para os estudantes, sujeitos de pesquisa, o ensino por investigação, proporciona o desenvolvimento de diferentes habilidades, como por exemplo, observar, identificar, argumentar, explicar fenômenos, elaborar hipóteses, tomar decisão, além de desenvolver a cooperatividade, a criatividade e o espírito de equipe. Além de ter lhes propiciado a internalização de conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento e procedimentos da ciência.

Eles revelaram, que não aprenderam Ciência dessa forma quando eram estudantes da Educação Básica, pois o ensino era memorístico, sem a realização de pré-experimentos, experimentos e atividades investigativas.

A maioria dos alunos está acostumada a receber o conhecimento de forma transmissiva. Pouco lhes é exigido nas aulas tradicionais: silêncio, atenção e cópia. Esses alunos não falam o que pensam, perguntam pouco e executam, aula após aula, o que o professor planeja. (Galiuzzi, Moraes e Roque, 2003, p. 10)

De acordo com as informações presentes nos resultados desse estudo, foi enunciado que o ensino por investigação é uma estratégia de ensino-aprendizagem eficiente para os propósitos de permitir aos

estudantes compreenderem o mundo mediante os conhecimentos científicos, pois, ao serem colocados para observar objetos da natureza, por meio de um plano de investigação e procedimentos da ciência, tiveram a oportunidade de organizarem seus pensamentos de tal forma, que facilitou a interpretação e a explicação da realidade observada, o que os permitiu comunicar os resultados se utilizando a linguagem da ciência, dificuldade anteriormente verbalizada por eles.

Ao serem colocados em situações desafiadoras que envolve o planeta, que tinham como direcionamento o ensino por investigação, os estudantes, mediados pelos problemas que foram propostos para serem resolvidos, posicionaram-se como autores das suas aprendizagens, ou seja, não se constituíram apenas como observadores da aula. O ensino por investigação como estratégia didático-pedagógica para aprender conceitos, procedimentos e atitudes científicas permitiu a eles aprenderem pelo exercício da análise crítico-reflexiva, expressando também que levariam para suas ações na docência, pois durante os processos de resolução dos problemas que se enunciavam nas situações-problema enfrentadas, algumas, vezes precisavam elaborar novas perguntas ou reelaborar os métodos.

Pozo e Crespo (2009) expõem que o cenário mundial exige pessoas que pensem cientificamente para resolver situações complexas no planeta, ele destaca que surge cada vez mais a necessidade de se trabalhar a problematização e a capacidade de tomada de decisão diante de situações cotidianas (Pozo & Crespo, 2009).

O ensino por investigação foi se mostrando uma estratégia didático-pedagógica coerente à promoção da alfabetização científica e do letramento científico, ao passo que os estudantes apresentaram concordância ao elaborar unidades didáticas a partir dessa perspectiva pelo problema a ser resolvido e, movidos pela curiosidade, desenvolveram habilidades, como: identificar situações-problema em situações diversas, propor problemas e hipóteses, testar hipóteses, elaborar procedimentos, manipular variáveis, questionar evidências, investigar situações controversas, organizar dados, interpretar e explicar os resultados, e comunicar métodos de forma coerente.

A análise das informações revelou que os estudantes, quando convidados a participar de atividades investigativas, desenvolvem seus conhecimentos conceituais de forma compreensiva, o que é muito bom para alfabetização científica e o letramento científico.

Sasseron (2015) nos revela que a alfabetização científica e o letramento científico devem estar sempre em elaboração, incluindo novos conhecimentos pela análise e em decorrência de novas situações.

Constatamos que o desenvolvimento pensamento crítico-reflexivo, analítico e metacognitivo, raciocínio, flexibilidade, atenção, concentração, argumentação, resolução de problemas e síntese são conhecimentos inerentes a alfabetização e letramento científico.

Nos discursos dos estudantes ficou evidenciado que o ensino por investigação promoveu neles autonomia para emitir juízo de valor sobre um determinado tema, o que implica segundo eles, que esse feito provavelmente, ocorrerá com os seus futuros estudantes, e dessa forma, em suas falas revelaram que esse caminho se constitui como uma excelente estratégia didático-pedagógica para o diálogo entre os diferentes componentes curriculares, formação de conceitos e habilidades, além de viabilizar a formação e o

desenvolvimento de atitudes científicas e a ressignificação em relação a olhar para a realidade com pensamentos propositivos, buscando resolver problemas e tomar decisões com conhecimento científico, pois na visão desses estantes, o ensino por investigação facilita a internalização e apropriação de novos conceitos, procedimentos e atitudes.

Podemos afirmar que o ensino por investigação se mostrou como uma metodologia eficiente para trabalhar a questão da cooperação e do consenso entre eles. Essas situações foram reveladas quando os estudantes, com interesse e estimulados, participaram de debates coletivos de modo ético e respeitoso, souberam escutar a opinião dos seus pares, reiterando ou não suas ideias, quando concordavam apresentando argumentos de autoridade. A colaboração também se evidenciou, quando eles consideraram a importância do pensamento do outro para a resolução de problemas, segundo eles, o ensino por investigação permite a formação de uma comunidade de aprendizagem e aprendizagens coletivas.

A análise dos dados revelou que o ensino por investigação é uma metodologia adequada para orientar os estudantes a aprenderem a natureza da ciência de maneira implícita, a saber realizar generalizações e abstrações, portanto, os direciona a compreensão da necessidade de o ser humano entender a natureza da ciência e assim, saber elaborar argumentos para explicá-la, de modo a intervir no mundo dos objetos, considerando a importância da intelectualidade para ser capaz de resolver situações que envolva a sua sobrevivência no planeta. O que defende Lorenzetti e Delizoicov (2000) quando expõem que saber argumentar sobre o nível de entendimento público da ciência é hoje uma necessidade, não só como um prazer intelectual, mas, como uma necessidade de sobrevivência da espécie humana.

Esse feito foi sendo confirmado ao passo em que os estudantes, quando se viam diante de situações-problema e problemas, aventavam hipóteses, as testavam, pensavam sobre as evidências, comunicavam os métodos utilizados, elaboravam argumentos e discutiam no coletivo as inferências, interpretações e explicações elaboradas, muitas vezes no grande grupo, quando socializam suas descobertas. Ademais, como estratégia didático-pedagógica, o ensino por investigação revelou ser de excelência por contribuir substancialmente para as aprendizagens desses sujeitos, no sentido de elaborar processos mentais para que eles pensar cientificamente.

Lima, Marques e Carvalho (2019) evidenciam que dessa forma, os estudantes desenvolvem diversas habilidades como a elaboração de hipóteses, a autonomia, a tomada de decisão, a argumentação, a cooperatividade, a criatividade, a investigação, entre outras, tornando-se autores da elaboração do seu processo cognoscitivo, levando-o a aprender a aprender, isto é, a metacognição. “Nesse sentido, a educação científica tem se mostrado como uma importante aliada para a promoção da formação integral dos sujeitos.” (Lima, Marques, Carvalho, 2019, p. 16029)

Esses argumentos fortalecem que o ensino por investigação, propiciou nesse contexto de pesquisa a prerrogativas em que o estudante se transforma em relação ao processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que uma postura passiva anteriormente, observada, começa a agir em direção ao seu objeto de pesquisa.

O conjunto de informações analisadas revelou que o ensino por investigação é constitutivo de todas as áreas de conhecimento, que deve ser reconhecido pelos professores, independente do componente curricular, como conhecimento profissional para ensinar, portanto, estratégia didático-pedagógica ou metodologia de excelência para alfabetizar, letrar, enculturar e educar cientificamente os estudantes a partir da Educação Infantil. Esse trilhar deve se iniciar convidando-os a realizar investigações, começando com situações cotidianas até incluir problemas socioambientais em diferentes contextos, de modo que esses sujeitos possam mobilizar conceitos, procedimentos, habilidades e atitudes e internalizaram e se apropriaram para resolver situações em contextos reais.

Em outros termos, as reflexões dos estudantes revelaram a importância de se trabalhar com os estudantes o ensino por investigação, pois, segundo eles, como estratégia didático-pedagógica a permite se trabalhar a pesquisa como princípios científico e educativo. Diante desses argumentos, acrescentamos:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente". (Demo, 2006. pp.42-43)

Galiazzi, Moraes e Ramos (2003) destacam que no educar pela pesquisa, citando Demo, 1998; 1997; 1996; 1995; 1991), a investigação se materializa como princípios científico e educativo. De acordo com as ideias dos autores (2003) a proposição se fundamenta na pesquisa como princípio científico porque contribui para a produção de conhecimento, e como princípio educativo porque possibilita o questionamento crítico e inovador.

Referências Bibliográficas

- Brasil (2012). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais. Brasília, Distrito Federal – DF.
- Carvalho, Anna Maria Pessoa de (2013). *Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning.
- Demo, Pedro (1997). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Freitas, Henrique & Janissek, Raquel (2000). *Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos*. Porto Alegre: Editor Sagra Luzzatto.
- Galiazzi, Maria do Carmo; Moraes, Roque; Ramos, Maurivan Guntzel (2003). Educar pela Pesquisa. *Educar*, , n. 21, pp. 227-241.
- Leite, Francisco Tarciso (2008). *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: Monografia, Dissertações, Teses e Livros*. Aparecida: Ideias & Letras.
- Lima, Ana Glória B. Bezerra de Sousa; Marques, Fernanda Heloisa Cruz; Carvalho, Rozicleide Bezerra de (2019). Projeto vida: educação científica para estudantes do ensino fundamental anos iniciais. *Braz. J. of Develop.*, , v. 5, n. 9, p. 16025-16035 sep. ISSN 2525-8761.
- Lorenzetti, Leonir & Delizoicov, Demétrio. *Alfabetização científica no contexto das séries iniciais*. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de Educação em Ciência) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2000. Disponível em: <Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/35/66> > Acesso em 18 de maio de 2023.

Lüdke, Menga & André, Maria Elza Damazo Afonso (1986) Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Pozo, Juan Ignacio & Crespo, Miguel Ángel Gómez (2009). A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.

Pozo, Juan Inácio (1998). Teorias cognitivas da aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Artes Médicas.

Sasseron, Lúcia Helena (2015). Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: relações entre Ciências da Natureza e Escola. Revista Ensaio. Belo Horizonte. Vol.17 n. Especial, pp. 49-67.

Eixo 4. Tecnologias digitais em educação; tecnologias digitais no estágio curricular supervisionado e na prática de formação

Formação de professores a partir do PRP Geografia (UNIMONTES): o uso dos jogos digitais e cartografia na educação básica

Gabriel Coelho Guedes

Universidade Estadual de Montes Claros; gabrielcguedes@outlook.com.br

Sthefany Kristiny Ferreira dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros; sthefanyfdssantos@gmail.com

Ivan Henrique Santos Barbosa

Universidade Estadual de Montes Claros; ivansantis89@gmail.com

Dulce Pereira dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros; dulce.santos@unimontes.br

Rahyan de Carvalho Alves

Universidade Estadual de Montes Claros; rahyan.alves@unimontes.br

Resumo: A presente pesquisa destaca de forma breve a experiência dos residentes do Programa Residente Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no tocante as práticas de Cartografia escolar aplicados no ano de 2023 na Escola Estadual Eloy Pereira (Montes Claros/Minas Gerais - Brasil), destacando a importância de aplicar metodologias de ensino de forma dinâmica diante os avanços tecnológicos e digitais. Essa pesquisa caracteriza como de natureza qualitativa, com metodologia assentada em pesquisa bibliográfica apoiando-se em autores como Batista, David e Feltrin (2019), Breda e Picanço (2013), Brasil (2020), Oliveira e Santos (2015), Greenfield (1988), Rodrigues, Cassol e Miranda (2020), Silva et al. (2020), Silva e Cruz (2018), Santos (2013), promovendo uma interface reflexiva com as experiências dos residentes do PRP, subprojeto Geografia.

Palavras-chave: Geografia escolar; PRP; Jogos digitais; Cartografia.

Abstract: This research briefly highlights the experience of residents of the Pedagogical Resident Program (PRP) of the Geography course at the State University of Montes Claros (Unimontes), with regard to school cartography practices applied in the year 2023 at the Eloy Pereira State School (Montes Claros / Minas Gerais - Brazil), highlighting the importance of applying teaching methodologies dynamically in the face of technological and digital advances. This research is characterized as qualitative in nature, with a methodology based on bibliographic research based on authors such as Batista, David e Feltrin (2019), Breda e Picanço (2013), Brasil (2020), Oliveira e Santos (2015), Greenfield (1988), Rodrigues, Cassol e Miranda (2020), Silva et al. (2020), Silva e Cruz (2018), Santos (2013) promoting a reflective interface with the experiences of PRP residents, Geography subproject.

Keywords: School geography; PRP; Digital games; Cartography.

Introdução

A presente pesquisa destaca de forma breve a experiência dos residentes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no tocante as práticas de Cartografia escolar e o uso dos jogos digitais realizados no ano de 2023 na Escola Estadual Eloy Pereira (Montes Claros/Minas Gerais), destacando a importância de aplicar metodologias de ensino de forma dinâmica diante os avanços tecnológicos e o novo perfil do alunado, assentados na geração Alpha.

Para o desenvolvimento do trabalho, a abordagem metodológica privilegiou um estudo de caráter analítico-descritivo à luz de literatura sobre o tema supracitado, bem como a prática do jogo “Cadê o mapa do tesouro?”, disponível no endereço digital, a saber: <https://atividade.digital/jogos/geografia/mapa-cartografia/cade-mapa-tesouro>, que foi o jogo utilizado pelos alunos dos 9º anos do ensino fundamental II da Escola Estadual Eloy Pereira. A sistematização das informações será demonstrada no decorrer do trabalho.

Val destacar que a Geografia escolar e o uso da cartografia são vistas como potentes ao propiciarem a reinvencão de instrumentos educacionais críticos e que possibilita a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor-comunidade no processo de mediar/reinventar/desconstruir a relação ensino e a aprendizagem.

De acordo com Santos (2013) o ensino de Geografia proporciona diversas possibilidades para atividades com jogos:

Essa utilização de material lúdico, através dos jogos educativos, visa despertar nos alunos o gosto pelo ensino da Geografia, deixando para trás a forma tradicional de ensino, na qual a metodologia da memorização foi e ainda é o principal recurso em alguns estabelecimentos de ensino. Neste paradigma, há de se adotar o jogo como um rico material e ainda um importante instrumento para a construção do conhecimento. Os jogos tornam as aulas mais agradáveis, interessantes, e a aprendizagem mais fascinante, além de estimularem o raciocínio e apresentarem situações relacionadas com o cotidiano do aluno. (Santos, 2013, p. 15)

Compreendendo o público-alvo, a realidade escolar e as diversas formas de intervenção pedagógica realizada pelo professor, podemos potencializar o processo de formação escolar a partir dos jogos digitais que visam não somente ser um recurso facilitador do ensino, mas de inclusão, acessibilidade, de repensar, potencializar e promover debates sobre a sociedade-lugar e sociedade-mundo (Almeida; Passini, 1994).

De acordo com Almeida e Passini (1994, p.9) “ao afirmarem que a educação para a leitura de mapas precisa ser entendida como processo de aquisição de um conjunto de conhecimento e habilidades”, os jogos, por sua vez, se torna um recurso didático e metodológico que deve ser aplicado na educação de maneira e aprofundar a compreensão sobre as diversas temáticas, suas espacialidades e formas de perceber/indagar/questionar os processos que são realizados, percebidos, sentidos e ou vivenciados pelos pares, uma vez sendo urgente o uso destes recursos e debates nas aulas.

Resultados e discussão

A política de formação de professor, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabelece diretrizes para estruturação dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior (IES), no Brasil. Uma das ações mais recentes desse ministério ficou sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que criou o Programa de Residência Pedagógica (PRP) por meio da Portaria, nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. O programa faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo principal é contribuir para a formação efetiva no cotidiano da educação básica, promovendo maior contato dos acadêmicos com as escolas, realizando a imersão dos futuros professores com os diversos

cenários (pedagógicos, sociais, econômicos, políticos, financeiros e afins) que as escolas perpassam (Brasil, 2020).

O PRP evidencia a oportunidade da academia proporcionar aos estudantes a vivência do exercício da docência e, portanto, a construção (em múltiplas facetas) da identidade profissional docente. E nesse sentido, o mesmo provoca, com maestria, a experiência do discente aprender acerca da profissão de maneira concreta e reflexiva ao inseri-los no universo das escolas, percebendo o seu mundo de trabalho de forma ampla. Para Lima (2013, p. 39), “a identidade é um processo de construção e reconhecimento pessoal e profissional de qualquer cidadão. E quando falamos de identidade docente, estamos nos referindo a uma interação entre o professor e suas experiências individuais e profissionais”.

Portanto, essa interação é fundamental para a plena formação do graduando, provocando-o o ato de repensa diariamente a sua formação no campo universitário, em interface com as demandas que a educação básica, especialmente pública, necessita.

Segundo Silva et al. (2020), a imersão do licenciando no contexto escolar obriga-o, de certo modo, a enfrentar os desafios que o professor deve encontrar ao longo da sua jornada de trabalho, conhecendo as peculiaridades da instituição de ensino básico, adquirindo experiências sociais e políticas que corroboraram para a construção da identidade como profissional da área da educação. Além disso, percebendo a dinâmica da equipe pedagógica/especialistas, a relação entre o corpo administrativo e de professores com a gestão e com a comunidade, entendendo a visão, missão, filosofia do educandário.

E nesse processo, compreender a importância e necessidade de saber fazer e ser docente por meio da escuta, do saber ouvir e falar, mediando gestão de conflitos, fomentando disciplinas positivas e redesenhando processos educacionais, administrativos e sociais no múltiplo território escolar (Silva, 2020).

Em relação sobre a importância do uso de jogos no Ensino de Geografia, segundo Breda e Picanço (2013), o jogo digital pode despertar no aluno um interesse espontâneo que facilita o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula ou fora dela, sendo, portanto, uma opção divertida para o aprendizado, promovendo um aprender-brincando intencional. É um recurso muito utilizado na educação infantil e que infelizmente vem se perdendo nas outras etapas de escolarização, logo o professor de geografia deve observar a importância desse recurso para tornar a sua aula mais próximo do universo do aluno, esse muitas vezes já imerso no mundo digital (e os que não, promovendo a inclusão digital) - entendendo, também, que o professor vai aprender-fazer com os estudantes, no processo de conhecimento e descoberta contínuo.

Tendo em vista o trabalho realizado e o processo de implementação de jogos na Geografia e Cartografia, pode-se refletir sobre esse tipo de recurso e como aplica-los (técnica de ensino), lembrando que são diversos fatores que devem ser levados em conta durante o processo de mediação/aplicação, como um discurso prévia de como esse recurso consegue caminhar lado a lado com a chamada geografia e cartografia escolar atual, trabalhando de forma transdisciplinar e também por meio de projetos.

Quanto à implementação de jogos digitais no ensino, Nunes (2010, p.34, **grifo nosso**) enfatiza que:

Existem diversas pesquisas que divulgam os benefícios dos jogos e métodos que podem ser adaptados ao ensino, trata-se de uma interação onde cada módulo começa com uma narrativa dos conceitos a serem ensinados, cujos

resumos, educadores e estudantes captam de forma rápida a ideia do material como, o ensino de metas e objetivos, que descrevem resumidamente os resultados esperados de aprendizagem do módulo. Ao final do jogo os **alunos colocam em prática através de discussões, os temas aprendidos e os exemplos vivenciados.**

Essa prática difere-se do tradicional ensino por memorização, principalmente pela motivação que proporciona ao aluno, unindo diversão ao aprendizado (Greenfield, 1988). Nesse contexto, no ano de 2023 foi elaborado entre os residentes, preceptora e o docente orientador do Programa de Residência Pedagógica, na Escola Estadual Eloy Pereira (Figura 01) o uso desta ferramenta para a mediação do conhecimento junto aos alunos, tratando conteúdo de urbanização, impactos ambientais, meios de transporte, clima, guerras, tendo como base a cartografia.

Então foram planejados algumas aulas e problematizadas no grupo de estudo e pesquisa do PRP, Subprojeto Geografia, buscando validar a proposta, a filosofia do recurso e as etapas de sua execução, objetivando aplicar um exercício em que os alunos pudessem ter um melhor entendimento do que seria solicitado no jogo.

Então logo após essas aulas, nos dias 17/03/2023 e 19/03/2023, direcionamos os alunos para a sala de multimídia, explicando previamente o uso do computador, a importância dessa ferramenta para o mundo do trabalho e para o crescimento do capital cultura de todos e, em seguida, aplicamos o jogo para os alunos dos 9º anos da Escola Estadual Eloy Pereira. O jogo foi aplicado de forma momentânea: os alunos, que em duplas manuseavam os recursos tecnológicos, eram tutorados em uma projeção via *datashow*, ou seja, os estudantes jogavam mas também recebiam orientações dos residentes, numa aula-expositiva dialogada e participativa (Figura 02).

Figura 1. Residentes e professora preceptora



Figura 2. Colaboração entre alunos



Fonte: Pesquisa direta (Montes Claros-MG, 2023).

Os jogos digitais de geografia geralmente envolvem a exploração de mapas e a visualização de fenômenos geográficos, o que torna a aprendizagem mais concreta e intuitiva. Além disso, os jogos digitais de geografia podem ser adaptados para diferentes níveis de conhecimento e habilidade dos alunos, permitindo que cada um aprenda no seu próprio ritmo, intensidade, tempo e possibilidade (cognitiva,

biológica, psicossocial). Eles também podem ser utilizados como um recurso complementar às aulas tradicionais de geografia, enriquecendo o conteúdo e tornando-o significativo e acessível.

Quanto ao professor é recomendável que busque sempre se manter atualizado junto às novas tecnologias de ensino, além de estar preparado para integrar os jogos digitais em sua metodologia de ensino, planejando como os jogos serão introduzidos na sala de aula e como serão utilizados para enriquecer o conteúdo, promovendo diálogos sobre realidades sociais local-global.

Vale destacar que é essencial que o professor se mostre receptivo ao *feedback* dos alunos, encorajando-os a expressar suas opiniões e sugestões sobre o uso dos jogos digitais em sala de aula. Essa abertura possibilita o ajuste e aprimoramento da atividade, tornando-a ainda mais efetiva no processo de aprendizagem dos alunos, servindo como método para revisar e aprimorar o processo educativo.

Ainda, segundo Oliveira e Santos (2015):

É sabido que o ensino de Geografia vem sofrendo inúmeras mudanças ao longo dos últimos anos, e é extremamente relevante que essas mudanças venham acompanhadas de novas formas capazes de se pensar o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, é de extrema relevância que os professores adotem medidas e práticas que permitam explorar essa ciência em toda a sua potencialidade e que, ao mesmo tempo, traga propostas novas par a produção de conhecimento, despertando o interesse dos educandos e possibilitando-os perceber essa disciplina com um olhar de descoberta e não como uma disciplina monótona e meramente decorativa (pp.44-45).

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica configura-se como essencial para que o professor em formação tenha a possibilidade de observar e conhecer o sistema de ensino, atentando as dificuldades presentes neste, e as possibilidades de superação e inovação, como demonstrado de forma breve nessa pesquisa (Silva; Cruz, 2018).

Os acadêmicos inseridos nesse programa com certeza serão alunos mais motivados com a licenciatura, mais qualificados, além de apresentarem estratégias inovadoras e atuais para o ensino de Geografia.

Considerações Finais

Os benefícios da imersão dos residentes do PRP/subprojeto Geografia se processam na formação da identidade docente sempre aliando teoria à prática, proporcionando uma prática educacional ética que favorecerá a intervenção do futuro professor na realidade educacional de forma séria, reflexiva e crítica.

Nessa perspectiva, para Batista, David e Feltrin (2019), para a formação plena de professores é essencial que os licenciados possam adquirir habilidades de ensino e capacidade de elaboração de materiais e conteúdos diferenciados que visem abranger as especificidades regionais de cada parte do Brasil, conforme o contexto vivenciado por cada ambiente escolar. Logo, a participação dos acadêmicos nas atividades do PRP deve ser realizada de maneira planejada e orientada, sendo tratada de maneira séria, estrategicamente pensada para reconstruir a escola.

Os jogos digitais têm sido utilizados como ferramenta valiosa para a educação geográfica. Isto ocorre devido à capacidade dos jogos em criar um ambiente interativo, no qual os alunos podem aprender de forma divertida e agradável. Uma das principais vantagens dos jogos digitais é que eles permitem que os alunos

aprendam por meio da experimentação, problematizando essa experiência com outros recursos e metodologias, levando a aula para um cenário plural e hodierno.

Sendo assim, as vantagens dos jogos digitais no ensino de geografia se dão, por exemplo, pela possibilidade de aprender através da experimentação, o estímulo à colaboração e competição saudável entre os estudantes, e a possibilidade de se adequar e mediar diferentes níveis de habilidade e competências. Com base nisso, os jogos digitais se tornam uma ferramenta valiosa no ensino de geografia, podendo contribuir significativamente para tornar a aprendizagem mais interessante e relevante para os alunos e levando os docentes a mergulharem nessa realidade posta.

Enfim, os benefícios da participação dos acadêmicos no Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia refletem na formação da identidade profissional docente proporcionado uma prática educacional ética e de qualidade na realidade escolar de forma criativa e principalmente reflexiva.

Referências bibliográficas

- Batista, N. L.; David, C. de; Feltrin, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: Considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 23, p.13-22, 2019.
- Brasil. [Constituição (1988)]. Ministério da Educação. *Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, 2020.
- Breda, T. V.; Picanço J. L. O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar. *Encontro de Geógrafos da America Latina*, 14, Lima, 2013. Lima: EGAL, 2013. p. 1-19.
- Greenfield, P. M. *O Desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, dos computadores e videogames*. São Paulo: Summus, 1988.
- Oliveira, D. G.; Santos, D. P. A música e o ensino de geografia: um novo olhar sobre os problemas ambientais no município de Pirapora-MG. In: Fuente, R. De La; Rocha, E. V. (Org.). *Geografia na sala de aula múltiplos espaços de diálogos e práticas*. Edibrás, 2015, v. 1, p. 43-54.
- Rodrigues, T; Cassol, R.; Miranda, W. Cartografia Escolar Inclusiva: o jogo digital educacional como instrumento na alfabetização cartográfica de alunos. *Atêlie geográfico*, v. 14, n. 01, abr/2020, p. 248 - 265.
- Santos, D. P. dos. Descrição do Subprojeto institucional Geografia Licenciatura. In: Santos D. P. dos Santos. (Org.). *Ensino da Geografia: do ensaio à prática profissional*. Unimontes, 2013, v. 1, p. 13-24.
- Silva, A. K., Santos, L. G.; Dias, M. H.; Vidal, V. C.; Alves, R. C. Aprender fazendo: breve relato e experiência a partir do estágio supervisionado em geografia (Unimontes). *Revista Ciranda*, v. 4, n. 1, p.54-66, 2020.
- Silva, K. A.; Cruz, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: História, hegemonia e resistências. *Momento: diálogo em educação*, v. 27, n. 2, Rio Grande/RS, 2018.

Uma revisão sistemática acerca das tecnologias digitais educacionais em uma perspectiva piagetiana

Renato Marcondes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil;
rmarcondes@alunos.utfpr.edu.br

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil;
sani@utfpr.edu.br

Silvio Luiz Rutz da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa/PPGECM-UEPG Ponta Grossa – Paraná, Brasil; rutz@uepg.br

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma Revisão Sistemática (RS) sobre o uso de Tecnologias Digitais Educacionais (TDE) para a promoção do desenvolvimento cognitivo de sujeitos, em uma perspectiva piagetiana. A metodologia empregada foi o Protocolo PRISMA 2020, nas bases de dados Education Resources Information Center (ERIC), SCOPUS, SciELO Brasil e o Portal de Pesquisas OASIS, em um período temporal de 10 anos. Os resultados apontaram a presença de 10 documentos (7 da base ERIC, 1 da base SCOPUS e 2 da base OASIS), sendo 6 artigos, 3 teses e 1 dissertação, originados do Brasil, Estados Unidos, Indonésia, Alemanha, México, Espanha, França e países de língua árabe. Em certa medida, todos os trabalhos analisados versam sobre o uso de TDE para a promoção do desenvolvimento cognitivo, mesmo que de forma indireta quando são desenvolvidos para a investigação dos aspectos cognitivos dos sujeitos. Por fim, as análises tecidas evidenciam a necessidade de se aprofundar as pesquisas sobre a utilização de TDE para a promoção do desenvolvimento cognitivo de sujeitos em uma perspectiva piagetiana, pois, nota-se que muito pouco se investigou em cada um dos níveis educacionais (básico e superior) e em suas diferentes modalidades (educação de jovens e adultos, profissional e técnica e educação especial).

Palavras-chave: Jean Piaget; Desenvolvimento cognitivo; Tecnologias digitais.

Abstract: This research aimed to conduct a Systematic Review (RS) on the use of Digital Educational Technologies (TDE) for the promotion of cognitive development of subjects, from a Piagetian perspective. The methodology used was the PRISMA 2020 Statement, in the databases Education Resources Information Center (ERIC), SCOPUS, SciELO Brazil, and the OASIS Research Portal, over a time period of 10 years. The results showed the presence of 10 documents (7 from ERIC base, 1 from SCOPUS base, and 2 from OASIS base), being 6 articles, 3 theses, and 1 dissertation, originating from Brazil, United States, Indonesia, Germany, Mexico, Spain, France, and Arabic-speaking countries. To some extent, all the works analyzed are about the use of TDE for the promotion of cognitive development, even if indirectly when they are developed for the investigation of the cognitive aspects of the subjects. Finally, the woven analyzes show the need to deepen the research on the use of TDE to encourage the cognitive development of subjects in a Piagetian perspective, because it is noted that very little has been investigated in each of the educational levels (basic and higher) and in its different modalities (youth and adult education, professional and technical and special education).

Keyword: Jean Piaget; Cognitive development; Digital technology.

Introdução

A tecnologia em um aspecto mais amplo, se mostra onipresente na existência humana, de tal modo que influenciou, e influencia, mudanças sociais e ecológicas ao longo da história. Pode-se observar cinco grandes períodos da tecnologia, quando se considera a história da humanidade (Hayne & Wyse, 2018).

A era da “tecnologia primitiva ou de subsistência”, que persistiu até o surgimento das primeiras civilizações, foi marcada pelas tecnologias destinadas apenas ao sustento. A era da “tecnologia artesanal ou manufatureira” que durou até aproximadamente 1650, teve como principal característica a incorporação de necessidades econômicas à tecnologia, e não apenas de subsistência. A terceira era, da “tecnologia mecanizada ou industrial”, foi caracterizada por um rápido avanço tecnológico ocorrido em meio a Revolução Industrial, proporcionando aumento da riqueza nacional e gerando a produção de artigos tecnológicos também para o consumo. A era da “tecnologia de automação ou de ponta” foi marcada pela adoção da tecnologia como indicativo de desenvolvimento ou subdesenvolvimento, bem como o surgimento de chips, circuitos integrados e o processo de globalização (Hayne & Wyse, 2018).

A quinta era denominada de “tecnologia limpa ou de sustentabilidade” é marcada por um novo, e ainda vigente, paradigma, conhecido como “desenvolvimento sustentável”, que visa o gerenciamento do aproveitamento de recursos naturais, em decorrência dos efeitos negativos da exploração indiscriminada do meio ambiente, que caracteriza não apenas um consumo de novas tecnologias, mas sim, o seu consumo sustentável (Hayne & Wyse, 2018). Por meio destes cinco períodos, observa-se que a tecnologia apresentou um comportamento evolucionário durante a história da humanidade, até o momento atual “em que se tornou a razão de existência e de sustentação do padrão de desenvolvimento vigente na fase da automação” (Hayne & Wyse, 2018, p. 59)

Portanto, fica evidente a presença maçante das tecnologias na sociedade atual, até certo ponto, extrapolando as barreiras de estratificação conhecidas, tais como social, de classe, de gênero e de idade (Nascimento, 2016). Essa presença permite que grande parte da sociedade tenha acesso à itens tecnológicos, em suas diversas faces, pois,

a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações. (Kenski, 2012, p. 22)

Desta forma, realizar-se-á um recorte sobre a amplitude tecnológica presente na sociedade atual, debruçando-se sobre as do tipo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que contemplam instrumentos de apresentação visual e sonora e a microinformática, com e sem a necessidade de conexões com internet (Meister et al., 2020). Instrumentos como estes estão amplamente presentes na sociedade brasileira, como é expresso pelos indicadores do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – Contínua) de 2019 (Brasil, 2021):

- 96,3% dos domicílios brasileiros apresentavam televisores;
- 40,6% dos domicílios brasileiros possuíam microcomputadores;
- 11,3% dos domicílios brasileiros contavam com tablets.

Quanto a presença de telefones nos domicílios brasileiros (Brasil, 2021):

- 95,3% possuíam telefones, e deste percentual a maioria, 93,2%, eram do tipo telefone celular móvel.

Quanto ao acesso à internet em domicílios brasileiros (Brasil, 2021):

- 82,7% dos domicílios investigados apresentavam internet, onde 99,5% era acessada por telefone celular móvel, 45,1% era acessada por microcomputadores, 31,7% era acessada por televisão e 12% era acessada por tablets.

Com base neste cenário, é inegável a presença das TDIC no cotidiano da sociedade, não somente em ambientes domiciliares, mas também escolares, pois, a grande maioria da população em idade escolar (seja básica ou superior) já tem disponível, mesmo que indiretamente, aparelhos tecnológicos digitais, como por exemplo o telefone celular móvel (Brasil, 2021).

Cabe destacar que os benefícios que as tecnologias digitais podem oferecer ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes são inegáveis (Grein, 2022; Santos & Silva, 2018). Porém, ainda é necessário que se explore com maior verticalidade a presença destas tecnologias no ambiente educacional, em seus diferentes níveis e modalidades, pois, os alunos chegam na escola com um conhecimento factual sobre seu uso, principalmente de ordem prática.

Para esta pesquisa considera-se as TDIC em ambientes educacionais, como “Tecnologias Digitais Educacionais” (TDE), pois, é um termo que vem sendo empregado por contemplar diferentes tipos de tecnologias digitais envolvidas no ambiente educacional, de forma a expressar melhor a amplitude do ferramental disponível e suas diferentes formas de utilização (Meister et al., 2020).

Constatada a onipresença da tecnologia na sociedade contemporânea, e em consequência no ambiente educacional, e o vasto espectro de investigações possíveis que abarcam esta temática, delimitar-se-á aquelas de cunho cognitivo.

Segundo Piaget (2002), o sujeito desenvolve seus processos cognitivos em prol de sua relação com o meio em que está inserido, ou seja, das relações que ali se desenvolvem e dos estímulos que recebe. Desta forma, pode avançar por diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo, indo do sensório motor ao operatório formal, por meio de diferentes mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Conforme supracitado, se o processo de desenvolvimento cognitivo está intimamente alicerçado na relação que o sujeito sustenta com o meio e dos estímulos que recebe, e em contrapartida observa-se uma sociedade digitalizada, caracterizada pelo acesso quase que instantâneo a informações, a diferentes estímulos, a diferentes e novas tecnologias, levanta-se o seguinte questionamento: Qual o estado do conhecimento produzido sobre o uso de tecnologias digitais educacionais para a promoção do desenvolvimento cognitivo de sujeitos, em uma perspectiva piagetiana?

Para elucidar a problemática explanada, objetiva-se neste artigo realizar uma Revisão Sistemática (RS) sobre o uso de tecnologias digitais educacionais para a promoção do desenvolvimento cognitivo de sujeitos, em uma perspectiva piagetiana. A RS está organizada inicialmente com uma introdução à temática, que conduziu até o problema investigado e ao objetivo de pesquisa; em seguida apresenta-se a metodologia utilizada, baseada no Protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021); e após discute-se os dados levantados; por fim, apresenta-se a conclusão desta pesquisa.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se uma RS que pode “fornecer sínteses do estado do conhecimento em um campo, a partir do qual prioridades de pesquisas futuras podem ser identificadas” (Page et al., 2021, p. 1, tradução nossa), e para tal, adotou-se o Protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021), que tem como principal objetivo orientar o desenvolvimento de RS. Este protocolo é constituído de um Diagrama de Fluxo e uma Lista de Itens de Verificação.

O Protocolo PRISMA 2020 é desenvolvido em três etapas principais: a Identificação (consulta ampla, de material possivelmente relevante), Triagem (descartes iniciais de material, conforme a necessidade da pesquisa) e Inclusão (que corresponde as sínteses do material selecionado, podendo ser qualitativa ou quantitativa, onde nesta pesquisa adotou-se apenas a análise qualitativa) (Page et al., 2021).

Para a realização da RS adotou-se três conjuntos de palavras-chave, sendo elas: 1) Jean Piaget, *Genetic Epistemology*; 2) *Cognitive Development*; 3) *Digital Technology, Digital Educational Technology, Digital Technologies*. E utilizou-se as bases de dados *Education Resources Information Center (ERIC)*, *SCOPUS*, *SciELO Brasil* e o Portal de Pesquisas *OASIS*, adotando-se o filtro de período temporal de 10 anos.

A busca por documentos foi realizada de acordo com as especificidades de cada base de dados. Na base *ERIC* cada conjunto de palavras-chave foi digitada entre parênteses e combinada por meio do operador *booleano AND*, e cada palavra que compõem o conjunto foi combinada pelo operador *booleano OR*, sendo digitada em uma única guia de pesquisa, tal como esta base permite. Na *SCOPUS* realizou-se a pesquisa em “*All fields*”, e cada conjunto de palavras-chave digitados na mesma linha de pesquisa separadas pelo operador *booleano OR* e entre aspas (por exemplo: “*Jean Piaget*” *OR* “*Genetic Epistemology*”), e cada linha de pesquisa foi combinada por meio do operador *booleano AND*. Na base *SciELO Brasil*, a pesquisa foi realizada de maneira semelhante à base *SCOPUS*. Na base *OASIS* a pesquisa foi realizada por meio da “busca avançada”, primeiramente adicionando-se dois outros grupos de pesquisa por meio do comando “+ adicionar outros campos de busca”, totalizando três grupos, um para cada conjunto de palavras-chave. Em seguida selecionou-se no campo “correspondência da busca” o item “*todos os grupos*”. Em cada um dos grupos foi adicionada uma palavra-chave por linha (campo de busca), e combinadas por “*todos os campos*”.

Os critérios de inclusão dos registros foram:

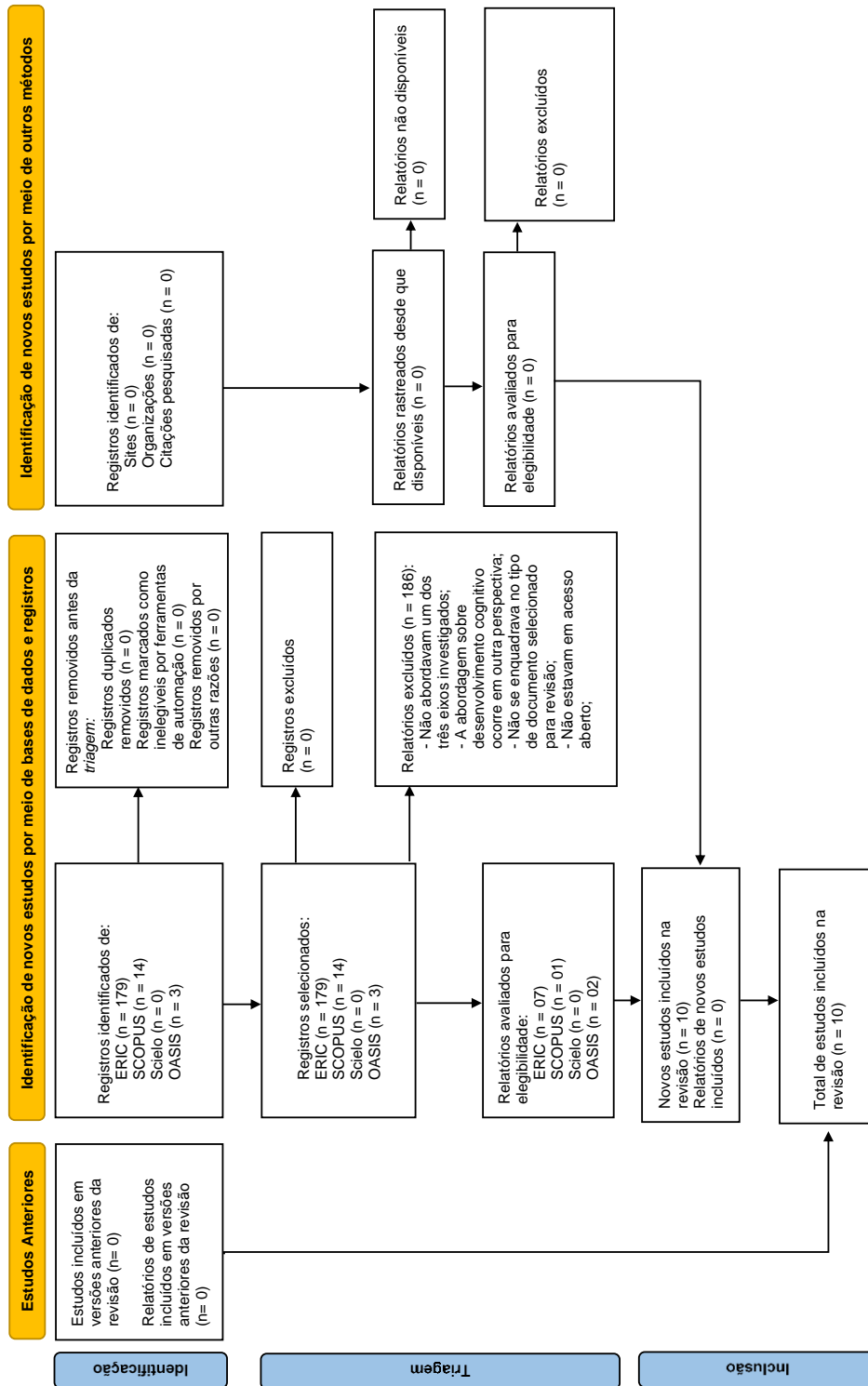
- Correlacionar os três eixos desta revisão (uso de tecnologias digitais educacionais com a teoria piagetiana, em uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo);
- O documento deve ser em acesso aberto;
- Os documentos devem ser do tipo artigos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros.

Os critérios de exclusão dos registros foram:

- Não abordar um dos eixos da pesquisa: *Tecnologias Digitais Educacionais*; *Teoria Piagetiana*; e *Desenvolvimento Cognitivo*;
- Não estar em acesso aberto;
- Não ser do tipo de documento selecionado.

Após a execução do Protocolo PRISMA 2020, gerou-se o Diagrama de Fluxo, apresentado na Imagem 1.

Imagem 1. Diagrama de Fluxo para a investigação acerca do uso de TDE em uma perspectiva piagetiana, para o desenvolvimento cognitivo.



Fonte: Adaptado de Page et al. (2021). Preenchido com dados da pesquisa

Para definir se um determinado registro é elegível ou não para esta RS, empregou-se a leitura do título e resumo dos documentos identificados, e quando necessário, a leitura em completo do mesmo. Para se evitar o risco de viés para a seleção de documentos, as etapas do protocolo PRISMA 2020 foram realizadas pelo autor deste artigo, e em paralelo por uma segunda pesquisadora com conhecimento na área de investigação. Salienta-se que não houve divergências em ambas as revisões realizadas em paralelo por ambos os pesquisadores.

Cabe destacar que, para caso houvesse divergências entre as revisões realizadas, convidar-se-ia um terceiro pesquisador com conhecimento na área para que atuasse na verificação da discrepância auxiliando na definição se o documento seria elegível ou não.

Resultados e discussões

Na etapa de identificação da RS observou-se a ausência de duplicatas, de registros inelegíveis e exclusões iniciais. Na segunda etapa, de triagem, excluiu-se artigos que não atendiam aos critérios de inclusão, como por exemplo, aqueles que não abordavam um dos três eixos investigados (Watson-Thomas, 2018) ou eram documentos diferentes dos selecionados para esta RS, como anais de eventos (Cognition and Exploratory, 2013).

Ainda na etapa de triagem, selecionou-se os seguintes artigos que atendiam aos critérios de inclusão: ERIC – 7 documentos; SCOPUS – 1 documento; OASIS – 2 documentos. Ao todo, 10 documentos foram selecionados e apresentados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1. Síntese dos documentos selecionados na RS acerca do uso de TDE em uma perspectiva piagetiana, para o desenvolvimento cognitivo.

Título	Autores	Tipo de Documento	Origem da Pesquisa	Revista Instituição
<i>The Design and Implementation of an Arabic Pronunciation Application for Early Childhood.</i>	Aljojo et al. (2018).	Artigo	Países de língua árabe	<i>Journal of Technology and Science Education</i>
<i>Special Education Teachers' Lived Experiences in the Implementation of the iPad as an Instructional Tool for Students with Intellectual Disabilities.</i>	Epps (2016).	Tese	Estados Unidos	<i>Liberty University</i>
<i>Selection of Learning Media Mathematics for Junior School Students.</i>	Widodo e Wahyudin (2018).	Artigo	Indonésia	<i>The Turkish Online Journal of Educational Technology</i>
<i>Scientific Reasoning in Elementary School Children: Assessment of the "Inquiry Cycle" and Relations to Cognitive Abilities.</i>	Schiefer et al. (2019).	Artigo	Alemanha	<i>Journal of Advanced Academics</i>
<i>From Calculus to Dynamical Systems through DGS and CAS.</i>	García e Zamudio (2015).	Artigo	México	<i>International Journal for Technology in Mathematics Education</i>
<i>Consider: A Novel, Online Approach to Conflict-Driven Collaborative-Learning</i>	Joshi (2017).	Dissertação	Estados Unidos	<i>The Ohio State University</i>
<i>A Theoretical Journey from Social Constructivism to Digital Storytelling.</i>	Abderrahim e Plana (2021).	Artigo	Espanha	<i>The EuroCALL Review</i>

Título	Autores	Tipo de Documento	Origem da Pesquisa	Revista Instituição
O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?	Silva (2017).	Tese	Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Hiperobjetos da robótica educacional como ferramentas para o desenvolvimento da abstração reflexionante e do pensamento computacional	Castilho (2018).	Tese	Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<i>Pragmatics in the False-Belief Task: Let the Robot Ask the Question!</i>	Baratgin et al. (2020).	Artigo	França	<i>Frontiers in Psychology</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Segundo Galvão e Ricarte (2020), uma revisão de literatura permite, entre outras coisas,

observar possíveis falhas nos estudos realizados; **conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas**; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; **otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade**, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (p. 58, **grifo nosso**).

Conforme Galvão e Ricarte (2020) apresentam, uma das possibilidades ao se realizar uma RS é a de conhecer recursos e otimizá-los, e uma das finalidades deste artigo consiste justamente neste aspecto, pois ao se identificar as TDE que possam ser utilizadas para a promoção de um desenvolvimento cognitivo, espera-se assim, de fato, conhecer tais recursos e otimizá-los para aplicações em ambientes educacionais que os necessitem, bem como, trazer para o contexto educacional brasileiro o que se observa de desenvolvimento nesta área em outros países.

Por meio do Quadro 1, observa-se que destes documentos 6 são artigos, 3 são teses e 1 é uma dissertação, com pesquisas desenvolvidas principalmente no Brasil e nos Estados Unidos (02 trabalhos em cada país), bem como na Indonésia, Alemanha, México, Espanha, França e países de língua árabe.

Na pesquisa de Aljojo e colaboradores (2018), intitulada de “Design e implementação de um aplicativo de pronúncia árabe para a primeira infância” observa-se como objetivo a criação de um aplicativo para auxiliar crianças de 3 a 5 anos no desenvolvimento de habilidades de pronúncia, auditivas e orais da língua árabe, bem como, colaborar na comunicação e interação da criança com o meio em que está inserida. Este trabalho se caracterizou como a apresentação da proposta do aplicativo, e os autores destacam como resultados esperados que o aplicativo seja mais eficaz no ensino de pronúncia árabe do que os livros atualmente utilizados para a educação de crianças.

Cabe destacar que o aplicativo apresentado no artigo de Aljojo et al (2018) é baseado em teorias como as de Piaget, Dale e Bloom, e fica evidente em sua estrutura a aproximação dos preceitos abordados neste artigo. Pois, como Aljojo e colaboradores (2018) destacam, o aplicativo busca colaborar com a interação da criança com o meio em que está inserida, logo, proporcionando um desenvolvimento cognitivo, como destaca Piaget (2002), o processo de interação sujeito-meio é um dos responsáveis por desencadear processos de avanço por diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo.

A tese de Epps (2016), intitulada como “Experiências vividas por professores de educação especial na implementação do iPad como ferramenta instrucional para alunos com deficiência intelectual” aborda além dos eixos investigados neste artigo (teoria piagetiana, TDE e desenvolvimento cognitivo) um quarto aspecto de extrema importância, a educação especial, temática de grande relevância e importância na atualidade, dado o contexto do novo paradigma da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Esta tese tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada por 11 professores de educação especial durante a implementação de iPads como uma ferramenta instrucional para alunos com deficiência intelectual. Foi desenvolvido em um distrito escolar da Carolina do Norte – Estados Unidos, tendo como base as teorias de Vygotsky (1978) e Piaget (1954). A autora destaca a potencialidade observada no uso dos iPads pelos sujeitos investigados em uma promoção do desenvolvimento cognitivo.

Widodo e Wahvudin (2018) apresentam um artigo intitulado “Seleção de Mídias de Aprendizagem Matemática para Alunos do Ensino Fundamental”, cujo objetivo foi descrever um conjunto de mídias destinadas a aprendizagem matemática de alunos da educação básica. Caracterizada como uma pesquisa de cunho teórico, estes autores destacam a importância destas mídias de aprendizagem para fomentar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois, apesar de Piaget (2002) teorizar que sujeitos no ensino médio estariam no estágio operatório formal, pesquisas vem mostrando que esse cenário não se confirma.

O artigo intitulado “Raciocínio Científico em Crianças do Ensino Fundamental: Avaliação do ‘Ciclo de Investigação’ e Relações com Habilidades Cognitivas” de Schiefer et al. (2019), objetiva apresentar um instrumento desenvolvido para medir a compreensão das etapas do ciclo de investigação científica de crianças de 8 a 10 anos. Os autores apontam que tal mensuração é essencial para o raciocínio científico.

A pesquisa foi aplicada em 878 alunos de terceira a quarta série, apontando que a inteligência, compreensão de textos, estratégias de experimentação e crenças epistêmicas sofisticadas são positivamente associadas ao desempenho de investigações científicas das crianças. Tal achado vem ao encontro da teoria de Piaget (2002), que aponta para aproximação do estágio operatório formal com a estrutura do conhecimento científico, e conseqüentemente o raciocínio científico, pois, ao se mensurar tais características, permite-se que os professores atuem de forma a desenvolver tal compreensão, que servirá de suporte nos estágios do desenvolvimento cognitivo seguintes.

A pesquisa de García e Zamudio (2015), intitulada de “Do cálculo a sistemas dinâmicos através de DGS e CAS” tem como principal objetivo explorar a possibilidade do uso de Sistemas de Álgebra Computacional (CAS) e Sistemas de Geometria Interativa ou Dinâmica (DGS) no ensino superior. Fundamentando nas teorias de Piaget e Bruner, o autor destaca que o uso de aplicativos nesta perspectiva pode favorecer o desenvolvimento de competências matemáticas, e conseqüentemente favorecer a compreensão dos conceitos apresentados.

A dissertação de Joshi (2017), intitulada de “CONSIDER: Uma nova abordagem on-line para a aprendizagem colaborativa orientada por conflitos”, versa sobre uma abordagem colaborativa e inovadora, que visa explorar as tecnologias web para facilitar a implementação da abordagem STEM (Ciência,

Tecnologia, Engenharia e Matemática) no ensino superior, tal abordagem é intitulada CONSIDER (*CONicting Student Ideas*).

O aplicativo web foi aplicado em dois cursos de graduação, Ciências da Computação e Engenharia, da Universidade Estadual de Ohio. Os resultados apontam que a abordagem CONSIDER foi útil para o processo de participação em atividades e na aprendizagem. A autora destaca que a abordagem e o aplicativo foram estruturados sob concepções piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo e sua relação com o desenvolvimento de discussões críticas.

Abderrahim e Plana (2021) apresentam um artigo intitulado “Uma Jornada Teórica do Construtivismo Social à Narrativa Digital”, onde discutem o uso do *Storytelling* digital como uma ferramenta pedagógica. Os autores destacam que por meio desta ferramenta o leitor é capaz de considerar seu desenvolvimento cognitivo durante o processo.

A tese de Silva (2017), intitulada “O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?” foi desenvolvida no Brasil, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta tese teve como principal objetivo investigar como crianças de 7 meses a 7 anos de idade percebem os atrativos disponibilizados pelas tecnologias digitais e se apropriam delas, tendo como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget. A pesquisadora aplicou provas piagetianas no formato tradicional e por meio de tecnologias digitais, apontando que houve maior interesse por parte dos investigados quando ocorreu o uso de tecnologias digitais.

Estes achados vão ao encontro do que é expresso pelos indicadores do IBGE (Brasil, 2021), quando apresentam a quantidade maçante de equipamentos tecnológicos presentes nos domicílios brasileiros, principalmente com crianças até 10 anos de idade. Portanto, pesquisas que investiguem tais associações são de extrema valia, ainda mais em uma perspectiva piagetiana, pois se aproximam inevitavelmente do contexto escolar e de suas influências.

A tese de Castilho (2018), também desenvolvida no Brasil, intitulada de “Hiperobjetos da robótica educacional como ferramentas para o desenvolvimento da abstração reflexionante e do pensamento computacional” buscou investigar a abstração reflexionante por meio da utilização de hiperobjetos de robótica educacional em sujeitos adolescentes de escolas da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

A autora aponta que o desenvolvimento de projetos de robótica nesta perspectiva, encaminhados adequadamente, evidenciam a abstração reflexionante, pois tais práticas fornecem problemas a serem resolvidos. Tal fato é de extrema valia, pois, a abstração reflexionante é a base das habilidades do pensamento computacional.

Por fim, o artigo de Baratgin e colaboradores (2020), intitulado como “Pragmatismo na Tarefa de Falsa Crença: Deixe o robô fazer a pergunta!” tem como objetivo apresentar os resultados de um experimento utilizando um robô no lugar de um entrevistador humano, para investigar os processos cognitivos de crianças acerca da tarefa de falsa crença. A atividade foi desenvolvida com 62 crianças sem deficiências, com 3 anos de idade, onde o entrevistador foi substituído por um robô humanoide, propositalmente configurado como “ignorante” e “lento” e que tenta aprender, deixando a criança em um papel de “mentor”. Os resultados

apontam que a atividade aplicada com auxílio do robô humanoide teve uma taxa de sucesso significativamente maior, do que quando aplicadas com um entrevistador humano.

Cabe destacar que em certa medida, todos os trabalhos analisados nesta revisão sistemática versam sobre o uso de tecnologias educacionais digitais para a promoção do desenvolvimento cognitivo, mesmo que de forma indireta, quando são elaborados para a investigação dos aspectos cognitivos dos sujeitos.

Outro aspecto relevante é o fato das pesquisas irem ao encontro do observado no estudo de Hayne e Wyse (2018), quando apontam que a tecnologia se tornou a base do padrão de desenvolvimento da sociedade atual, fato evidente ao se considerar a influência que a tecnologia apresenta sobre crianças de 7 meses a 7 anos de idade (Silva, 2017), ou de sua importância para o desenvolvimento educacional (Widodo & Wahvudin, 2018; García & Zamudio, 2015; Joshi, 2017; Castilho, 2018), o que vai ao encontro do exposto por Grein (2022) e Santos e Silva (2018), porém, agora também evidenciado em uma perspectiva piagetiana (Piaget, 2002).

Conclusões

O objetivo explanado para esta pesquisa, de realizar uma RS sobre o uso de tecnologias digitais educacionais para a promoção do desenvolvimento cognitivo de sujeitos, em uma perspectiva piagetiana, foi alcançado. Pois, como evidenciou-se nos 10 documentos elencados (entre artigos, teses e dissertações) a relação entre estes elementos existe, e é passível de ser investigada, principalmente por apresentar importantes constatações.

Proporcionou também a resposta à questão que originou o objetivo supracitado, que apesar de encontrar-se um conjunto de conhecimentos produzido sobre a temática investigada, esta ainda é escassa, porém, de certa forma recente e de proporções internacionais, como ficou evidente nos diversos países em que as pesquisas foram desenvolvidas.

As análises aqui tecidas evidenciam a necessidade de novas pesquisas com o objetivo de intensificar estudos sobre a utilização de TDE para a promoção do desenvolvimento cognitivo de sujeitos em uma perspectiva piagetiana, pois, nota-se que muito pouco se investigou em cada um dos níveis educacionais (básico e superior) e em suas diferentes modalidades (educação de jovens e adultos, profissional e técnica e educação especial).

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências bibliográficas

- Abderrahim, Lizzie & Plana, Mar Gutiérrez-Colón (2021). A Theoretical Journey from Social Constructivism to Digital Storytelling. *The EuroCALL Review*, 29(1), 38-49. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.12853>
- Aljojo, Nahla et al (2018). The design and implementation of an arabic pronunciation application for early childhood. *Journal of Technology ans Science Education*, 9(2), 136-152. <https://doi.org/10.3926/jotse.486>

- Baratgin, Jean et al (2020). Pragmatics in the False-Belief Task: Let the Robot Ask the Question!. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593807>
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Informativo. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf
- Castilho, Maria Inês (2018). *Hiperobjetos da robótica educacional como ferramentas para o desenvolvimento da abstração reflexionante e do pensamento computacional* [Tese de Doutorado]. Repositório Digital LUME. <http://hdl.handle.net/10183/189624>
- Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (2013). *International Association for Development of the Information Society*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562107.pdf>
- Epps, Takisha Salander (2016). *Special Education Teachers' lived experiences in the implementation of the ipad as an instructional tool for students with intellectual disabilities*. [Dissertação de Doutorado]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/1796857993>
- Galvão, Maria Cristiane Barbosa & Ricarte, Ivan Luiz Marques (2020). Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. *LOGEION Filosofia da Informação*, 6(1), 57-73. <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>
- García, Jeanett López & Zamudio, Jorge Javier Jiménez (2015). From Calculus to Dynamical Systems through DGS and CAS. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 22(2), 65-70. <https://www.learntechlib.org/p/175084/>
- Grein, Dirce (2022). Educação digital: A simbiose entre a informação digital e a escola. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, 8(6), 1406-1423. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i6.6071>
- Hayne, Luiz Augusto & Wyse, Angela Terezinha de Souza (2018). Análise da evolução da tecnologia: uma contribuição para o ensino da ciência e tecnologia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 11(3), 37-64. <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v11n3.5947>
- Joshi, Swaroop Ravindra (2017). *Consider: A Novel, Online Approach to Conflict-Driven Collaborative-Learning*. [Dissertação de Doutorado]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/2019935314>
- Kenski, Vani Moreira (2012). *Educação e Tecnologias: um novo ritmo da informação*. Papirus.
- Meister, Marilise Silva et al (2020). Perspectivas da tecnologia na educação: a evolução das definições. In Monteiro, Jean Carlos da Silva et al (org.). *As tecnologias digitais no processo formativo de uma geração de alunos conectados* (1. ed., pp. 161-170). Mentis Abertas.
- Nascimento, Leonardo Fernandes (2016). A sociologia digital: um desafio para o século XXI. *Sociologias*, (41), 216-241. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004111>
- Page, Matthew J. et al (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 71(372), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Piaget, Jean (2002). *Epistemologia genética*. Martins Fontes.
- Santos, Cristiane Pinheiro dos & Silva, Eduardo Leandro Justino (2018). A tecnologia digital na escola: a tecnologia digital e o trabalho pedagógico. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar*, 1(3), 65-74. <https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i3.680>
- Schiefer, Julia et al (2019). Scientific Reasoning in Elementary School Children: Assessment of the Inquiry Cycle. *Journal of Advanced Academics*, 30(2), 144-177. <https://doi.org/10.1177/1932202X18825152>
- Silva, Patrícia Fernanda da (2017). *O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?* [Tese de Doutorado]. Repositório Digital LUME. <http://hdl.handle.net/10183/168851>
- Watson-Thomas, Jolynn Louise (2018). *Effectiveness of Single-Gender Classrooms in Terms of Elementary Students' Academic Achievement in Mathematics* [Dissertação de Doutorado]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/2022266050>
- Widodo, Sri Adi & Wahyudin, Hamka (2018). Selection of learning media mathematics for junior school students. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 17(1), 154-160. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165728.pdf>

A plataforma Matific: uma revisão sistemática sobre a gamificação no ensino e aprendizagem de matemática

Simone de Fátima Soltes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil;

simonesoltes@alunos.utfpr.edu.br

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil; sani@utfpr.edu.br

Renato Marcondes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/PPGECT-UTFPR Campus Ponta Grossa – Paraná, Brasil;

renatomarcondes.renato@gmail.com

Resumo: Este estudo tem por objetivo realizar uma Revisão Sistemática (RS) para investigar o uso da plataforma Matific e da gamificação no ensino e aprendizagem de matemática em ambientes educacionais por estudantes em seus diversos níveis, com a finalidade de apresentar recente síntese literária sobre o tema. A metodologia adotada foi a RS, por meio do Protocolo PRISMA 2020, nas bases de dados: *OASIS Portal de Pesquisas*, *SciELO Brasil*, *ERIC (Education Resources Information Center)*, *Scopus* e *Google Acadêmico*, com os seguintes descritores: Estudante, Engajamento, Gamificação, Matific e Tecnologia (em inglês: *Student; Engagement; Gamification; Matific; e Technology*). Não se adotou para esta RS filtro de período temporal, e os documentos selecionados foram artigos científicos em acesso aberto. Como resultado elencaram-se 12 registros que atenderam aos critérios de inclusão. As pesquisas encontradas são de países como Austrália, Inglaterra, Sérvia, Nova Zelândia, Israel, Uruguai, Peru e Brasil, e foram desenvolvidas por meio de questionários, pesquisas e estudos de caso, discorrendo sobre o uso de tecnologias e ferramentas tecnológicas no ensino de matemática. De acordo com os estudos analisados nesta RS, o uso da plataforma Matific no ensino de Matemática contribuiu para uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos e o engajamento dos estudantes, corroborando com a literatura disponível acerca do ensino por meio da gamificação.

Palavras-chave: Estudante; Engajamento; Gamificação; Uso de tecnologia na educação; Jogos educativos.

Abstract: This study aims to carry out a Systematic Review (SR) to investigate the use of the Matific platform and gamification in the teaching and learning of mathematics in educational environments by students at their various levels, in order to present a recent synthesis of the literature on the subject. The methodology adopted was SR, using the PRISMA 2020 Protocol, in the databases: OASIS Research Portal, SciELO Brazil, ERIC (Education Resources Information Center), Scopus and Google Scholar, with the following descriptors: Student, Engagement, Gamification, Matific and Technology (in English: Student; Engagement; Gamification; Matific; and Technology). No time period filter was adopted for this SR, and the documents selected were open access scientific articles. The result was 12 records that met the inclusion criteria. The research found came from countries such as Australia, England, Serbia, New Zealand, Israel, Uruguay, Peru and Brazil, and was developed through questionnaires, surveys and case studies, discussing the use of technologies and technological tools in math teaching. According to the studies analyzed in this SR, the use of the Matific platform in mathematics teaching contributed to a better understanding of mathematical concepts and student engagement, corroborating the available literature on teaching through gamification.

Introdução

A problemática acerca dos processos de ensino e aprendizagem de matemática evidenciada na literatura merece atenção em nossas escolas. Por muito tempo, o ensino e aprendizagem de matemática ocorreram de forma mecânica e sem muito significado para os estudantes, as atividades eram feitas repetitivamente e decorando aquilo que se estudava sem entender o que estava estudando, (Sartori; Duarte, 2021).

Atualmente, as dificuldades vêm se acentuando cada vez mais, e essa situação ficou ainda mais evidente ao considerarmos o contexto da Pandemia da COVID-19, quando as escolas foram fechadas temporariamente, e o ensino remoto tornou-se a alternativa encontrada para que o aluno continuasse acessando o conteúdo escolar, com o uso de ferramentas tecnológicas como possibilidade de acesso.

As ferramentas tecnológicas, como jogos digitais e recursos de gamificação, podem ser importantes aliados no ensino de conteúdos difíceis e complexos, tornando o aprendizado mais acessível (Pereira; Fiuza; Lemos, 2019).

Nas últimas décadas, surgiram propostas de se ensinar com metodologias ativas que constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas (Bacich; Moran, 2017). Em especial, no ensino da matemática tem se utilizado a gamificação, que é uma metodologia que utiliza os elementos dos jogos no processo de ensino e aprendizagem visando aumentar o engajamento e autonomia dos estudantes nas atividades propostas (Meira, 2017), favorecendo o protagonismo do estudante nesse contexto.

Portanto, esta Revisão Sistemática (RS) objetiva verificar estudos que discorrem sobre a relação do uso de tecnologias, ferramentas tecnológicas, da Plataforma Matific e da gamificação no ensino e aprendizagem de matemática.

A gamificação no ensino e aprendizagem de matemática

Feichas, Seabra e Souza (2021) destacam que a gamificação é um recurso amplamente utilizado no ensino, em diferentes áreas do conhecimento, incorporando elementos de e-learning com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, sendo vista como uma forma de aumentar o engajamento e desempenho dos estudantes, se comparada ao modelo de ensino tradicional. De acordo com Silva; Sales; Castro (apud Schoeder, 2007, p.6), no modelo de ensino tradicional os alunos costumam permanecer estáticos, concentrados fazendo atividades/tarefas por longo período de tempo, repetindo sempre o ciclo aulas-exercícios-testes, o que nem sempre é prazeroso. Já Frazão e Nakamoto (2020), consideram a gamificação como uma ferramenta didático-pedagógica que pode contribuir para a construção de uma educação mais atraente, significativa e interativa, vista como uma forma de potencializar as relações mediadas pela tecnologia em benefício da educação, contribuindo para desmistificar a ideia de que a escola é o único vetor de prática educacional. Nessa perspectiva, o aprendizado pode ser associado ao prazer, alegria, espontaneidade e não constrangimento, o que contribui para a aprendizagem e a compreensão de assuntos mais complexos.

Quadros-Flores, Mascarenhas e Machado (2020), evidenciam a importância de uma educação matemática moderna que vise relacionar programas e métodos de ensino para que o professor reflita sobre o que está a ensinar, o modo como faz e a pertinência do que ensina, bem como, para o estudante uma oportunidade de construir conhecimentos e desenvolver competências, capacidades e atitudes.

Sendo assim, a gamificação é vista como uma forma de adicionar elementos, mecânicas e lógica dos jogos para engajar os educandos na aprendizagem. É possível ainda ressaltar que a gamificação aliada à utilização de jogos no ensino pode proporcionar um ambiente mais agradável que contribui para a aprendizagem e estimula a prática da competição como forma motivadora, relacionando sua aprendizagem com um processo motivacional de competição (Pereira; Fiuza; Lemos, 2019).

Silva, Sales e Castro (2019) concluem que a gamificação é vista como uma metodologia de ensino que utiliza elementos de design de jogos em contextos educacionais para motivar, aumentar a eficácia das atividades e reter a atenção dos alunos, bem como, apresenta potencial para promover a aprendizagem ativa dos mesmos. Desta forma, ao considerar a gamificação como estratégia de aprendizagem ativa, discorreremos sobre o uso da Plataforma Matific e da gamificação no ensino e aprendizagem de matemática.

A plataforma Matific

Belgrade Metropolitan University (2020) destaca a plataforma Matific como uma ferramenta acadêmica que tem como principal finalidade o apoio ao ensino de matemática para alunos com idades até 12 anos ou até o 6.º ano do ensino básico. É uma plataforma de aprendizagem on-line baseada em jogos, projetada para promover o desenvolvimento de competências e o pensamento crítico dos estudantes, enfatizando a aprendizagem progressiva.

Uma das principais características destacadas na plataforma Matific é sua capacidade de alinhar-se com o currículo que traz os aspectos a serem adquiridos dos saberes de natureza local e universal, o que a torna uma ferramenta valiosa para educadores. Além disso, a plataforma oferece a capacidade de coletar e armazenar dados detalhados e estatísticas para cada aluno. Isso não apenas permite que os professores acompanhem o progresso de cada aluno, mas também pode potencialmente resultar em melhorias no processo de aprendizagem (Belgrade Metropolitan University, 2020).

O principal objetivo da plataforma Matific é motivar os alunos na aprendizagem da matemática, por meio de diversos elementos de jogos que permitem aos alunos avançarem em seu próprio ritmo, resolvendo fichas de trabalho, problemas matemáticos e quebra-cabeças. Para alunos em níveis mais avançados, a plataforma oferece a possibilidade de realizar tarefas bônus, enquanto para alunos com habilidades reduzidas, tarefas ou jogos mais fáceis podem ser selecionados. A plataforma é centrada no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, na promoção da compreensão conceitual e no estímulo à autocrítica nos alunos (Matific, 2023).

Além disso, a plataforma Matific oferece uma variedade de tarefas com aplicação prática na vida real, o que contribui para tornar a aprendizagem da matemática mais relevante e significativa para os alunos. A plataforma também fornece estatísticas detalhadas que permitem aos professores acompanharem o

progresso dos alunos. Eles podem incentivar os estudantes atribuindo certificados simbólicos de sucesso e compartilhando relatórios de desempenho com os pais por meio de correio eletrônico (Belgrade Metropolitan University, 2020).

Desta forma, entende-se que a plataforma Matific é uma ferramenta educacional que visa aprimorar o ensino da matemática, proporcionando uma experiência de aprendizado envolvente e personalizada para os alunos, ao mesmo tempo em que oferece suporte aos educadores no acompanhamento do progresso e no envolvimento dos pais no processo educacional.

Metodologia

Para a estruturação desta RS utilizou-se o protocolo PRISMA 2020, com vistas à construção de uma pesquisa clara, completa e precisa, fornecendo informações referentes ao motivo da realização da RS, sobre como os estudos foram encontrados, selecionados ou excluídos, entre outros detalhes que proporcionem a transparência necessária à RS, garantindo sua reprodutibilidade (Page et al., 2021).

As bases de dados analisadas nesta RS foram: OASIS Portal de Pesquisas, SciELO Brasil, ERIC – *Education Resources Information Center* –, Scopus e Google Acadêmico. Utilizaram-se os seguintes descritores para selecionar os estudos: Estudante, Engajamento, Gamificação, Matific e Tecnologia (em língua inglesa: *Student; Engagement; Gamification; Matific; Technology*). Não se adotou para esta RS filtro de período temporal, e os documentos selecionados deveriam ser do tipo artigos científicos em acesso aberto.

Os seguintes critérios de inclusão foram adotados:

- a) Os estudos deveriam envolver a utilização da metodologia ativa como a gamificação e a Plataforma Matific;
- b) Os estudos deveriam ter caráter prático; e
- c) Os estudos deveriam ser desenvolvidos em ambiente educacional, promovendo ou auxiliando a aprendizagem do aluno.

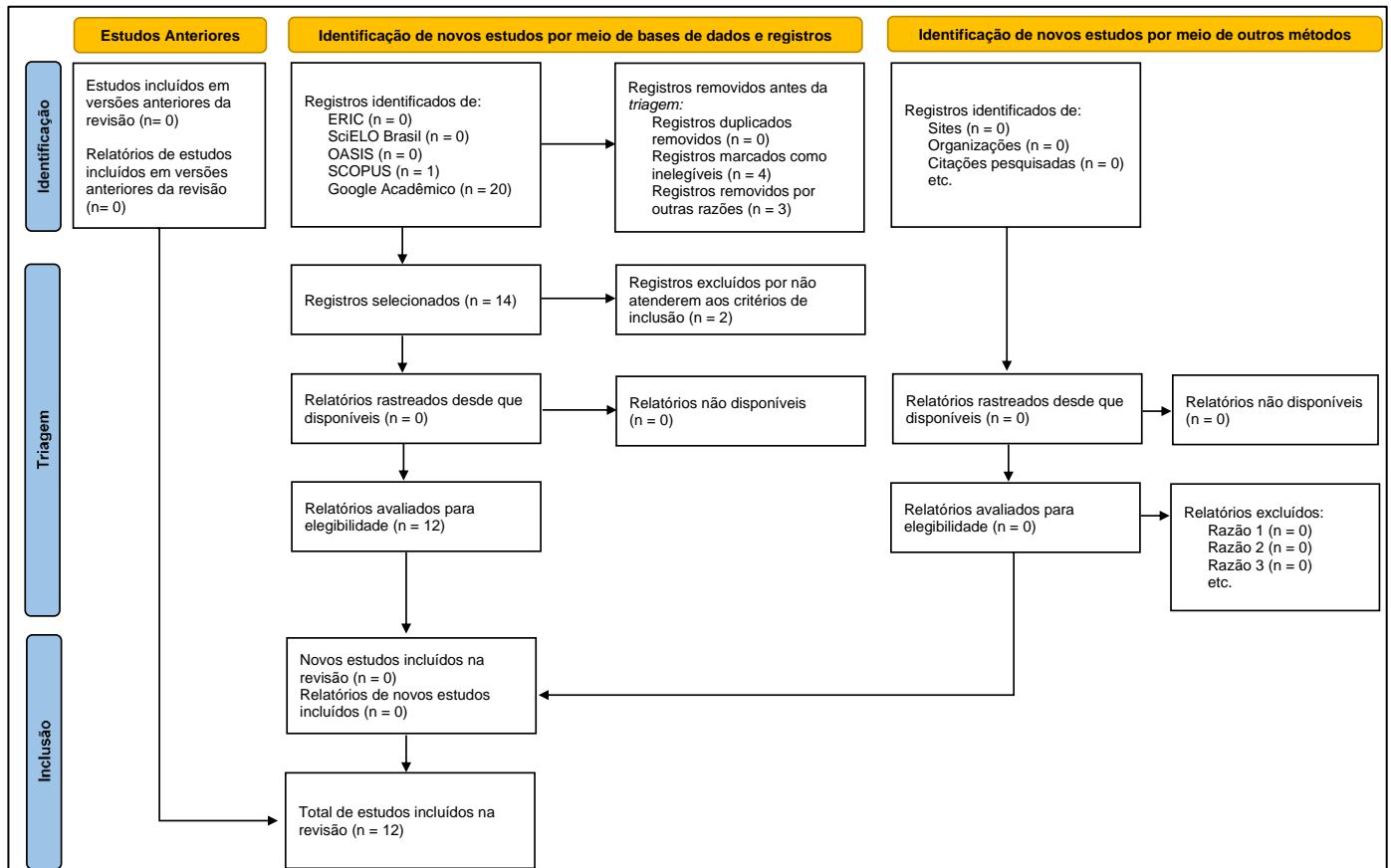
Os critérios de exclusão adotados foram:

- a) Estudos que não fossem de caráter prático, tais como estudos teóricos, documental, bibliográfico ou apresentação de produtos sem aplicação;
- b) Documentos que não fossem de acesso aberto.

A busca por documentos foi realizada conforme as especificidades de cada base de dados. Na base ERIC cada palavra-chave foi combinada por meio do operador booleano AND, sendo digitada em uma única guia de pesquisa, tal como esta base permite. Na base de dados Google Acadêmico a busca foi realizada de maneira semelhante a base ERIC. Na base SCOPUS realizou-se a pesquisa em “All fields”, e cada palavras-chave digitada em uma linha de pesquisa, e cada linha de pesquisa foi combinada por meio do operador booleano AND. A busca na base de dados SciELO Brasil foi realizada de forma semelhante a busca na base de dados SCOPUS. Na base OASIS a pesquisa foi realizada por meio da “busca avançada”, adicionando-se cada palavra-chave em uma linha de pesquisa, e com o filtro “Todos os Campos”.

Cabe destacar que todas as pesquisas foram realizadas tanto em português quanto em inglês, utilizando-se da mesma estratégia de busca supracitada, empreendida no mês de julho de 2023. A seguir, a Figura 1 contém o Diagrama de Fluxo da RS desenvolvida, por meio do qual é possível acompanhar o caminho percorrido, as etapas e as exclusões realizadas.

Figura 1. Diagrama de fluxo da revisão sistemática



Fonte: Adaptado de Page et al. (2021).

Para realização desta RS, inicialmente procedeu-se à leitura completa de todos os títulos e resumos dos documentos, descartando-se os duplicados e ineleáveis, selecionando-se 14 documentos. Em seguida, realizou-se a leitura na íntegra desses artigos, selecionando-se ao todo 12 documentos (denominados a partir de agora *registros*), sendo descartados dois registros que não atendiam aos critérios de inclusão.

Não foram utilizados *softwares* para gerenciar os documentos e filtrar duplicatas e/ou documentos ineleáveis, pois a quantidade de documentos encontrados nas bases de dados permitiu que essa verificação fosse realizada manualmente. A análise dos registros selecionados nesta RS foi de natureza qualitativa, com base no referencial teórico adotado para a compreensão da relação entre a gamificação e o uso da Plataforma Matific.

Resultados e discussões

Os registros elencados foram Attard (2016), Attard; Holmes (2022), Attard et all (2023), Belgrade Metropolitan University (2020), Darragh (2020), Darragh; Franke (2021), Hershkovitz; Tabach; Cohen (2022), Martinez; Saxena (2021), Neves (2022), Pereira (2020), Roque (2022), Vaillant; Questa-Tortero; Azpiroz (2022), apresentados com maiores detalhes no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Registros elencados na RS

Título	Ano	Autores	Tipo de Documento (Periódico)	País de Origem
An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms	2022	Catherine Attard e Kathryn Holmes	Artigo (<i>Mathematics Education Research Journal</i>)	Austrália
Development in the elopment in the Pandemic Era: The Uruguayan Case	2022	Denise Vaillant, Mariela Questa-Tortero e Maria Azpiroz	Artigo (International Journal for Research in Education)	Uruguai
Developing mathematical thinking skills through technology-based learning: a review of “technology-enabled mathematics education: optimizing student engagement”	2023	Catherine Attard et al.	Artigo (<i>Journal of Mathematics Teacher Education</i>)	Indonésia
e-Learning: 11th International Conference on e-learning 2020	2020	Belgrade Metropolitan University	Livro	Sérvia
Games e gamificação: possibilidades de (boas) práticas na educação básica no cenário pós-março de 2020	2022	Edson Luiz das Neves	Dissertação de Mestrado.	Brasil
Mapping the promises and perils of distance education during the COVID-19 pandemic: Peru’s case	2021	Gabriela Martinez e Keya Saxena	Artigo (A Review of Contemporary Media)	Peru
Online Activity and Achievements in Elementary School Mathematics: A Large-Scale Exploration	2022	Arnon Hershkovitz, Michal Tabach e Anat Cohen	Artigo (Journal of Educational Computing)	Israel
Online mathematics programs and the figured world of primary school mathematics in the digital era	2021	Lisa Darragh e Nike Franke	Artigo (<i>Mathematics Education Research Journal</i>)	Nova Zelândia
Plataforma de Aprendizagem e Avaliação de Competências na Educação Pré-Escolar	2020	Marta Timóteo Pereira	Dissertação de Mestrado	Portugal
Research Evaluation of Matific Mathematics Learning Resources: Project Report	2016	Catherine Attard	Livro	Austrália
Tecnologias Digitais no ensino on-line: um estudo de caso dos impactos na Educação Básica do Colégio Marista de Criciúma	2022	Tiago Cesconetto Roque	Dissertação de Mestrado	Brasil
The promise of online mathematics instruction programmes: producing the mathematics learner and school mathematics	2020	Lisa Darragh	Artigo (<i>Research in Mathematics Education</i>)	Nova Zelândia

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Estes estudos discorrem sobre a relação do uso de tecnologias, ferramentas tecnológicas, a Plataforma Matific e a gamificação no ensino e aprendizagem de matemática. Eles apresentam relatos de estudos de casos, pesquisas e questionários, que descrevem práticas de ensino com o uso de plataformas de forma on-line, presencial e híbrida, com a utilização de sala de aula invertida, vídeos auxiliares no processo educacional, sites, programas governamentais, recursos educacionais digitais, ambientes de aprendizagem, aplicativos, softwares, redes sociais, rádios locais, TVs, jogos digitais e principalmente a gamificação. Tais estudos discorrem sobretudo como o processo ocorre, o que se busca e o que seria o ideal para atingir o engajamento e o sucesso dos estudantes na aprendizagem de matemática.

Várias plataformas e ambientes de aprendizagem foram citados nos registros elencados neste estudo, como por exemplo: *Kiduca, Game Arkos, Educacross, Mangahigh, Mathletics, School King (aplicativo), Wordwall, Read Along, Timez Attack; ST Math; BookWidgets, Sway, Minecraft, Kahoot, Powerpoint, Dragon Learn, Pear Deck, Class Dojo, Socrative, Edmodo, Quizizz, Khan Academ, Mentimeter, Poll Everywhere, Edulastic, Lumen, Geogebra e Matific*. As pesquisas ocorreram em países como Uruguai, Portugal, Peru, Israel, Nova Zelândia, Austrália, Sérvia, Indonésia e no Brasil.

Attard (2016) em seu projeto de pesquisa sobre a Plataforma Matific como recurso de aprendizagem de matemática, destaca que o objetivo do estudo foi investigar se o uso dos recursos desta plataforma, em várias salas de aula de escolas primárias australianas, poderia melhorar o envolvimento do estudante com a matemática e auxiliá-lo no aprendizado e na compreensão dos conceitos matemáticos. Este autor define a plataforma como:

O Matific é uma gama de recursos matemáticos digitais que visam melhorar os resultados matemáticos por meio do uso de aplicativos baseados em jogos. Cada aplicativo, chamado de episódio, concentra-se em um conceito matemático específico. Cada conceito está vinculado ao currículo de matemática e apresenta uma série de cinco questões que proporcionam um aumento gradual no desafio. (Attard, 2016, p. 11)

Attard (2016) em seu estudo sobre a plataforma Matific demonstra que cada conceito está vinculado a um currículo que pode ser atribuído como dever de casa ou de sala de aula, propiciando aos professores individualizar o aprendizado, atribuindo diferentes tarefas a diferentes estudantes, tanto nas tarefas de casa como na escola. Possibilita o engajamento dos educandos, pois as atividades possuem um nível de desafio adequado, além do tamanho e da estrutura dos episódios contribuírem para o aprendizado. Os docentes podem se dedicar a conceitos e habilidades específicas, além de poderem acompanhar os resultados de cada estudante. O autor destaca ainda que os professores adotaram as funcionalidades da plataforma de ensino com entusiasmo, os impactos e transformações resultantes tenderam a ser mais significativos do que aqueles que não demonstram o mesmo nível de entusiasmo e comprometimento.

No estudo realizado pela Universidade Metropolitana de Belgrado (2020) destaca-se que a plataforma Matific utiliza a gamificação no ensino e aprendizagem da matemática, nesse contexto envolve o uso de elementos de jogos para tornar o aprendizado de matemática mais envolvente e eficaz. A plataforma é

projetada para alunos de até 12 anos ou ao 6º ano do ensino básico, tem o benefício de classificar a aprendizagem progressivamente, incentivar o desenvolvimento de competências e do pensamento crítico dos estudantes. Oferece ainda a possibilidade de reduzir a ansiedade com a disciplina de matemática propiciando a progressão no processo de aprendizagem, ajudando os estudantes a aprenderem com a utilização de elementos dos jogos (gamificação) e também favorecendo a autocrítica.

Os estudantes aprendem em seu ritmo, por meio da resolução de problemas do cotidiano e jogos de quebra cabeça; assim, para o aluno de nível mais avançado podem ser adicionadas tarefas bônus e para alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser atribuídos jogos de compreensão conceitual mais fáceis, também podem ser atribuídos certificados simbólicos de sucesso para incentivar os estudantes, além de enviar relatórios de desempenho aos responsáveis por e-mail, (Belgrade Metropolitan University, 2020).

Os estudantes observados por Attard (2016), em oito estudos de caso relataram sobre como os episódios do Matific os ajudaram a aprender matemática, sendo capazes de falar sobre a matemática que aprenderam, os *feedbacks* instantâneos com sistema de recompensas fornecidos pela plataforma quando ocorre acerto e justificativas e quando ocorre o erro, ajudaram a construir a compreensão dos conceitos e aumentar a confiança. De acordo com o autor, os estudantes consideram a plataforma divertida não só por estar jogando, mas também por admitirem que conseguem aprender matemática.

Attard e Holmes (2022), destacam que a crise causada pela COVID-19 forçou os professores a confiar e experimentar a tecnologia digital como principal recurso de ensino e aprendizagem, independentemente das práticas já utilizadas, forçando essa mudança repentina e oportunizando alterações significativas na metodologia presencial, on-line, síncrona, assíncrona e híbrida, com os dispositivos digitais que permitem a conectividade dentro e fora das salas de aula, promovendo a colaboração, reflexão e manipulação coletiva.

Além da plataforma Matific, outras formas de utilização da tecnologia no ensino de Matemática foram citadas, Attard, Holmes (2022) destacam a utilização de aplicativos como o GeoGebra e o Desmos para promover a visualização de conceitos matemáticos; Attard *et al* (2023), citam por exemplo: a gamificação, o *screencasting* e as salas de aula invertidas, juntamente com o Geogebra, Prodigy, Google Classroom e OneNote; a Belgrade Metropolitan University (2020) menciona que os professores de matemática usaram várias ferramentas digitais, como Microsoft Forms, Kahoot, Loomen, e Nearpod, para incentivar a motivação dos alunos para aprender.

Darragh (2020) em sua pesquisa discute como os programas de ensino de matemática on-line, como o Matific e o Mathletics, podem ser usados para tornar o aprendizado de matemática mais divertido e envolvente para os alunos. Darragh e Franke (2021) mencionam o uso de recursos matemáticos on-line, como o Matific, Google, Mathletics e Khan Academy, pelos alunos para aprendizado autoiniciado. Diante disso, Hershkovitz, Tabach e Cohen (2022) mencionam que muitas plataformas digitais de fácil utilização para matemática foram desenvolvidas para preencher a lacuna entre a disponibilidade de TIC para os alunos da escola e o uso de ambientes de aprendizagem on-line; para corroborar Roque (2022) conclui que o uso de tecnologias digitais aliado às metodologias ativas favorece o protagonismo do aluno.

Para Attard et al (2023) a gamificação no ensino de Matemática é mencionada pelos professores como uma das formas atuais de utilização da tecnologia na aprendizagem de matemática. Em sua pesquisa, Darragh (2020) discute como a gamificação e os jogos podem ser usados como uma “tática de sedução” para regular as “atividades matemáticas supostamente desagradáveis” dos alunos. Os estudos de Darragh e Franke (2021), abordam como a gamificação pode ser usada para motivar os alunos a aprenderem Matemática e descrevem a forma como os alunos se envolvem com o conteúdo matemático. Ao encontro a pesquisa de Hershkovitz, Tabach e Cohen (2022) conclui que a gamificação é uma abordagem pedagógica utilizada no ensino de matemática, sugerindo que a mesma pode ser uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho dos alunos.

Attard e Holmes (2022) salientam em suas pesquisas que é comum encontrar resistência por parte dos professores em adotar inovações tecnológicas na sala de aula, o que se justifica pela ausência de conhecimentos e formação adequada aos professores como afirma Neves (2022) e Pereira (2020). Outros aspectos destacados são, as dificuldades de acesso à internet que podem influenciar na utilização de dispositivos por professores e alunos (Neves, 2022). Attard *et al* (2023) observam que as novas tecnologias continuarão a surgir nos sistemas de ensino escolar, sendo necessário que os professores e alunos disponham de apoio tecnológico e pedagógico para integrar a tecnologia no ensino, tanto atualmente como no futuro.

A Belgrade Metropolitan University (2020) identifica uma desvantagem no uso da Plataforma Matific, que reside na necessidade de aquisição de uma licença digital junto aos fornecedores a cada ano letivo. Paralelamente, conforme observado por Darragh (2022), a presença e influência de fornecedores privados de software/plataformas na educação matemática pode apresentar implicações sociopolíticas que potencialmente comprometem a sua utilização.

No entanto, Darragh e Franke (2021) discutem como esses desafios podem ser superados e como os programas de matemática on-line podem ser benéficos para o ensino e a aprendizagem de matemática. Hershkovitz, Tabache e Cohen (2022), afirmam que os resultados devem ser testados em outros domínios, populações e ambientes de aprendizagem, pois podem ter implicações pedagógicas cruciais de interesses conflitantes.

As discussões visam identificar estratégias para mitigar esses desafios, ressaltando os benefícios potenciais dos programas de matemática online no contexto do ensino e da aprendizagem, enfatizam a necessidade de ampliar a pesquisa para além dos domínios públicos e ambientes de aprendizagem específicos, reconhecendo que os resultados podem implicar considerações pedagógicas complexas e conflitos de interesse, que devem ser considerados na utilização da gamificação e da plataforma Matific no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Conclusões

A pesquisa apresentou uma Revisão Sistemática (RS) sobre o uso da Plataforma educacional Matific e da gamificação no contexto de ensino e aprendizagem de matemática, em ambientes pedagógicos diversos, a estudantes pertencentes a diferentes níveis educacionais. O êxito desta se concretizou com a apresentação

de uma síntese literária atualizada acerca do tema, delineando, assim, as principais descobertas e conclusões advindas da pesquisa sistemática, visando o enriquecimento do corpo de conhecimento existente no campo da educação matemática mediada por tecnologia.

Os estudos de Attard (2016), Attard; Holmes (2022), Attard et al (2023), Belgrade Metropolitan University (2020), Darragh (2020), Darragh; Franke (2021), Hershkovitz; Tabach; Cohen (2022), Martinez; Saxena (2021), Neves (2022), Pereira (2020), Roque (2022), Vaillant; Questa-Tortero; Azpiroz (2022) e outros investigam a utilização de tecnologias, ferramentas digitais e gamificação no ensino da matemática. Em tais estudos foram realizadas pesquisas, estudos de caso e questionários para examinar como essas práticas são aplicadas em diferentes contextos, incluindo educação presencial e online, e como elas afetam o engajamento e o desempenho dos alunos.

De acordo com os estudos desta revisão sistemática, a plataforma Matific se destaca como uma ferramenta valiosa, pois oferece recursos de matemática digitais alinhados ao currículo, permitindo que os professores personalizem a aprendizagem e forneçam *feedback* imediato aos alunos. No entanto, a necessidade de adquirir uma licença digital anual é apontada como uma desvantagem.

Os estudos também mencionam a resistência dos professores à adoção de novas tecnologias devido à falta de treinamento adequado. Além disso, a conectividade com a internet pode ser um desafio para professores e alunos.

Apesar desses desafios, a gamificação e o uso de tecnologias na educação matemática têm demonstrado benefícios significativos, promovendo o engajamento dos alunos e a compreensão dos conceitos. Contudo, destacamos que para garantir o sucesso da integração da tecnologia na educação, é fundamental fornecer suporte contínuo aos professores e alunos, considerando as constantes mudanças no campo educacional.

Referências bibliográficas

- Attard, Catherine. (2016). *Research evaluation of matific mathematics learning resources: Project report*. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:37189/>
- Attard, Catherine, & Holmes, Kathryn (2020). An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 34(1), 719–740. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00359-2>
- Bacich, Lilian, & Moran, José. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf
- Darragh, Lisa (2021). The promise of online mathematics instruction programmes: producing the mathematics learner and school mathematics. *Research in Mathematics Education*, 23(3), 262-277. <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1993977>
- Darragh, Lisa, & Franke, Nike (2021). Online mathematics programs and the figured world of primary school mathematics in the digital era. *Mathematics Education Research Journal*, 35(1), 33–53. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00384-9>
- De Oliveira Pereira, Poliana Francibele, Fiuza, Patricia Jantsch & Lemos, Robson Rodrigues (2019). Aprendizado baseado em jogos digitais no ensino de anatomia utilizando gamificação: uma revisão sistemática da literatura. *Criar Educação*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.18616/ce.v8i1.5012>
- Feichas, Felipe Augusto, Seabra, Rodrigo Duarte & De Souza, Adler Diniz (2021). Gamificação no ensino superior em ciência da computação: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 19(1), 443-452. <https://doi.org/10.18616/ce.v8i1.5012>

- Frazão, Leide Vânia Vieira Duarte, & Nakamoto, Paula Teixeira (2020). Gamificação e sua aplicabilidade no Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. *Research, Society and Development*, 9(8), e141985235- e141985235. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5235>
- Hershkovitz, Arnon, Tabach, Michal & Cohen, Anat (2022). Online Activity and Achievements in Elementary School Mathematics: A Large-Scale Exploration. *Journal of Educational Computing Research*, 60(1), 258-278. <https://doi.org/10.1177/07356331211027822>
- Quadros-Flores, Paula Maria, Mascarenhas, Daniela & Machado, Manuela (2020). O método de Polya e a Gamificação como estratégias na resolução de problemas. *Revista Practicum*, 5(2), 47-64. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10227>
- Muchlis, Effie Efrida, Priatna, Nanang & Maizora, Syafdi (2023). Developing mathematical thinking skills through technology-based learning: a review of “technology-enabled mathematics education: optimising student engagement”. *J Math Teacher Educ*, 26(1), 425-432. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09561-4>.
- Neves, Edson Luiz das (2022). *Games e gamificação: possibilidades de (boas) práticas na educação básica no cenário pós-março de 2020*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional UNINTER. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1195>.
- Meira, Luciano, (2017, janeiro 3). *O que é gamificação?* Pearson, Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=1tZjFbHQxIl>
- Pereira, Marta Timóteo (2020). *Plataforma de aprendizagem e avaliação de competências na educação pré-escolar*. Dissertação (Mestrado em Informática e Gestão). Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/21856>.
- Page, Matthew. J. et al (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 88(71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Martinez, Gabriela, Saxena, Keya (2021). Mapeando as promessas e os perigos da educação a distância durante a pandemia da COVID-19: o caso do Peru. *Jump Cut: A Review of Contemporary Media*, 60(1), 1-8. <https://www.ejumpcut.org/archive/jc60.2021/MartinezSaxena-PeruEducation/text.html#top>.
- Roque, Tiago Cesconetto (2022). *Tecnologias digitais no ensino on-line: um estudo de caso dos impactos na Educação básica do Colégio Marista de Criciúma*. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação). Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá: Araranguá. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240969>.
- Sartori, Alice Stephanie Tapia & Duarte, Claudia Glavam. Repetir, memorizar, recitar: mecanismos para a fabricação de corpos dóceis pela Educação Matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 14(1), 84-91. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n1p84-91>
- Schroeder, Carlos(2007). A importância da física nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 29(1), 89-94. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172007000100015>
- SEED/PR. *Matific*. (2023). Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/matific>.
- Silva, João Batista da, Sales, Gilvandenys Leite & Castro, Juscileide Braga de (2019). Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 41(4), e20180309. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309>
- Vaillant, Denise, Questa-Tortero, Mariela & Azpiroz, Maria (2022). Re-considering teacher professional development in the pandemic era: The uruguayan case. *International Journal for Research in Education*, 46(2), 167-201. <http://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp167-201>
- Vrcelj, Ana, Hoic-Bozic, Natasa & Dlab, Martina Holenko (2020). Digital tools and platforms for online teaching mathematics in primary schools. *International Conference on E-learning Belgrade: Belgrade Metropolitan University*, 11, 64-70. Belgrade Metropolitan University, Belgrade, Serbia.

A presença das tecnologias digitais nos currículos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná-Brasil

Dierone Cesar Foltran Junior

DEINFO/ UEPG - Ponta Grossa – PR; dierone@uepg.br

Sani de Carvalho Rutz da Silva

PPGECT/ UTFPR-PG - Ponta Grossa – PR; sani@utfpr.edu.br

Alessandra Dutra

UTFPR - Londrina – PR; alessandr dutra@utfpr.edu.br

Lucia Virginia Mamcasz-Viginheski

UNIGUAIACÁ - Guarapuava – PR; lucia.virginia@uniguairaca.edu.br

Elenice Parise Foltran

DEED / UEPG - Ponta Grossa – PR; elenice@uepg.br

Resumo: A Tecnologia Digital – TD tem assumido uma posição determinante nos sistemas educativos, principalmente ao se considerar a inclusão de estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial, o que demanda, aos docentes, a necessidade de desenvolver competências digitais para atuarem nos diferentes cenários educacionais. Por isso, na formação inicial de professores devem estar previstos conhecimentos que objetivem o desenvolvimento dessas competências na área da tecnologia digital educacional. Assim, o objeto deste estudo são as competências digitais formadas durante o processo de formação inicial docente. Definiu-se como questão norteadora para a pesquisa: Os currículos dos cursos de formação docente contemplam conteúdos/conhecimentos e disciplinas que subsidiem a formação de competências digitais para uma prática pedagógica inclusiva? Desta forma, objetivou-se identificar nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, as disciplinas que contemplam conteúdos/conhecimentos que oportunizam o desenvolvimento de competências digitais e contribuem para a educação inclusiva. Para a pesquisa foi realizada uma abordagem quantitativa, utilizou-se como estratégia o estudo documental e bibliográfico dos projetos pedagógicos de 20 cursos de licenciaturas presenciais, de sete instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná, Brasil. Este levantamento evidenciou que a temática ainda é pouco explorada nos cursos de formação docente e demonstrou a necessidade de revisão dos currículos de licenciatura e a importância da oferta de formação continuada aos docentes em relação ao desenvolvimento de competência digital. O estudo apontou, ainda, que as lacunas na formação inicial dos docentes podem gerar alguns problemas em relação ao uso das TD no processo de ensino, entre elas, aversão e resistência dos professores ao seu uso, em função do desconhecimento, assim como pode comprometer o processo de inclusão, uma vez que as TD são consideradas ferramentas que contribuem para o acesso e apropriação do conhecimento pelas pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Competência digital; Formação docente; Educação Especial; Educação Inclusiva;

Abstract: Digital Technology (DT) has taken on a crucial role in educational systems, particularly when considering the inclusion of students who are the target audience for Special Education. This demands that educators develop digital competencies to operate effectively in various educational settings. Therefore, in the initial teacher training, it is essential to incorporate knowledge aimed at fostering these competencies in the field of educational digital technology. Hence, the focus of this study is on the digital competencies developed during the initial teacher training process. The guiding question for the research is as follows: Do the curricula of teacher training programs include content, knowledge, and courses that support the development of digital competencies for inclusive pedagogical practice? Consequently, the objective is to identify the courses within the pedagogical plans of undergraduate programs that encompass content and knowledge enabling the

development of digital competencies and contributing to inclusive education. The research used a quantitative approach, the study relied on document analysis and literature review of the pedagogical plans of 20 in-person undergraduate programs offered by seven public institutions of higher education in the state of Paraná, Brazil. This investigation revealed that the subject is still underexplored in teacher training programs and underscored the need to revise undergraduate curricula. It also emphasized the importance of providing ongoing training to teachers in terms of digital competency development. The study further pointed out that gaps in initial teacher training may lead to issues concerning the use of DT in the teaching process, including teacher aversion and resistance due to unfamiliarity, potentially compromising the inclusion process. DTs are considered tools that facilitate access and knowledge acquisition for individuals who are the target audience for Special Education.

Keywords: Digital competence; Teacher training; Special education; Inclusive education.

Introdução

A disseminação das Tecnologias Digitais (TD) é ubíqua na sociedade, alcançando uma presença marcante na área da Educação. Nesse cenário dinâmico, a profissão do docente, como analisado por Perin, Freitas e Robles (2019), é continuamente desafiada pelas rápidas transformações. Portanto, é imperativo que os educadores detenham um amplo conjunto de competências digitais e, igualmente, criem as condições necessárias para capacitar seus alunos a se tornarem proficientes no ambiente digital.

Essa ênfase recai no desenvolvimento de competências, que vão além da mera habilidade de utilizar tecnologias digitais, englobando a capacidade de ensinar aos outros a sua aplicação. Esta competência está intrinsecamente ligada às atividades centrais do docente, que incluem o ato de ensinar e, principalmente, orientar os alunos em seus processos de aprendizagem (Moretti & Moura, 2010).

Entre os estudos que abordam a necessidade do aprimoramento das competências digitais, merece destaque o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – DigCompEdu, que delinea os níveis de competência que devem ser desenvolvidos e continuamente revistos, pois a ausência de aplicação e atualização adequadas levará a estagnação de tais competências. (Lucas & Moreira, 2018).

Tendo por premissa, a necessidade do desenvolvimento de competências digitais pelos professores e que a formação inicial é *o locus* onde essa formação deveria ser oferecida, o propósito central deste artigo é conduzir uma avaliação abrangente dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná, Brasil. Este estudo visa analisar a ocorrência dos termos “tecnologia da informação”, “computação”, “informática” e de conteúdos presentes nos conteúdos das disciplinas ofertadas que possam subsidiar a formação voltada ao desenvolvimento das competências digitais dos futuros professores.

Referencial teórico

As iniciativas brasileiras voltadas à inserção das tecnologias digitais na educação têm sido desenvolvidas nos últimos anos, mas ainda carecem de ações e programas efetivos e que tenham continuidade, conforme destacam Valente e Almeida (2020) ao analisarem as Políticas de Tecnologia na Educação no Brasil.

Os resultados qualitativos sobre as políticas de TIC na Educação obtidos por meio de pesquisas acadêmicas têm sido fundamentais para orientar novas ações. Por exemplo, resultados de estudos levaram ao entendimento da importância de a formação centrar-se na criação da cultura digital na escola. (Valente & Almeida, 2020, p. 25)

Os autores destacaram, ainda, a preocupação com a infraestrutura tecnológica e o acesso à Internet de banda larga para as escolas como uma questão crítica em decorrência do acesso à dispositivos tecnológicos como um direito de todos os cidadãos permitindo que as pessoas tenham acesso a bens culturais e serviços oferecidos pela Internet. No entanto, é importante destacar que o mero fornecimento de dispositivos não é suficiente. Além disso, é necessário garantir a infraestrutura e a conectividade, acompanhar sua implementação e repensar os currículos educacionais, os métodos de ensino, as avaliações, as atividades de pesquisa e a formação dos cidadãos na era da cultura digital.

Neste sentido, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, por exemplo, contribuiu com distribuição de equipamentos para as escolas e a oferta de conteúdos para a educação Básica. Entretanto, convém esclarecer que esses cursos sofreram críticas por descontinuidade e pela falta de articulação na formação ofertada. (Valente & Almeida, 2020)

Nesse contexto, é essencial que as escolas contem com uma estrutura física que colabore para um trabalho efetivo com as práticas de letramento digital, assim como se faz necessário promover discussões que expandam a compreensão dos professores sobre a temática em questão, possibilitando que, ao refletir sobre novas possibilidades de mediar o conhecimento, possam buscar novas estratégias metodológicas que resultem em uma aprendizagem mais significativa e estimulante para os alunos, por meio de ações articuladas e planejadas.

Entende-se o letramento digital como a habilidade de uma pessoa em utilizar, compreender, avaliar e criar informações por meio de tecnologias digitais, como computadores, smartphones, tablets e a internet, é de suma importância que as instituições de ensino desempenhem um papel significativo na democratização do letramento digital, adaptando-se para atender às demandas do mundo contemporâneo. Isso implica que as escolas devem acompanhar as rápidas mudanças da sociedade e estar alinhadas com as necessidades e expectativas dos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que ainda existe um esforço insuficiente no desenvolvimento de práticas relacionadas ao letramento digital. A desigualdade persiste, pois a tecnologia não consegue alcançar todas as regiões e escolas, assim como não beneficia de forma abrangente os alunos. Embora aproximadamente 90% das residências tenham acesso à Internet, esse acesso é predominantemente limitado a dispositivos móveis, usados principalmente para comunicação por meio de mensagens de texto (IBGE, 2022).

Apesar, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) destacar a importância de integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aos contextos sociais na educação, muitos alunos das escolas públicas não possuem acesso a essas tecnologias. Isso é evidenciado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), que indicam que aproximadamente 87% dos alunos da rede pública têm acesso à Internet, em comparação com 98,2% dos alunos da rede privada.

Portanto, para expandir a disseminação do letramento digital, é imperativo, em primeiro lugar, democratizar o acesso à tecnologia e à informação. Em seguida, é essencial investir na capacitação e

formação dos professores. Deve-se levar em consideração as disparidades socioeconômicas, e a necessidade de ampliar o acesso por meio de políticas públicas, como a informatização das escolas e a promoção da capacitação digital aos educadores. Somente assim será possível reduzir a lacuna que separa indivíduos letrados e não letrados, em todos os aspectos, e, assim, promover a inclusão por meio de uma educação adequada à era do conhecimento.

Assim, é crucial que ocorra uma reflexão em níveis pessoais, institucionais e governamentais, envolvendo professores, escolas e órgãos públicos, a fim de estabelecer mecanismos de inclusão digital por meio do desenvolvimento de políticas de suporte ao letramento digital na sociedade.

Dessa forma, em um cenário em constante evolução, a escola deve passar por um processo de reestruturação para atender às crescentes demandas. Isso implica na necessidade de uma abordagem renovada, na qual a tecnologia se integra à prática docente e se torna uma parte viva da experiência dos alunos. Nesse contexto, os professores devem ser capazes de combinar seu conhecimento teórico com as ferramentas tecnológicas, demonstrar habilidade na organização e, acima de tudo, ter a capacidade de conduzir a ação pedagógica e qualificar os alunos a alcançarem um desempenho mais elevado em seus estudos, ou seja devem ser competentes digitais.

De acordo com Melo & Coutinho (2022, p.1) “competência digital é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para garantir o uso crítico e criativo das TIC e das mídias digitais”. Dessa forma foi elaborado um Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores - DigCompEdu, o qual é uma estrutura robusta, apoiada por embasamento científico, que define o que significa ser um educador competente digitalmente. Ele fornece um quadro de referência geral para orientar o desenvolvimento de competências digitais específicas para professores (Melo & Coutinho, 2022). Em outras palavras, o DigCompEdu oferece um meio de avaliar as competências digitais dos docentes com base no modelo europeu. Além disso, ele é capaz de avaliar a competência digital em todos os níveis de ensino, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior e a formação de adultos. O DigCompEdu descreve um conjunto de competências digitais para docentes, visando estruturar percepções e evidências existentes em um modelo abrangente, aplicável a todos os contextos educacionais.

Para fins de verificação do nível de competência digital recomenda-se a utilização do DigiCompEdu, pois através dele, é possível mapear os níveis de proficiência, conforme descritos no Quadro Comum Europeu para Educadores (Lucas e Moreira, 2018).

Figura 1. Áreas de competência do DigiCompEdu



Fonte: Lucas, Moreira (2018).

Como se observa na figura 1 o quadro possui seis áreas que os educadores devem possuir para o desenvolvimento das suas atividades profissionais. O quadro apresenta níveis de competência em diferentes áreas, tais como: envolvimento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, capacitação dos alunos, e promoção da competência digital dos alunos.

Em relação a área 1: Envolvimento profissional, ela estabelece que o educador deve saber usar as tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional. A competência digital dos educadores é expressa pela sua capacidade para utilizar tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais com colegas, alunos, encarregados de educação e outras partes interessadas. É expressa, também, pela sua capacidade para utilizá-las para o seu desenvolvimento profissional individual e para o bem coletivo, e inovação contínua na instituição e no ensino.

Com relação a área 2: Recursos digitais diz respeito ao educador saber selecionar, criar e partilhar recursos digitais. A principal competência que o educador precisa desenvolver é aceitar essa variedade de tecnologias e recursos disponíveis, e selecionar eficazmente os recursos que melhor se adequam aos seus objetivos de aprendizagem, grupo de alunos e estilo de ensino. Além disso, os educadores precisam ter consciência de como usar conteúdo digital de forma responsável. Principalmente, devem respeitar as regras de direitos de autor quando utilizam, modificam e partilham recursos e proteger conteúdo e dados sensíveis, tais como exames ou as classificações dos alunos em formato digital.

No que tange à área 3: Ensino e aprendizagem, o educador deve gerenciar e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem. Pois as tecnologias digitais podem melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem de muitas maneiras diferentes. No entanto, independentemente da estratégia ou abordagem pedagógica escolhida, a competência digital específica do educador reside em orquestrar

efetivamente a utilização de tecnologias digitais nas diferentes fases e configurações do processo de aprendizagem, devendo o educador formular, planificar e implementar a utilização das TD nas em diferentes fases do processo de aprendizagem.

Na área 4: Avaliação, o educador deve usar tecnologias e estratégias digitais para melhorar o processo de avaliação dos alunos. É preciso compreender que a avaliação pode ser um elemento facilitador ou um obstáculo para a inovação na educação. E quando se integram diferentes tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, deve-se ter em consideração de que modo se podem melhorar as estratégias de avaliação existentes. Adicionalmente, deve também ter-se em linha de conta como podem ser utilizadas para criar ou facilitar abordagens inovadoras de avaliação. Portanto, os educadores digitalmente competentes devem ser capazes de utilizar as TD no processo da avaliação com estes dois objetivos em mente.

Quanto a área 5: Capacitação dos alunos é quando o educador faz uso das tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos alunos. Considerando que um dos pontos-fortes das tecnologias digitais na educação é o seu potencial para apoiar estratégias pedagógicas centradas no aluno e impulsionar o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e sua apropriação. Desta forma, as tecnologias digitais podem ser usadas para facilitar o envolvimento ativo dos alunos. Pois as TD podem também contribuir para o apoio da diferenciação em sala de aula e da educação personalizada, ao proporcionarem a realização de atividades de aprendizagem adaptadas ao nível de competência, interesses e necessidades de cada aluno.

E a área 6: Promoção da competência digital dos alunos diz respeito a quando o educador deve possibilitar aos alunos como usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas. Pois a competência digital é uma das competências transversais que os educadores necessitam incutir nos alunos. Enquanto a promoção de outras competências transversais é apenas parte da competência digital dos educadores.

Além disso, para cada uma das áreas, são determinados seis níveis de competência, do mais básico ao mais avançado, compreendendo as seguintes divisões: A1 – Recém-Chegado; A2 - Explorador; B1 - Integrador; B2 - Especialista; C1 - Líder; e C2 – Pioneiro, como se observa na figura 2.

Figura 2. Níveis de competência



Fonte: Lucas, Moreira (2018).

Conforme demonstra a Figura 2, os níveis são organizados em pares, com as duas primeiras etapas denominadas Consciência (A1) e Exploração (A2). Esses níveis são direcionados para docentes que conseguem assimilar e aplicar práticas básicas de tecnologia. No nível Consciência (A1), encontram-se os professores que reconhecem o potencial das tecnologias, compreendem que podem aprimorar o processo de ensino, mas, por falta de preparo, limitam-se a usar essas tecnologias apenas para tarefas simples, como o planejamento de aulas, comunicação e outras atividades de natureza básica que não se integram completamente ao ambiente de ensino. O nível Exploração (A2) compartilha características com o consciência, mas se destaca por estar mais disposto a buscar conhecimento e explorar formas mais avançadas de utilizar a tecnologia para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esses professores requerem incentivo e orientação de seus pares para aprofundar seu domínio da tecnologia.

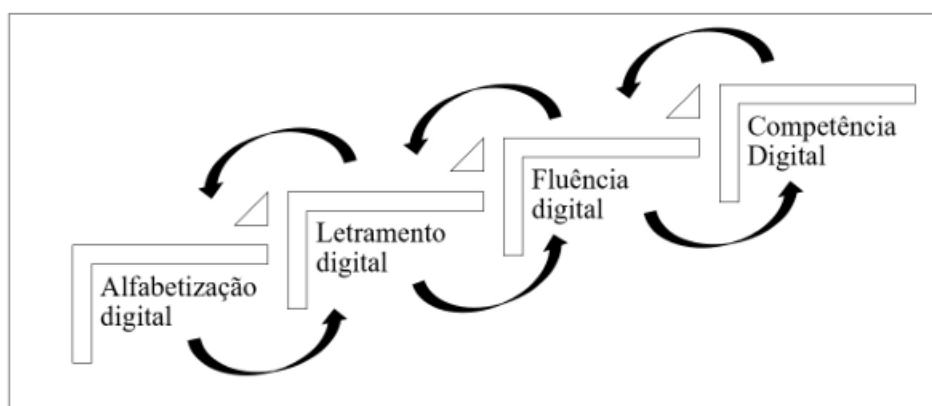
As duas etapas subsequentes são Integração (B1) e Especialização (B2). Nestas etapas mais avançadas, os docentes devem demonstrar competências digitais mais amplas e bem estruturadas para aplicar eficazmente a tecnologia em seu cotidiano e no processo de ensino. O docente classificado como Integrador (B1) é alguém que possui conhecimento de várias tecnologias e as incorpora ao processo de ensino, buscando cada vez mais maneiras de integrar essas tecnologias para facilitar a compreensão dos alunos. Além disso, esses professores usam tecnologia como uma ferramenta para seu desenvolvimento profissional, procurando constantemente novas ferramentas que possam ser aplicadas na sala de aula e na comunicação com alunos, colegas e familiares. Os Especialistas (B2) usam tecnologia com confiança, criatividade e senso crítico para aprimorar suas atividades como docentes. Eles são caracterizados por sua curiosidade e disposição constante para buscar novas soluções e adaptações em sua vida e trabalho, sempre buscando aprimorar seus conhecimentos.

As duas últimas etapas são Liderança (C1) e Inovação (C2), representando o nível mais alto de proficiência, onde os profissionais compartilham conhecimento sobre tecnologia e inspiram os alunos a aprender sobre o assunto, estimulando-os a pensar de maneira mais crítica e criativa sobre a utilização das tecnologias. O nível Líder (C1) é geralmente alcançado por docentes que possuem um amplo repertório de estratégias e formas de incorporar tecnologia em sua vida pessoal e acadêmica. Eles combinam criatividade

com uma rica compreensão das tecnologias, permitindo-lhes escolher as abordagens mais eficazes para facilitar o entendimento dos alunos e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A classificação Inovador (C2) é atribuída àqueles que têm uma compreensão abrangente de como as tecnologias podem ser aplicadas de maneira criativa e educacional. Para alcançar essa classificação, os indivíduos devem constantemente buscar novas maneiras de aprimorar o ensino, incorporando e explorando ativamente a tecnologia para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é integrar os alunos nesse ambiente tecnológico, tornando o processo de aprendizado mais fluido para eles.

Para que a competência digital seja efetivada de fato, o percurso é longo e deve ocorrer de forma contínua que inicia com a Alfabetização digital até chegar no desenvolvimento da competência digital, conforme aponta a Figura 3:

Figura 3. Condução da aprendizagem à competência.



Fonte: Soares et al. (2021).

Na Figura 3, são delineadas etapas que constituem o processo de desenvolvimento da competência digital por parte do docente (Soares et al., 2021): a primeira etapa compreende a alfabetização digital, que exige do indivíduo a habilidade de realizar e compreender tarefas de comunicação, incluindo escrita e fala, utilizando a tecnologia como uma ferramenta operacional para a execução de atividades básicas. A segunda fase, do letramento digital, por sua vez, diz respeito à utilização crítica e avaliativa das tecnologias digitais. Na terceira fase, fluência digital indica que o docente deve ter a capacidade pessoal de empregar as tecnologias digitais de forma natural em uma variedade de contextos, seja no âmbito pessoal ou profissional. E finalmente, na última fase, da competência digital envolve um domínio estratégico das tecnologias, especialmente em relação às atividades pedagógicas.

Em resumo, há uma evolução no processo de formação docente, desde a alfabetização digital, que é o conhecimento básico da tecnologia; e a capacidade de usar as tecnologias digitais de forma crítica e avaliativa é chamada de letramento digital; a capacidade de usar as tecnologias digitais em diferentes contextos significado como fluência digital; e a capacidade de usar as tecnologias digitais de forma estratégica no processo de ensino e aprendizagem tratado como competência digital (Soares et al., 2021).

Tendo por premissa o conceito e evolução de competência digital, conforme aponta a literatura da área, na próxima seção será apresentado o levantamento das disciplinas que compõem os projetos pedagógicos

dos cursos de formação de professores das instituições públicas superiores do Paraná, na busca de termos e conteúdos referentes de tecnologia.

Análise dos cursos e disciplinas

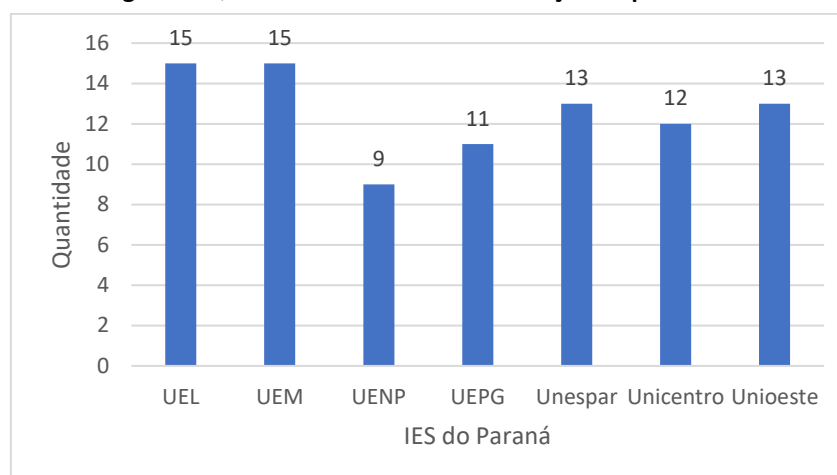
A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais significativo no campo da educação, impactando diretamente o currículo dos cursos de formação de professores. À medida que a sociedade avança em direção a um mundo cada vez mais digital e tecnológico, é essencial que os educadores estejam preparados para utilizar eficazmente as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas. Isso exige uma mudança no currículo dos cursos de formação de professores para garantir que os futuros educadores estejam aptos a enfrentar os desafios de um ambiente de ensino em constante evolução.

A integração bem-sucedida da tecnologia no currículo dos cursos de formação de professores não se trata apenas de adicionar dispositivos ou software, mas de repensar como a tecnologia pode melhorar a qualidade da educação e atender às necessidades dos alunos no mundo digital. Os professores desempenham um papel fundamental na preparação da próxima geração para um mundo digital, e seu próprio desenvolvimento como educadores deve refletir essa realidade em constante evolução.

Isso significa que professores que recebem durante a sua formação inicial, práticas pedagógicas relacionadas às TDIC no seu currículo, possuem maiores chances de aplicá-las em sua prática.

Nesta pesquisa, foram analisados 88 projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ofertados presencialmente nas sete instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná, cuja distribuição é apresentada na figura 4.

Figura 4. Quantidade de cursos de formação de professores



Fonte: Os autores.

A pesquisa teve por objetivo de analisar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, bem como seus respectivos ementários. Os procedimentos metodológicos adotados para atingir os objetivos desta pesquisa foram os seguintes:

- Pesquisa documental: Nessa etapa, realizou-se o levantamento e catalogação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições públicas do Estado do

Paraná. Esse levantamento visava identificar disciplinas e conteúdos relacionados ao uso da tecnologia. A coleta de dados foi conduzida de forma online, por meio do acesso às informações disponíveis nos websites de cada instituição.

- b) Análise do material coletado: Após a coleta e catalogação dos dados, procedeu-se à análise minuciosa do material coletado. O foco dessa análise foi identificar os termos e conteúdos referente a tecnologia atribuída às disciplinas nos cursos de licenciatura ministrados de forma presencial nas sete instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná.

Para a análise do material coletado utilizou-se como descritores de busca nos projetos os seguintes termos: “tecnologia”, “informática”, “computação” após os dados foram tratados utilizando o software Iramuteq (Rocha de Souza, *et.al*,2018).

Os dados revelaram a presença dos termos nos projetos do cursos de formação de professores das IES do estado do Paraná, conforme contagem de ocorrência apresentados na Tabela 2:

Tabela 2. Relação de cursos, disciplinas e IES que contemplam tecnologia

CURSOS DE LICENCIATURA	QUANTIDADE DE DISCIPLINAS POR CURSOS POR IES							TOTAL
	UEL	UEM	UENP	UEPG	Unespar	Unicentro	Unioeste	
Artes Cênicas		1						1
Artes Visuais	2	4		3	3	1		13
Ciências Biológicas	2	2	2	4	2	2	2	16
Ciências Sociais	3	1					2	6
Educação Física	8	2	2	4	4	3		23
Filosofia	2	1			1		1	5
Física	1	1				1		3
Geografia	2	2	1	2		2	2	11
Historia	1	1	1	2	2	2	1	10
Letras (Português)	3	1	3		2	3	1	13
Letras (Alemão)							2	2
Letras (Espanhol)	3		2	2	2	2	3	14
Letras (Inglês)	3	1	2	2	2	2	4	16
Letras (Italiano)							1	1
Matematica	2	2	2	2	3	5	3	19
Música	2	1		4	2			9
Pedagogia	3	3	4	4	5	5	6	30
Química	1	1		4	3	2	3	14
Teatro					2			2
TOTAL NA IES	38	24	19	33	33	30	31	208

Fonte: Os autores.

A partir do levantamento é perceptível que em todas as instituições há oferta de conteúdos referente a tecnologia nas disciplinas dos diversos cursos. Ficou evidente que os Cursos de Pedagogia e Educação Física são os que mais ofertam conteúdos relacionados a tecnologia, como no uso de jogos e simuladores. No entanto, há cursos como Artes Cênicas, Letras e Teatro que o uso é restrito.

Com relação a análise dos programas das disciplinas que abordavam conteúdos ou termos relacionados a tecnologia, observou-se que as tecnologias digitais possuem impacto quase que insignificante em termos de carga horária dos cursos de licenciatura, por exemplo, conforme demonstrado no Quadro 1, uma única disciplina de tecnologia possui apenas 1,67% da carga horária total do curso.

Quadro 1. Relação de conteúdos das disciplinas, carga horária e percentual

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	EMENTA
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	68h (1,94%)	O processo de comunicação e tecnologias/mídias. Tecnologias/mídias em diferentes perspectivas: conceitos, histórico e usos sociais. Abordagem teórico, prática das tecnologias/mídias e sua relação com a educação presencial e a distância. Políticas educacionais relacionadas à tecnologia da informação e comunicação.
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIA	68h (1,67%)	O desenvolvimento histórico das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Possibilidades de aprendizagem medida pelas TICs no ensino presencial e a distância.
DIDÁTICA, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM	90h (2,75%)	Conceito, origem e a evolução da tecnologia, seu papel na sociedade e no contexto educacional. Cibercultura no contexto social e educacional. As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.
INTRODUÇÃO AO SOFTWARE MATEMÁTICO	60h (1,71%)	Iniciação a interação com computadores através da manipulação de softwares matemáticos. Sítios relacionados com o ensino da matemática.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68h (1,94%)	Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. Marcos político-legais da inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). O profissional pedagogo no processo de inclusão escolar. A família e a comunidade diante das demandas da inclusão.

Fonte: Os autores.

Um detalhe percebido foi a quantidade de ocorrências dos termos consultados em um curso de Licenciatura em Educação Física, visto que o uso de tecnologia tem contribuído, tanto ao tornar as disciplinas interativas como fazer uso de diferentes recursos em diversos momentos do curso. Em síntese, os resultados demonstraram que ainda há lacunas na formação docente para o desenvolvimento de competências digitais.

Conclusão

O estudo realizado destacou a importância de identificar como ocorre a aplicação e utilização da tecnologia nos cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná. Os resultados deste levantamento indicam que essa temática ainda é pouco explorada nas propostas de formação docente, o que ressalta a necessidade de uma revisão dos currículos de licenciatura. Além disso, sublinha a importância de oferecer formação continuada aos docentes para o desenvolvimento de competência digital.

Os dados revelam que o número de disciplinas que abordam os termos pesquisados é limitado. Muitas delas se concentram principalmente no desenvolvimento de habilidades de letramento digital, e em alguns casos, apenas abordam a fluência digital. Esse cenário aponta para a necessidade de uma abordagem mais abrangente que inclua competências digitais mais avançadas.

Outra constatação do estudo é que as lacunas na formação dos futuros professores podem resultar em problemas, como aversão e resistência à utilização de tecnologias digitais devido à falta de familiaridade ou recursos. Além disso, pode comprometer o processo de inclusão, uma vez que as tecnologias digitais são

consideradas ferramentas que contribuem para o acesso e apropriação do conhecimento pelas pessoas que constituem o público-alvo do ensino inclusivo.

Como trabalho futuro, com base no levantamento inicial dos conteúdos das disciplinas, será possível elaborar questionários para avaliar o nível de competência digital em diversas áreas conforme definido pelo Quadro DigiCompEdu. Isso permitirá uma compreensão mais aprofundada do papel das tecnologias digitais no contexto da formação de futuros professores e orientará aprimoramentos necessários nos currículos dos cursos de licenciatura.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Referências bibliográficas

- Barbosa, Ezequiel Ferreira; Müller, Maria Cândida. (2016) Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.31, n.3.
- Brasil. (2018) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasília. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- De Oliveira Andrade, Gustavo; Da Silva, Sani de Carvalho Rutz; Meirinhos, Manuel Florindo Alves; Dutra, Alessandra. (2023) Assessment of Digital Teaching Skills – a pilot study based on the precepts of Digicompedu. In Mesquista, A.; Abreu, A.; Carvalho, J.V.; de Mello, C.H.P. (eds) *Perspectives and Trends in Education and Technology. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 320. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6585-2_43
- De Oliveira Andrade, Gustavo; Da Silva, Sani de Carvalho Rutz; Shimazaki, Elsa Midori; Meirinhos, Manuel Florindo Alves; (2021) Tecnologias Digitais para o Ensino Inclusivo: Análise Das Produções Apresentadas Em Congressos Brasileiros. In: Angélica Monteiro; Carla Figueiredo; Paulo Marinho; Luís Grosso Correia; Júlia Soares. (Org.). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias digitais em educação*. 1ed.Porto: FCT, v. 1, p. 783-805. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/24891>
- IBGE. (2022) *Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021*. ISSN 978-85-240-4543-1 https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf
- Lucas, M.; Moreira, A. (2018) *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA Editora. ISBN: 978-972-789-580-9.
- Melo, Domingos Sávio Ferreira de; Coutinho, Emanuel Ferreira (2022) Um Estudo Inicial para Avaliação de Competências Digitais de Docentes de Programação e Modelagem com o DigCompEdu. In: Workshop sobre aspectos sociais, humanos e econômicos de software (WASHES), 7, Niterói. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. p. 51-55. ISSN 2763-874X. <https://doi.org/10.5753/washes.2022.222728>.
- Moretti, V.D.; Moura, M. O. (2010) Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política*. vol. 10. nº 20. pp. 345-361.
- Paz, Daiane. P; Pontarolo, Edilson; Peloso, Franciele. C. (2022) *Competência Digital Docente: uma revisão de literatura*. Texto Livre: linguagem e tecnologia. Belo Horizonte. v.15. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.39263.
- Perin, Eloni dos Santos; Freitas, Maria do Carmo Duarte Freitas. (2019) Competências Digitais de Docentes da Educação Básica. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v.8, n.2.
- Rocha De Souza, Marli A.; WALL, Marilene L.; Chaves Thuler, Andrea C.de M.; Lowen, Ingrid M. V.; Peres, Aida M. (2018) O uso do software IRAMUTE: Os dados revelaram Q na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, v.53. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>
- Soares, Nahuan Alaff Virgino; Mendonça, José Ricardo Costa de; Paiva, Kely Cesar Martins de; (2021) Competências Digitais para a Docência Universitária: reflexões sobre o tema. In: *XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU 2021*.
- Valente, José Armando; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. (2020) Políticas de tecnologia na educação no brasil: visão histórica e lições aprendidas. *Education Policy Analysis Archives*, v.28, n.94.

Utilização de tecnologias digitais durante o período de pandemia na prática de formação de graduandos/as em pedagogia no Marajó – Pará

Vivianne Nunes da Silva Caetano

Universidade Federal do Pará-Ufpa; vns@ufpa.br

Flávia Carvalho dos Santos

Escola Municipal Santa Mônica; flavia.samylli@gmail.com

Tais Praia de Souza

Escola Municipal Margarida Nemer; taispraia21@gmail.com

Resumo: A Universidade Federal do Pará seguindo as determinações da Organização Mundial de Saúde devido ao estado de pandemia (Covid-19) e necessidade de isolamento social, e após a suspensão das aulas presenciais aprovou a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), regulamentada pela Resolução N° 5.294/2020, com o intuito de ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Com isso, surgiram modificações no processo de participação nas aulas que passaram a ocorrer no formato assíncrona, por conseguinte, foram utilizadas variadas ferramentas pelos acadêmicos/as em sua prática de formação. Portanto, este trabalho tem como objetivo geral apresentar quais as principais ferramentas tecnológicas utilizadas por graduando/as e professores/as do curso de Pedagogia durante o ERE, e como ocorreu a prática de formação durante este período. Como base teórica utilizamos autores que tratam sobre o tema, dentre eles Kenski (2011), Marcon (2020) e outros, Portarias normativas, relatórios e diagnósticos do CUMB UFPA (2020). A pesquisa baseou-se metodologicamente em abordagem qualitativa com pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Foi utilizado como coleta de dados questionários online desenvolvidos com utilização da plataforma Google Forms e aplicados a graduandos/as em Pedagogia, turmas/anos 2018, 2019 e 2021 - Campus Breves. Os resultados demonstraram que durante o processo de implementação do ERE foram utilizadas variadas tecnologias e instrumento metodológicos, dentre as quais áudios, leitura de documentos online/off-line, aulas gravadas e/ou produções escritas que foram disponibilizadas por meio de ferramentas como o Google sala de Aula (CLASSROOM), WhatsApp, Drive e outros, conforme as necessidades metodológicas adotadas pelo/a professor/a. Todavia, uma grande parte dos/as acadêmicos/as afirmaram não possuir equipamentos e internet apropriados para utilizar em seus domicílios, sendo que, o principal fator seria a falta de condições financeiras para arcar com a compra de equipamentos eletrônicos e com os custos dos serviços mensais de internet, fatores estes que dificultaram a participação efetiva de alguns graduandos/as nas atividades acadêmicas.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Prática de formação; Ensino Remoto Emergencial. Pandemia; Pedagogia.

Abstract: The Federal University of Pará, following the determinations of the World Health Organization due to the pandemic (Covid-19) and the need for social isolation, and after the suspension of face-to-face classes approved the implementation of Emergency Remote Education (ERE), regulated by Resolution No. 5,294/2020, with the aim of offering temporary access to curricular contents that would be developed in person. As a result, changes emerged in the process of participation in classes that began to take place in an asynchronous format, therefore, a variety of tools were used by academics in their training practice. Therefore, this work has the general objective of presenting the main technological tools used by undergraduate students and teachers of the Pedagogy course during the ERE, and how the training practice occurred during this period. As a theoretical basis, we used authors who deal with the topic, including Kenski

(2011), Marcon (2020) and others, Normative ordinances, reports and diagnoses of the CUMB UFPA (2020). The research was methodologically based on a qualitative approach with bibliographic, documentary and field research. Online questionnaires developed using the Google Forms platform and applied to Pedagogy graduates, classes/years 2018, 2019 and 2021 – Campus Breves, were used as data collection. The results demonstrated that during the ERE implementation process, various technologies and methodological instruments were used, including audios, reading of online/offline documents, recorded classes and/or written productions that were made available through tools such as Google Classroom (CLASSROOM), WhatsApp, Drive and others, according to the methodological needs adopted by the teacher. However, a large proportion of academics stated that they did not have appropriate equipment and internet to use at home, with the main factor being the lack of financial conditions to cover the purchase of electronic equipment and the costs of services. Monthly internet access, factors that hindered the effective participation of some undergraduates in academic activities.

Keywords: Digital technologies; Training practice; Emergency Remote Teaching. Pandemic; Pedagogy.

1 Introdução

Há inúmeras formas de trabalhar a educação nas instituições de ensino, professores e professoras usam de diversas estratégias para que os/as educandos/as possam assimilar, da melhor maneira possível, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sabe-se que a aula presencial é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois, é a ocasião na qual os/as alunos/as têm a oportunidade de interagir diretamente com os/as professores/as e colegas para aprender e sanar dúvidas conforme surgem.

Porém, o formato de ensino presencial nas instituições educacionais passou por modificações, o mundo viveu uma pandemia de um vírus que afetou toda a humanidade e ficou conhecido como COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo Vírus SARS-Cov-2, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan, na China, posteriormente, se disseminou por diversos países, entre eles o Brasil. Após análise do agravamento da situação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a situação como Pandemia COVID-19 em 11 de março de 2020. Devido ao alastramento da doença, houve necessidade de isolamento social e suspensão de várias atividades, dentre elas as aulas presenciais nas instituições de ensino.

O Brasil reconheceu a situação de pandemia por meio da portaria do Ministério da Saúde (MS) nº 188, de 03 de fevereiro de 2020 e declarou situação de emergência em âmbito nacional, com determinações urgentes de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (Brasil, 2020).

Nesse interm a Universidade Federal do Pará (UFPA) em reunião extraordinária do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), em 21 de agosto de 2020, aprovou a implantação transitória do Ensino Remoto Emergencial (ERE), regulamentada pela Resolução N° 5.294/2020, que adotou esse formato de ensino com o intuito de ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente, é importante enfatizar que até a instituição tomar essa decisão, as aulas já estavam suspensas.

Para a UFPA o ERE compreendeu um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do compartilhamento do mesmo espaço virtual entre docentes e discentes (UFPA, 2020). Para Hodges (2020) o ensino remoto apresenta-se como forma de acesso temporário e flexibilizado dos componentes curriculares

em circunstância a crise pandêmica, diferenciando-se da modalidade Ensino a Distância (EAD) pois, esse tipo de modalidade “ocorre com o emprego de meios e tecnologias, de informação e comunicação, com alunos, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Paiva, 2020, p. 55).

Diante deste cenário repentino, surgiu a seguinte problemática: Quais as principais ferramentas tecnológicas utilizadas por graduando/as e professores/as do curso de Pedagogia durante o ERE, e como ocorreu a prática de formação durante este período? Como objetivo geral buscamos identificar quais as principais ferramentas tecnológicas utilizadas por graduando/as e professores/as do curso de Pedagogia, das turmas/anos 2018, 2019 e 2021 - Campus Breves-Marajó-Pará, durante o ERE, e como ocorreu a prática de formação durante este período.

De modo específico objetivamos: apresentar como ocorreu o processo de participação nas aulas e atividades pedagógicas durante o período do ERE e entender de que forma se deu a prática de formação e quais as ferramentas tecnológicas utilizadas por graduando/as e professores/as do curso de Pedagogia durante o período do Ensino Remoto Emergencial.

Em nosso percurso metodológico utilizamos a abordagem qualitativa, esse tipo de abordagem nos proporcionou realizar um estudo sobre os desafios e vivências dos/as entrevistados/as considerando a *práxis* exercida no período de utilização do ERE e nos proporcionando uma visão mais ampla do cenário educacional pesquisado.

A pesquisa de campo nos auxiliou em todo o processo, e como coleta de dados utilizamos questionário eletrônico por meio da plataforma *Google Forms* encaminhado aos participantes da pesquisa por meio da ferramenta de comunicação *Whatsapp*, com perguntas objetivas e subjetivas que tratavam sobre o tema da pesquisa.

Foi utilizada, ainda, a pesquisa bibliográfica pois, “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, p.44, 2002). Nesse sentido, buscamos obras que tratam sobre o tema deste trabalho para nos embasar teoricamente. Inicialmente fizemos um levantamento nos sites: Scielo, Google Acadêmico e biblioteca digital com a seguinte descrição: Ensino Remoto Emergencial, Ensino superior, Desafios do ERE na universidade pública, ERE na UFPA. Dentro dessa perspectiva usamos como base teórica, principalmente, os seguintes autores: Kenski (2011), Oliveira e Pedrosa (2015), Paiva (2020), Marcon (2020), Hodges (2020), Guimarães, Matos e Cabral (2021), Braga e Barreto (2022).

Utilizamos, ainda, a pesquisa documental, que consiste na utilização de documentos institucionais como fonte de pesquisa. Para Tozzoni-Reis (2009, p.42) “a pesquisa documental em educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz de documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino”. Assim, considerou-se neste artigo a legislação nacional, portarias normativas, diagnósticos e relatórios produzidos pela Coordenação Geral do Campus Universitário do Marajó-Breves-CUMB-UFPA.

Na técnica de análise do conteúdo nos fundamentamos no que propõe Bardin (1977) em que a referida técnica volta-se para analisar a comunicação buscando entender o conteúdo explícito e implícito dos objetos

analisados. Quanto aos participantes, selecionamos discentes de Pedagogia das turmas/anos de 2018, período intensivo⁶⁹, com o intuito de saber como foi a rotina de aulas e atividades acadêmicas uma vez que o curso consiste em estudar em dois turnos (manhã e tarde). Turma 2019, período extensivo⁷⁰, por vivenciar a experiência das aulas presenciais e remotamente, e a Turma de 2021 extensivo que ingressaram durante o período da pandemia, ou seja, já no formato de ensino remoto emergencial.

Considerando as implicações dos/as acadêmicos/as no ERE e na formação do senso crítico diante dos desafios da educação neste período de pandemia, acreditamos que a pesquisa contribuiu para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos, por provocar novas reflexões e debates acerca da temática, tanto na modalidade presencial quanto à distância, em nível superior na Universidade Federal do Pará-Campus de Breves-Marajó.

Nos tópicos seguintes apresentaremos o processo de participação nas aulas e atividades pedagógicas, posteriormente, demonstraremos como ocorreu o processo de interação entre alunos/as, professores/as, plataformas e demais mecanismos utilizados durante o ERE, e a conclusão.

2 Processo de participação nas aulas e atividades pedagógicas durante o período do ERE

A sociedade ao longo dos anos vem sofrendo modificações resultantes dos avanços tecnológicos. Contudo, devido ao período pandêmico de COVID-19 é notório que devido às medidas de distanciamento, acelerou-se o processo de comunicação e interação social virtual que há muito tempo se teoriza dentro das universidades públicas a respeito da necessidade de inserção de novos mecanismos e ferramentas tecnológicas aliadas ao ensino. Na prática essas discussões se intensificaram com a situação de pandemia, resultando na urgente necessidade de implementação do modelo remoto emergencial.

Desse modo, acelerou-se o processo de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) que diz respeito à máquinas e programas que geram acesso ao conhecimento e informação, articulado aos processos de transmissão e comunicação. Com isso buscou-se “novos” *hardwares*, *softwares* e formas de comunicação que permitissem o intercâmbio de informações, por meio de plataformas de ensino online que possibilitassem maior interação entre docentes e discentes.

Tal necessidade gerou diversos impactos, nas universidades públicas de modelo presencial, com a suspensão das aulas presenciais devido ao alto risco de contaminação do vírus, o ERE foi regulamentado pelas portarias ministeriais do MEC nº. 343,345, 395, 544 todas do ano de 2020, permitindo, por fim, que as aulas online fossem adotadas como estratégia imediata de ensino.

A primeira Portaria foi a nº 343, de 17 de março de 2020, oficializada pelo Ministério da Educação que em seu artigo 1º, definiu por “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais,

⁶⁹ I. II O intensivo será desenvolvido no 1º período (janeiro e fevereiro) e 3º período (julho e agosto) conforme os dias letivos previstos no calendário acadêmico da UFPA. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Campus Universitário do Marajó – Breves, 2011).

⁷⁰ I. III - O extensivo será desenvolvido no 2º período (março a junho) e 4º período (agosto a dezembro) conforme os dias letivos previstos no calendário acadêmico da UFPA. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Campus Universitário do Marajó – Breves, 2011) Coordenação Geral do Campus Universitário do Marajó-Breves CUMB-UFPA.

em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020). Após, surgiram outras portarias com poucas modificações, porém, com o mesmo intuito. Posteriormente, foi estabelecida a medida provisória 934/2020 que convertida na Lei nº 14.040/2020 estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Esse processo ocorreu com o apoio do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020), aprovado em 28 de abril, que explicita a defesa da utilização de atividades remotas em substituição às aulas presenciais. Sendo assim, ocorreram inúmeros debates sobre a possibilidade de garantias dos meios e condições necessárias ao bom andamento dos processos pedagógicos nas diferentes práticas de ensino e percursos formativos para a continuidade do ensino superior no Brasil.

Diante do exposto, a Coordenação Geral do Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB) desenvolveu uma pesquisa por meio de questionários eletrônicos visando investigar as reais condições de seus discentes no que se refere aos usos de tecnologias e acesso à internet e, a partir do diagnóstico analisar a possibilidade de promover atividades acadêmicas remotamente, considerando suas realidades materiais e socioeconômicas (CUMB, 2020).

Em consequência dos resultados a Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da UFPA, habilitou programas de auxílios específicos de assistência aos/as acadêmicos/as, dentre eles o Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital (Auxílios TIC/2020), conforme Edital de Nº 6/2020 – SAEST/UFPA, voltado à concessão de Inclusão Digital aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica, em duas modalidades: a primeira consiste à concessão de chips, com pacote de dados móveis para acesso à internet; a segunda na concessão de auxílio financeiro (auxílio TIC/2020), em parcela única no valor de mil e duzentos reais (1.200\$) para aquisição de equipamentos (notebook).

Contudo, disponibilizar ferramentas para os/as acadêmicos/as não garantiu o acesso de qualidade aos mesmos, pois, a alta demanda impossibilitou que uma parcela dos discentes com vulnerabilidade social fossem contemplados com os referidos auxílios. Desse modo, elaboramos um questionário online por meio da plataforma Google formulários para os discentes do curso de pedagogia das turmas/ano 2018, 2019 e 2021, campus-Breves, para investigar as reais condições dos/as discentes com ênfase na utilização de tecnologias, tipos de ferramentas e plataformas utilizados, espaço físico e acesso à internet. Com isso, foram identificadas as principais dificuldades, considerando suas realidades, para realização das atividades acadêmicas no formato de ensino remoto.

Buscou-se identificar se essa nova forma de ensino afetou a organização e o desempenho nos estudos, 77,8% se sentiram pouco afetados, afirmaram que conseguiam desempenhar as atividades, porém com dificuldades; 11,1% enfatizaram que afetou muito e não conseguiram realizar as atividades; e 11,1% não afetou e conseguiram manter o ritmo regular de estudos.

Destaca-se que a falta de espaço adequado para se concentrar, ausência de livros, equipamentos adequados ou de acesso à internet para realizar pesquisas, e demais responsabilidades tais como, a obrigação de cuidar dos/as irmãos(ãs) menores, desempenhar tarefas domésticas, foram obstáculos na realização de

atividades educacionais. Podemos perceber que a ausência de um espaço físico adequado para a realização das atividades, leituras comprometeu o desempenho e produtividade dos/as alunos/as, podendo causar entre vários danos, um déficit na produção do conhecimento (Guimarães, Matos e Cabral, 2021). Nesse sentido, destacamos a fala de um aluno:

Talvez por ser algo novo em relação a UFPA que tem suas aulas presenciais e de alguma forma isso afetou os alunos em geral, principalmente, na questão de realizar trabalhos acadêmicos que são exigidos pela instituição e nesse sentido alguns alunos ficaram desesperados ao realizar esses trabalhos. (Estudante A, turma 2018)

Quando indagamos se os discentes se sentiram sobrecarregados com as atividades acadêmicas, 22,2% responderam que sim e 61,1% que às vezes. Dentro desses dados as narrativas são diversas, haja vista que as turmas se diferem por serem do formato intensivo e extensivo. Nesse sentido, deve ser considerado, também, que o desgaste relativo às atividades poderiam variar em decorrência dos períodos, cargas horárias e metodologias adotadas pelos docentes em cada disciplina.

Portanto, existem diversos fatores que implicam na efetivação da participação dos discentes nas suas obrigações acadêmicas realizadas nos formatos síncronos e assíncronos, principalmente, no que tange ao acesso de internet na região bem como a falta de espaço único e/ou específico para o momento dos estudos. Para Kenski (2011) o espaço e o tempo de ensinar eram determinados, “ir à escola” representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O “tempo da escola”, também determinado, era considerado como o tempo diário que tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada.

Entretanto, os/as discentes tiveram que se adaptar ao novo cenário, de estudar em suas casas, diferente dos hábitos tradicionais que aprendemos desde a educação básica, de ir e vir à instituição de ensino identificando-a como principal espaço para a aquisição de conhecimento, haja vista que o ambiente influencia o processo de aprendizagem. Porém, os/as alunos/as conseguiram participar das aulas e atividades acadêmicas, mesmo com dificuldades e, algumas vezes, com baixo rendimento. No entanto, enfatizaram que tiveram maior facilidade em estudar de forma assíncrona por poderem cumprir as atividades adequando o tempo com a rotina do dia a dia, e a utilização de acesso a internet para pesquisas.

A seguir, apresentaremos de que forma ocorreu o processo de interação entre alunos/as, professores/as, plataformas e demais mecanismos utilizados durante o ERE para a efetivação do ensino.

3 Prática de formação e ferramentas tecnológicas utilizadas por graduando/as e professores/as do curso de Pedagogia durante o ERE

No período da pandemia a relação com o saber se modificou e estendeu-se para além dos muros escolares e as salas de aulas tradicionais presenciais, as instituições de ensino e educadores/as precisaram se reinventar para atender a nova realidade, transpondo as práticas metodológicas adotadas presencialmente para a utilização de práticas pedagógicas adaptadas. Uma das alternativas encontradas foi à utilização do ERE com o auxílio das TIC's e por meio de aulas online, nas quais professores/as e estudantes precisaram se

conectar, ao mesmo tempo, sincronicamente, nos mesmos dias e horários, com encontros por meio de plataformas como o Google Meet, Zoom, Sapium, Telegram e outras.

Foram utilizadas, ainda, aulas assíncronas por meio de atividades que poderiam ser desenvolvidas sem contar com encontros e interação presencial entre professores/as e alunos/as, podendo contar com recursos como aulas, áudios e/ou vídeos gravados, leituras e/ou produções escritas que ficavam disponíveis no Google sala de Aula (CLASSROOM), WhatsApp, Drive e outros, conforme a metodologia adotada pelo/a professor/a. As aulas assíncronas se caracterizam por não ocorrer em tempo real, permitindo que os/as graduandos/as possam ter liberdade para estudar de acordo com a sua disponibilidade.

Das ferramentas utilizadas pelos/as acadêmicos/as para a participação nas aulas e atividades de forma assíncrona foram utilizados áudios, leitura de documentos online/offline e aulas gravadas. Nesse sentido, no que se refere aos mecanismos usados no ERE para a interação entre professor/as/alunos/as e conhecimentos, foram destacados três (3) formas, o primeiro sobre ouvir áudios 42,4% disseram que sim, 48,1% somente às vezes e não ouviam 9,1%. O segundo se refere à leitura de documentos, com percentual de 70,4% disseram que sim, 20,4% às vezes e 9,3% afirmam não usufruir desta ferramenta. O terceiro refere-se a assistir aulas gravadas, 40,7% disseram que sim, e 50% às vezes.

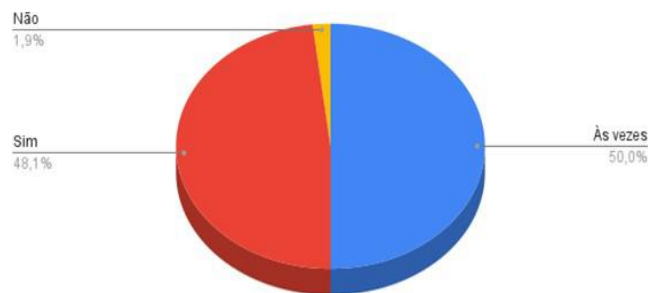
Contudo, verificou-se nas respostas que as atividades realizadas offline proporcionaram aos/as alunos/as autonomia, já que puderam estudar ou executar suas atividades em local disponível e acessível, de hora e tempo, dentro de suas possibilidades e no ritmo desejado. Por este motivo foi utilizado em maior número, principalmente, a leitura de documentos em aparelhos eletrônicos por este já ser utilizado do modelo de atividades acadêmicas presenciais, como demonstraram os resultados da pesquisa.

A vista disso, no que tange ao acompanhamento das aulas síncronas, online em tempo real, 35,5% dos/as discentes disseram que conseguiram participar ativamente, 3,8% que não, e 60% dos/as participantes da pesquisa apontaram ter participado somente às vezes. Esses dados nos chamaram atenção por legitimar o que Guimarães, Matos e Cabral (2021, p.75) enfatizam ao afirmar que:

A implementação do ensino emergencial remoto não levou em consideração as desigualdades regionais e sociais dos estudantes das universidades públicas. A pesquisa em tela identificou que a efetivação do ensino remoto no CUMB/UFPA não garantiu condições adequadas de acesso e permanência aos estudantes nas atividades ofertadas no período letivo analisado.

Sendo assim, com base nos dados legitimados por esta pesquisa, enfatizamos que o ERE foi estabelecido sem levar em consideração a realidade dos/as alunos/as do campus, como apresentou os resultados disponibilizados pelo Relatório do CUMB (2020), que identificou que os/as acadêmicos/as apontavam como negativo o acompanhamento de aulas em tempo real. O gráfico a seguir apresenta a participação dos/as alunos/as nas plataformas de aprendizagem (realizar, responder postagens, participar de chats etc).

Imagem 1. Participação dos/as acadêmicos/as nas plataformas utilizadas.



Fonte: Resultado da pesquisa. Ano 2022.

O gráfico nos mostra que uma parcela significativa dos/as discentes participavam da interação nas plataformas de ensino, mesmo que em muitos casos com dificuldades, e que 50% dos/as entrevistados/as participavam somente às vezes. Para Paiva (2020) “a aula dinâmica e participativa esperada no ensino remoto se tornou bisonha e emudecida com câmeras e microfones dos estudantes desligados”, mesmo com a intencionalidade dos/das docentes em promover novas aprendizagens não ocorreram da forma esperada, talvez pela restrição do uso de dados móveis, bem como pelo tipo de equipamentos eletrônicos utilizados, interferindo, assim, no nível de comunicação entre os/as discentes e docentes, conseqüentemente, no desenvolvimento das aulas, uma vez que ela, também, se faz por meio da interação.

Em respostas subjetivas alguns/algumas discentes relataram suas experiências com a utilização de plataformas interativas para o desenvolvimento das aulas:

É uma forma de não deixar os alunos parados mesmo em meio a muitas dificuldades, era uma opção. Contudo, a UFPA não estava 100% preparada para atender aos alunos no ERE, mas conseguimos um bom desenvolvimento (Estudante F, turma 2018).

Foi de grande importância para a realização das aulas e atividades. Logo de início tivemos algumas dificuldades, porque era algo novo. Mas depois conseguimos nos adaptar e usar da melhor forma (Estudante G, turma de 2019).

As respostas ao questionário demonstraram que as plataformas utilizadas nesse período de ensino remoto permitiram que professores/as acompanhassem e desenvolvessem atividades com os/as alunos/as, principalmente, trabalhos escritos. Porém, é importante enfatizar que os mesmos mecanismos que permitiram essa relação, também, criaram obstáculos pois, fez com que alunos/as buscassem formas mais flexíveis para as produções escritas, como por exemplo, pesquisas de trabalhos similares na plataforma google o que tornou algumas produções acadêmicas superficiais dificultando a fidelidade ao texto original e ocorrendo, a ausência de um maior compromisso com a escrita e pesquisa científica/acadêmica.

Outro fator importante foi o tempo, pois nesse novo cenário além dos/as professores/as cumprirem a obrigatoriedade dos conteúdos exigidos nas disciplinas, por vezes, se fez necessário orientar, ajudar e/ou ensinar os/as alunos/as a utilizarem as plataformas. Para Oliveira e Pedrosa (2015, p. 80),

É preciso compreender que a ferramenta tecnológica não é ponto principal no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporcionaliza a mediação entre educador, educando e saberes escolares, assim é essencial que se supere o velho modelo pedagógico é preciso ir além de incorporar o novo (tecnologia) ao velho.

Neste sentido, os/as professores/as tiveram que se reinventar no desempenho das suas atividades assumindo diversas tarefas para se adequar a esse novo cenário, mesmo, a maioria, não estando preparados para isso. Desse modo, buscou-se compreender se as metodologias utilizadas pelos/as docentes foram adequadas na opinião dos/as discentes. Quando questionados “como você considera as metodologias de ensino utilizadas pelos/as professores/as?” 59,3% dos investigados consideraram adequada, 33,3% não conseguiram opinar sobre a questão e 7,4% acreditaram ser inadequada.

Preponderantemente, a maioria dos/as entrevistados/as consideraram adequadas as formas como os/as professores/as organizaram suas metodologias e desempenharam suas aulas. Nesse sentido, buscou-se compreender como os/as entrevistados/as avaliam a conduta dos/as seus/as professores/as em relação à situação dos/as alunos/as no período de pandemia. Diante dos dados coletados, 57,4% consideraram serem bastante flexíveis e 35,2% declararam haver exceções. No entanto, os dados sinalizam para uma pequena parcela que considerou inadequadas as metodologias, como afirmou o Estudante H (turma de 2019): “Acho que por ser em casa os professores passaram mais atividades visto que, acabaram achando que teríamos mais tempo”.

É importante salientar que embora professores/as tivessem acesso aos recursos tecnológicos, talvez, mais que os/as alunos/as, esse processo de adequação ao ensino remoto não se deu somente pelos/as discentes, mas, também, por parte dos/das docentes. Nesse aspecto, destacamos a fala a seguir de docente do Campus Marajó-Breves disponível no relatório do CUMB (2020) sobre as condições dos/as docentes ao uso de tecnologias, acesso a internet e aspectos cotidianos da relação trabalho/família.

Eu não posso pensar apenas em mim como professora, pois mesmo tendo dificuldades, posso buscar meios de aprender, mas faço uma avaliação a partir das minhas aulas de Antropologia Educacional, onde passo a conhecer a história de vida de alunos e alunas. Das análises que faço, vejo que a grande maioria não teria como atender as demandas da academia e posso exemplificar, ainda hoje recebo atividades escritas a mão, pois nem sempre o/a aluno/a tem um computador, outros têm um celular, mas sempre dizem que para escrever, com dificuldades vai, mas o trabalho sai fora para a entrega, vem sem formatação, além de outras questões (CUMB, 2020).

Desse modo, é importante enfatizar que mesmo já utilizando ferramentas tecnológicas em aulas presenciais, os/as docentes não se sentiam preparados para ministrar aulas no modelo ERE, por diversos fatores, entre eles o uso de ferramentas nas salas virtuais que se diferenciam das presenciais, “os (as) docentes declararam insegurança sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais de comunicação e posicionamento críticos de atividades de ensino na modalidade a distância” (CUMB, 2020).

Outro fator importante é a preocupação em todos os aspectos com os/as discentes por conhecerem suas realidades para além dos muros da universidade. Para Paiva (2020, p. 41):

Uma questão é certa: todos os envolvidos nesse “cotidiano à distância” ou “nesse novo normal” estão se reinventando, num esforço conjunto a serviço dos alunos com o intuito de promover um processo de ensino-

aprendizagem que, de alguma forma, minimize algumas perdas que, inevitavelmente, ocorrerão, especialmente porque muitos professores, e também alunos, comungam da ideia de que as “aulas não presenciais” não substituem as aulas presenciais – e se somam a isso as fragilidades e dificuldades que professores e alunos estão vivenciando e isso, muito provavelmente, provocará um processo de idas e vindas num ambiente virtual.

Dentro dessa perspectiva, Kenski (2003, p. 46) afirma que, “a apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, termos metodológicos também se orientem a prática docente com base em uma nova lógica”. Assim, é importante salientar, que o corpo docente precisou integralizar novas metodologias que buscassem a inclusão de todos/as os/as estudantes, e que a instituição aliada aos/as professores/as oferecesse suporte tecnológico e mecanismos que proporcionassem aulas interativas e críticas levando em consideração as limitações do corpo docente e estudantil diante do contexto pandêmico, visto que, ter acesso às plataformas digitais, não é o suficiente para que seja garantido o processo de ensino-aprendizagem eficientes.

Dessa maneira, devido a intensa utilização de aplicativos e plataformas digitais neste período, por vezes, devido a falta de acesso à internet, foram adiadas a participação de um ou mais acadêmicos/as, bem como atividades de pesquisa que deixaram de ser realizadas. Por esses fatores, percebemos que, para a maioria dos/as discentes, foi desfavorável a utilização do formato ERE, pois a falta de acessibilidade digital excluiu muitos/as estudantes do processo de ensino.

Diante dos fatos apresentados, enquanto marajoaras, podemos afirmar que não é somente uma questão de ter aula presencial ou remota, mas sim, uma possibilidade complexa por envolver cenários, contextos diversos e situações atípicas. Contudo, as instituições devem buscar alternativas que envolvam todos/as os/as estudantes, aqueles/as onde há acesso à internet e aqueles/as que não possuem, para isso, deverão ser analisados e considerados o conjunto sócio-regional e contexto em que os/as alunos/as vivem.

4 Conclusão

Pensar em novos modelos de educação implica em pensar, também, sobre os inúmeros aspectos fundamentais para a concretização do processo de ensinar e aprender em novos ambientes e com novas metodologias. Vale ressaltar, que a simples utilização das TICs não garante mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, a investigação apresentada nos permite concluir que os/as alunos/as que participaram da pesquisa compreenderam que o Ensino Remoto Emergencial seria temporário, e essencial para ser utilizado durante o período de pandemia. Porém, muitos/as apresentaram-se descontentes com esse formato utilizado, pois, se tornou cheio de limitações, já que, se por um lado foi auxílio e continuidade para alguns/algumas estudantes, para outros/as foram muralhas que se ergueram para impedir o processo de ensino-aprendizagem satisfatórios, devido a todos os fatores apresentados no decorrer deste trabalho.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
Brasil. *Portaria nº 343*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020.

- Brasil. *Portaria nº 036*. Ministério da Educação. de 11 de maio de 2020.
- Gil, Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2002.
- Guimarães, André Rodrigues; Matos, Cleide Carvalho de & Cabral, Maria da Conceição Rosa. Ensino remoto na Universidade Federal do Pará: condições de estudo no campus universitário do Marajó-Breves. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 22, n. 49. pp.50-81, maio/ago. 2021.
- Hodges, Charles. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*. l. V2, p. 1-10, mar.2020. <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>
- Kenski, Vani. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papirus, 2003.
- Marcon, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? *Revista Criar Educação*. Criciúma, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020. Edição Especial. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047/5401>
- Minayo, Maria Cecília (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Oliveira, Cláudio de.; Moura, Samuel Pedrosa.; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, 20.
- Pessoa, Francisco. *Ensino remoto em Debate*. Belém-PA: Rfb Editora, 2020.
- Questionário aplicado a discentes do curso de Pedagogia do Campus Marajó/Breves*. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1ys-fgk-3io0dXvgR7VoXG30dZrKoxagc7laOplQITrc/edit#responses>
- Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa*. 2ª edição. 2009.
- UFPA, Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Marajó-Breves. *Relatório de aplicação do questionário a discentes do CUMB (usos de tecnologias e acesso à Internet)*. Disponível em: http://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/02.-Relatrio-Usosde-tecnologias-e-acesso. Acesso em: 10 fev.2022
- UFPA, Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Marajó-Breves. *Relatório de aplicação do questionário a docentes do CUMB (usos de tecnologias e acesso à Internet, e aspectos cotidianos da relação trabalho/família)*. Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/03.-Relatrio-Usos-de-Tecnologias-acesso--Internet-e-aspectos-cotidianos-da-relao-trabalho_familia-Agosto_2020.pdf. Acesso em: 20 demaio.
- UFPA, Universidade Federal do Pará. *Resolução N.5.294*, de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial [...]. Belém, PA: ConselhoUniversitário, 2020. Disponível em: http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoEREnaUFPA.pdf
- UFPA, Universidade Federal do Pará. *Superintendência de Assistência Estudantil. Edital Nº10/2020–SAEST/UFPA – Auxílio emergencial de apoio à inclusão digital–CHIP*. UFPA,2020. Disponível em: <https://www.saest.ufpa.br/portal/images/Editais/2020.10.AUXILIO.DE.ICLUSAO.DIGITAL.CHIP.pdf>
- UFPA, Universidade Federal do Pará. *Superintendência de Assistência Estudantil. Edital Nº06/2020 – SAEST/UFPA – Auxílios emergenciais de apoio à inclusão digital*. <https://www.saest.ufpa.br/portal/images/Editais/2020.06.AUXILIOS.DE.INCLUSAO.DIGITAL.pdf>
- UFPA, Universidade Federal do Pará. *Aprova ensino remoto emergencial com programa de inclusão digital*. Portal.ufpa.br. Acesso: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11863-ufpa-aprova-ensino-remoto-emergencial-com-programa-de-inclusao-digital>. Acesso: 20, de mar 2022.

A Educação 4.0 no contexto da Pandemia do Covid 19

Cláudia Soares de Oliveira Braga

Unimontes/ Dinter/UnB; claudiasoaresolivera66@gmail.com

Liliane Campos Machado

UnB; lcmpedagogia@gmail.com

Lúcio França Teles

UnB; teleslucio@gmail.com

Mânia Maristane N. Silveira Maia

Unimontes/Dinter/UnB; mania.maia@unimontes.br

Resumo: Essa pesquisa tem como objetivo analisar a importância da Educação 4.0, modelo de educação da era digital, para a aprendizagem escolar no contexto da Pandemia da Covid-19. Para seu desenvolvimento foi realizada uma revisão integrativa da literatura a partir de livros, notícias, legislação e nas bases científicas do Portal de Periódicos da Capes, SciELO, Google Acadêmico, dentre outras. Os resultados do estudo indicam que a pandemia intensificou o uso dos recursos tecnológicos no processo educacional remoto, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste cenário, a Educação 4.0, além de transformar o modelo tradicional de ensino, inovando a prática pedagógica, ajudou as escolas a modernizarem e potencializarem o processo de ensino e aprendizagem a partir de atividades remotas com o objetivo de desenvolver habilidades e competências que favorecem a criatividade para resolver problemas, atitudes de empatia e de cooperação, pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em equipe.

Palavras-chave: Educação 4.0; Covid 19; Aprendizagem.

Abstract: This research aims to analyze the importance of Education 4.0, an education model for the digital era, for school learning in the context of the Covid-19 Pandemic. For its development, an integrative literature review was carried out based on books, news, legislation and the scientific bases of the Capes Journal Portal, SciELO, Google Scholar, among others. The results of the study indicate that the pandemic intensified the use of technological resources in the remote educational process, contributing to the development of learning. In this scenario, Education 4.0, in addition to transforming the traditional teaching model, innovating pedagogical practice, helped schools to modernize and enhance the teaching and learning process through remote activities with the aim of developing skills and competencies that favor creativity to solve problems, attitudes of empathy and cooperation, critical thinking and the ability to work as a team.

Keywords: Education 4.0; Covid 19; Learning.

Introdução

Os recursos tecnológicos, de acordo com Moran (2004) vêm adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional do século XXI. A utilização das Tecnologias de Informação e Telecomunicação - TIC como instrumentos de aprendizagem e sua ação no meio social e profissional vem aumentando de forma rápida entre nós. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia que deve ser aliada da escola na educação de crianças, jovens e adultos.

A educação que sempre foi responsável por intermediar uma aprendizagem valorizada, continuará sofrendo modificações no tempo e no espaço. Modificações em decorrência de um processo amplo e que afeta

continuamente todos os setores da vida dos homens. A educação 4.0, fruto da 4ª Revolução Industrial, enquanto modelo educacional contemporâneo que visa adequar a educação à nova realidade vigente, a partir da transformação do modelo clássico de ensinar e com a inclusão dos recursos tecnológicos no processo ensino e aprendizagem, exige também mudanças na postura dos docentes. Mudanças que resultem na utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas inovadoras, de forma a mudar a forma como as pessoas adquirem e transmitem conhecimento e garantir a proximidade das atividades educativas da realidade dos alunos.

Desde o ano 2020 o mundo vive novos desafios educacionais impostos pela Pandemia do Covid19, que mudou a rotina das escolas, impondo o isolamento social e o uso dos recursos tecnológicos e da internet para continuarem estudando a distância. Situação que ressaltou a necessidade de inovação pedagógica construída a partir da intensificação do uso dos recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem, assim como as vivências coletivas visando o estímulo a criatividade, a autonomia dos alunos e “as competências socioemocionais, que são fundamentais no desenvolvimento global dos alunos” (SAE, 2020). Realidade que destaca a importância da educação 4.0 no contexto educacional atual e justifica o desenvolvimento desse estudo de natureza bibliográfica que tem como objetivo analisar a importância da Educação 4.0, modelo de educação da era digital, no contexto da Pandemia do Covid19.

Educação 4.0: Conceito

A educação 4.0 é definida por Tavares (2021, *online*) como um modelo de educação que tem “seu fulcro na produção de um conhecimento pertinente e que tem como fonte tecnologias disponíveis pela indústria 4.0”.

Carvalho Neto (2018) ressaltando que a educação é fruto do momento vivido pela sociedade e que tem como objetivo atender as necessidades do momento social e econômico vivido, aponta que a educação 4.0, fruto da 4ª Revolução Industrial, diz respeito a uma nova era de aprendizagem que demanda inovação no processo ensino e aprendizagem, incorporação do mundo físico ao digital e que não tem como objetivo a reprodução, mas a transformação da sociedade.

A Educação 4.0 é um modelo educacional pautado na metodologia ativa e que já se encontra presente no Plano Nacional de Educação brasileiro, definindo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criatividade, o pensamento científico e criativo, o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, como as 10 competências que os alunos deverão desenvolver na educação básica (Brasil, 2018).

Ensino remoto e educação 4.0

Para Hodges (2020) considera-se ensino remoto, para fins institucionais, tudo o que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologia, no formato a distância, no âmbito do ensino e da pesquisa. Os autores ressaltam ainda que o ensino remoto difere-se da Educação a Distância, considerando este um termo novo para definir o uso dos recursos tecnológicos assíncronos na Educação a distância.

Garcia (2020), também ressalta a diferença entre os dois termos, destacando que a Educação a Distância caracteriza-se como sistema de ensino, uma modalidade de educação, enquanto a aula remota consiste na utilização das ferramentas tecnológicas no processo ensino e aprendizagem à distância. Ainda com relação ao ensino remoto destaca que:

Neste período de pandemia, muitas instituições de ensino presencial sem tradição ou experiência em EaD passaram a utilizar tais ferramentas para cumprir as obrigações escolares ou oferecer cursos livres. Isto é, a aplicação dessas ferramentas não transformou essas instituições de ensino presencial em instituições de EaD, mas, sem dúvida, forçou-as a utilizá-lo de forma apressada e, às vezes, sem o manejo adequado. (Garcia, 2020 online)

Entretanto, independente da diferença entre EaD e ensino remoto levantadas pelos pesquisadores do tema, a informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional na contemporaneidade.

Conforme ressaltam Führt, Haubenthal (2020), na sociedade moderna há demanda por um profissional com conhecimentos especializados, flexibilidade intelectual, capacidade analítica para interpretar informações, competência para trabalho em equipe e tomada de decisões, com responsabilidade e comprometimento social. Para formar este tipo de profissional, a educação 4.0 é o modelo ideal e para a qual o ensino remoto se torna importante, uma vez que no cenário do século XXI, identifica-se com progressiva nitidez o delineamento de um novo espaço do conhecimento que se desenvolve no contexto de uma revolução tecnológica.

Espaço do conhecimento que demanda a necessidade de uma política efetiva de investimento no ser humano e que se apresenta hoje como uma oportunidade real de reverter as tendências históricas em curso, que fazem das instituições sociais e políticas instrumentos de realização dos interesses do capital, rumo à substituição do primado da economia pelo da cidadania. O investimento no ser humano, como resposta às exigências do mercado globalizado, pode ser estratégico para um novo modelo de organização social que resulte num maior nível de ocupação dos espaços de poder pelas camadas populares, promovendo a instituição de sujeitos ativos, participativos e capazes de criarem o seu projeto de saída da exclusão social (Führt; Haubenthal, 2020).

Nesse contexto, a acelerada transformação social, a revolução tecnológica e científica traduzem as necessidades de repensar a educação, a formação humana e profissional e por consequência a escola, como instituição inserida neste contexto social, bem como sua postura e traçar novas perspectivas, novos caminhos. A educação, a interdisciplinaridade e uma nova abordagem qualitativa têm, pois, forte apelo para o pensamento contemporâneo e desta forma percebe-se a necessidade de uma nova postura, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas, pois como ressalta Nóvoa (1995) “o aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Sendo assim, a sociedade está tomando rumos em que o conhecimento e a informação assumem papel fundamental. Cada vez mais as pessoas precisam aprender “*just-in-time*”, no momento em que seja conveniente. Nesse contexto em que o homem, a cada dia estabelece mais contatos sociais, utilizando-se dos meios tecnológicos, as TIC, adquirem a capacidade de interferir em nosso modo de pensar, agir, relacionar socialmente e adquirir conhecimentos, criando assim uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. Uma

sociedade tecnológica caracterizada pela velocidade das alterações no universo informacional e na necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. A melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, adequada aos objetivos de educação, aos valores éticos, sociais e econômicos do século XXI, só se efetuará com a modernização dos currículos, incluindo na prática de ensino o uso de modernas tecnologias como instrumentos de investigação e produção de conhecimentos (Gómez, 2015).

Pesquisadores como Silva (2003, p. 33) destaca que: “em tempos de globalização da cultura e da economia, assim como do desenvolvimento tecnológico, as informações ultrapassam os muros escolares e invadem a sala de aula, exigindo dos professores respostas e posicionamento”. Consequentemente, isso tem demandado novos procedimentos de estudo e trabalho, que contemplem satisfatoriamente as novas expectativas de formação humana. Nesta perspectiva, o ensino remoto assume importância fundamental por atingir um maior número de estudante, por envolver palestrantes externos que de outra forma não poderiam ser aproveitados e ainda por unir estudantes de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos eliminando a importância da proximidade geográfica.

Com o advento das TIC, a educação 4.0 conseguiu um avanço considerável. Neste modelo de educação o próprio aluno é o agente de seu desenvolvimento. Sendo assim, a EaD, com suas características, tem papel fundamental na formação do indivíduo pós-industrial, contribuindo para sua formação inicial e continuada.

O ensino remoto, hoje assume papel importante na tentativa de viabilizar a democratização e a universalização do ensino. Destacando a relação entre ensino remoto e EaD Souza (2000) afirma: “A educação à distância, desponta como meio de materializar e proporcionar a educação flexível, de qualidade e ao longo da vida, que nossas culturas começam a demandar”. Todos nós, envolvidos numa educação nessa perspectiva, contribuiremos para a emancipação social, econômica e o alcance, realização de um ensino remoto com qualidade e que tenham o ser humano como ponto central.

Assim, em um contexto em que a EaD, possui características, estrutura adequada para criar oportunidades educativas para um número cada vez maior de pessoas, a Educação 4.0, ganha destaque, por proporcionar a inserção, produção e ampliação do ensino remoto e para inovações no processo educacional.

Educação 4.0 e inovações no processo educacional

Para abordar a educação 4.0 no contexto da Pandemia do Covid19 é necessário reportar a indústria 4.0 que diz respeito à aplicação das novas tecnologias da Informação e Telecomunicação para apoiar o processo produtivo industrial. Nesse contexto a interconexão entre pessoas-pessoas e pessoas-máquinas se faz importante e torna indispensável o uso dos computadores, assim como de políticas de segurança cibernética para resguardar ataques que podem prejudicar a produção nas indústrias.

O termo indústria 4.0, conforme esclarecem Santos et al. (2018), fruto da quarta revolução industrial, surgiu no ano 2011 como uma iniciativa dos empresários, políticos e do meio acadêmico Alemã para fortalecer a competitividade manufatureira da Alemanha.

Com a ideia de integração homem-máquina, a indústria 4.0 espera que os processos produtivos se tornem mais competitivos com o uso das Tecnologias da Informação e Telecomunicações - TIC e das práticas

de inovação, reduzindo custos em toda a cadeia produtiva. Como bem define Moura et al (2020) a indústria 4.0 diz respeito ao termo “produção inteligente” e abrange a inovação, modernização e automação do ambiente de fabricação industrial e que, conseqüentemente demanda para a educação um profissional capaz de proporcionar aos alunos além dos conteúdos de cada disciplina do currículo escolar, o conhecimento digital e as competências da argumentação, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, descritos na BNCC (Brasil, 2018).

Inovação definida pela Lei da Inovação Tecnológica brasileira nº 10.973/2004 como a

Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no processo produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho. (Brasil, 2004)

Inovação que uniu as instituições científicas, tecnológicas e educacionais responsáveis pela pesquisa e desenvolvimento produtivo industrial e pelo capital humano e que indica a importância da inserção da tecnologia no dia-a-dia da educação e da vida profissional das pessoas (Brasil, 2004).

Segundo Mometti (2020) o uso das tecnologias e das práticas de inovação promoveu modificações constantes no modo de viver e nas formas de agir e de pensar das pessoas, exigindo que elas se adaptassem para acompanhar essas mudanças. A educação também passou por momentos de grandes reflexões, sempre baseados no desejo de garantir a todos o acesso ao direito constitucional da educação.

De forma específica, no momento atual a população mundial vive novos desafios no campo profissional e educacional em decorrência da pandemia do Covid 19. Nesse contexto, o uso das TIC como ferramentas facilitadoras do processo ensino e aprendizagem se fazem cada vez mais necessárias, uma vez que o distanciamento social imposto pela pandemia demanda uma forma diferente, mas não menor, de interação professor-aluno e aluno-aluno, e que o aprender não fique restrito apenas às salas de aula, mas sim incorporado à realidade do aluno que transcende os muros da escola tradicional. Assim, dentro de uma perspectiva holística, a educação necessita abrir espaço para a conexão dos diversos saberes através de redes de cooperação (Mometti, 2020). Frente a estes novos desafios, a educação 4.0, uma inovação no campo educacional proposto por Carvalho Neto (2006) encontra um campo fértil para ser explorado.

Inovação que demanda mudanças de rotina e de comportamento dos professores e alunos, cabendo aos envolvidos a necessidade de percepção da importância e a colaboração no sentido de inovar, quebrando as barreiras da mudança. Neste contexto, as dificuldades encontradas pelas escolas para adotar medidas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem estão, na maioria das vezes, relacionadas aos seres humanos, que se mostram, muitas vezes, avessos às mudanças.

Para Moura et al (2020) a inovação envolve conhecimentos teóricos e práticos e um aspecto fundamental para a inovação está na capacidade dos envolvidos no processo educativo identificarem e interpretarem as necessidades dos alunos e, quando se trata de inovação tecnológica, sua capacidade de identificar quais as práticas antigas que devem ser mantidas e quais deverão ser excluídas.

De acordo com Carvalho Neto (2018), no mundo contemporâneo o processo de comunicação em todo o contexto social e profissional se faz não só a partir de um ambiente físico, mas também por meio dos dispositivos digitais. Sendo assim, a escola ideal é a que oferece inovações, atendendo às exigências de uma sociedade complexa inserida no contexto de um mundo globalizado. Diante desse panorama, torna-se necessário um novo ambiente educativo com um novo sistema de educação, que confira mudanças fundamentais nos currículos escolares para adequá-lo às exigências da sociedade. É necessário que os educadores reflitam sobre o objetivo dos recursos tecnológicos como computador, *smartphones* e tablets na sala de aula e em qualquer lugar em que se encontrem. Esses recursos tecnológicos, ferramentas de trabalho universais, aumentam a produtividade, organizam operações, agilizam serviços de escritório, controlam processos industriais, fornecem diagnósticos, produzem informações para tomada de decisões e, portanto, devem fazer parte do processo ensino e aprendizagem escolar.

O novo processo de produção da indústria 4.0 levantou reflexões sobre a necessidade de um novo modelo de educação para nossas crianças. Um processo educativo capaz de “conduzir o indivíduo a sua condição de ser pensante e agente ativo na sociedade, quebrando paradigmas e barreiras do próprio conhecimento, numa ascendente que o levará a transformar o meio em que vive e atua” (Santos Costa, 2017, p.212). Um modelo de educação que possibilite aos estudantes mais autonomia, maior capacidade autodidata durante sua vida escolar, para continuar aprendendo mesmo que não estejam mais na escola e para isso os recursos tecnológicos se fazem essenciais (Führ, 2018).

Nesse contexto, principalmente durante a pandemia do covid19, torna-se necessário que os educadores utilizando as TICs, promovam adaptações e inovações na prática didático-pedagógica para que os alunos (e também os professores) possam adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e competências que lhes proporcione aprendizagem e desenvolvimento real (Santos; Zaboroski, 2020)

A educação 4.0 no contexto da Pandemia do Covid19

O ensino remoto não é algo recente. Desde a década de 1990 as modernas tecnologias de informação estão cada vez mais presentes na vida social, profissional e escolar das pessoas, nos conduzindo para um mundo interativo e interdependente encurtando distâncias e fazendo-nos conviver com um acúmulo de informações. A pandemia do Covid19 somente acelerou o ritmo das mudanças necessárias no processo ensino e aprendizagem, onde o ensino sincrônico, a partir de uma metodologia ativa, possibilite troca de conhecimento em tempo real entre aluno e professor (Santos; Zaboroski, 2020).

Fruto da 4ª Revolução Industrial, a educação 4.0, ligada “à revolução tecnológica que inclui linguagem computacional, inteligência artificial, Internet das coisas (IoT) e contempla o *learning by doing* que traduzindo para o português é aprender por meio da experimentação, projetos, vivências e mão na massa” (Garofalo, 2018, p. 1-2), reforçou a necessária presença da família no acompanhamento e participação na vida escolar dos seus filhos e, assim como no processo produtivo industrial, ressaltou a necessidade de atividades que estimulem a cooperação entre os alunos, o compartilhamento de conhecimentos, adequação dos espaços escolares (Santos; Zaboroski, 2020).

No contexto da Educação 4.0, principalmente neste tempo de grandes dificuldades no âmbito educacional devido a Pandemia do Covid19, os professores precisam proporcionar aos alunos a oportunidade de usufruir das benesses das TIC e da Internet, a partir de estratégias voltadas para a formação de alunos críticos, capazes de apreender conceitos, habilidades e competências e incorporar em sua vida diária de forma crítica e criativa os conhecimentos adquiridos, mas sempre consciente de que, como descreveu Bauman (2001) vivemos em uma sociedade imersa na cultura digital, na chamada modernidade fluida e líquida, sendo necessário o desenvolvimento da autonomia para a busca, inovação e acompanhamento das mudanças rápidas, constantes e intensas de saberes.

O monitoramento real do processo de aprendizagem dos alunos, como já definia Vasconcelos (1994, p. 43), enquanto “um processo abrangente da existência humana” é também de extrema importância para que os professores através de uma reflexão crítica sobre sua prática, possam “captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

Considerações finais

O estudo permitiu considerar que a Pandemia do Covid19 intensificou o uso dos recursos tecnológicos no processo educacional remoto, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem, como também para minimizar as diferenças econômicas e sociais e a instalação das dificuldades de aprendizagem nos alunos. Neste cenário, a educação 4.0, além de transformar o modelo tradicional de ensino, inovando a prática pedagógica, ajuda as escolas a inovarem e potencializarem o processo ensino e aprendizagem a partir de atividades remotas com o objetivo de desenvolver habilidades e competências que favorecem a criatividade para resolver problemas, atitudes de empatia e de cooperação, pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em equipe. Para isso, os docentes precisam mudar sua postura, assumindo-se como um profissional em constante aprendizagem e com o papel de condutor de um processo aprendizagem que tem o aluno como protagonista.

Referências Bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Brasil. *Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: DOU n. 232, 3 dez. 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- Carvalho Neto, C. Z. *Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência*. São Paulo: Laborciencia editora, 2018.
- Führ, Regina Cândida. *A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: aprender a aprender na cultura digital*. Disponível em: <http://docplayer.com.br/110515126-A-tecnopedagogia-na-esteira-da-educacao-4-0-aprender-a-aprender-na-cultura-digital.html>. Postado em 2018. Acesso em: 20 mar.2021.
- Führ, Regina Cândida; Haubenthal, Wagner Roberto. *Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI*. In: *Educação no Século XXI: Tecnologia*. V. 36 Belo Horizonte - MG: Ed. Poisson, 2019, p. 61-66.
- Garcia, Fabrício. *Qual a diferença entre EAD e ensino remoto*. Disponível em: <https://www.qstione.com.br/blog/artigos/ensino/qual-a-diferenca-entre-ead-e-ensino-remoto/> Postado em: 2020. Acesso em: 23 mar.2021.

- Garofalo, Débora. *Educação 4.0: o que devemos esperar*. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgxlswPCmNpkqZSjTPTnVGfIDBbd?projector=1&messagePartId=0.15>. Postado em 07 mar.2018. Acesso em: 20 mar.2021.
- Gómez, Ángel I. Pérez. *Educação na era digital: A Escola Educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey; Bond, Aaron. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1> Postado em: mar.2020. Acesso em: 28 mar.2021.
- Mometti, Carlos. *Novos tempos exigem novas posturas: o papel do professor na educação 4.0. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. 14 a 28.ago.2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1789> Acesso em: 21 mar.2021.
- Moura, Wadrian Araújo; Targino, Vasti Nascimento; Silva, Andrya Letícia Araújo; Dentes, Fabricio da Silva; D'paula, Jair Ferreira. *Maker 4.0 – o impacto da educação 4.0 no modo de aprender dos alunos do ensino médio. RESBAM: Rev.Ens.Saúd.Biote.Am*. v. 2, n. esp. I FINTEP, p. 24-32. out. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/resbam> Acesso em: 20 mar.2021.
- Nóvoa, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, Antonio (Coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote,1995.
- Santos Costa, Helen Kelle et al. *Inovação e empreendedorismo como caminhos para novos modelos de ensino/aprendizagem*. *Informação & Informação*, 2017, v. 22, n. 3, p. 211-233.
- Santos, Beatrice Paiva et al. *Indústria 4.0: desafios e oportunidades*. *Revista Produção e Desenvolvimento*, v. 4, n. 1, p. 111-124, 2018.
- Santos, Jamilly Rosa; Zaboroski, Elisângela Aparecida. *Ensino remoto e pandemia Covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores*. *Interações*. n. 55, p. 41-57, 2020.
- Silva, Cidinha da. *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.
- Souza, Maria de Fátima Guerra de Souza. *Abordagens Técnico – Históricas em Educação a Distância*. Módulo I. SESI: Serviço Social da Indústria, 2000.
- Tavares, Wolmer Ricardo. *Educação 4.0*. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-4-0>. Postado em 2020. Acesso em: 28 mar.2021.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 17ª ed. São Paulo: Libertad, 1994.

Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior na Universidade de Brasília

Liziane Feckner Buldain Obes

Universidade de Brasília; lizianeobes@unb.br

Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília; lcmpedagogia@unb.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior na Universidade de Brasília. Nos últimos anos houve um aumento dos estudos sobre inovação pedagógica, esta manifesta-se como uma característica fundamental para a concretização da renovação no ensino superior e tem causado uma busca pela reformulação das práticas de aprendizagem, remetendo a utilização de tecnologias educacionais, no entanto destaca-se que somente a inclusão destas não significa inovação, tendo em vista que não é somente a adoção de tecnologias novas e diversificadas que trará uma modificação no ensino e na educação, as instituições tem fomentado e investido na produção de metodologias e tecnologias, tendo em vista que a promoção de novas formas de transmissão do conhecimento aliadas a inovações, aumentam as possibilidades de novos formatos de atividades acadêmicas e ainda acrescentam a utilização de ferramentas educacionais variadas. Na Universidade de Brasília foi criado o Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M), ferramenta institucional, lançada em 2017, com o intuito de estimular estratégias para promover o ensino, aprendizado, motivação, bem como a busca por dinâmicas inovadoras que transformem as tradicionais atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico. Este artigo objetiva abordar o aproveitamento e a efetivação dos projetos apoiados pelo Programa A3M do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (UnB), bem como identificar quais ações educacionais inovadoras estão sendo aplicadas até o momento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental, procedendo-se a análise de informações em fontes diversificadas. Os principais autores pesquisados que embasaram o referencial teórico foram Carbonell (2002), Farias (2006), Fuck (2012), Garcia (1980), Rios (1996), Imbernón (2011), entre outros. Os resultados esperados buscam avaliar o impacto na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e o quanto as inovações incentivam a pesquisa e a produção de novos conhecimentos que proporcionem a incorporação de metodologias educacionais inovadoras.

Palavras-chave: Educação; Inovação; Práticas pedagógicas; Tecnologia; Metodologias educacionais.

Abstract: This work aims to analyze innovative pedagogical practices in Higher Education at the University of Brasília. In recent years there has been an increase in studies on pedagogical innovation, this appears as a fundamental characteristic for the implementation of renewal in higher education and has caused a search for the reformulation of learning practices, referring to the use of educational technologies, however it highlights It should be noted that the inclusion of these alone does not mean innovation, considering that it is not only the adoption of new and diversified technologies that will bring about a change in teaching and education, institutions have encouraged and invested in the production of methodologies and technologies, taking into account given that the promotion of new forms of knowledge transmission combined with innovations, increases the possibilities of new formats of academic activities and also adds the use of varied educational tools. At the University of Brasília, the Learning Program for the 3rd Millennium (A3M) was created, an institutional tool, launched in 2017, with the aim of stimulating strategies to promote teaching, learning, motivation, as well as the search for innovative dynamics that transform traditional activities developed in the academic environment. This article aims to address the use and implementation of projects supported by the A3M Program of the Distance Education Center of the University of Brasília (UnB), as well as identify which innovative educational actions are being applied to date. This is a qualitative documentary research, analyzing information from diverse sources. The main authors researched who supported the

theoretical framework were Carbonell (2002), Farias (2006), Fuck (2012), Garcia (1980), Rios (1996), Imbernón (2011), among others. The expected results seek to evaluate the impact on improving the teaching and learning process and the extent to which innovations encourage research and the production of new knowledge that provide for the incorporation of innovative educational methodologies.

Keywords: Education; Innovation; Pedagogical practices; Technology; Educational methodologies.

1 Introdução

A inovação pedagógica tem se mostrado cada vez mais necessária no ensino superior, frente as demandas e desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos alunos, principalmente diante do avanço das tecnologias digitais e das transformações sociais, culturais e econômicas. Nesse contexto, o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB) implementou o Programa A3M, que visa promover a aprendizagem ativa e mediada por tecnologia, estimulando a criação e desenvolvimento de projetos inovadores.

Para compreendermos melhor a inovação pedagógica no ensino superior, é necessário refletir sobre os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino. O ensino superior moderno exige uma formação mais abrangente e a capacidade de lidar com um mundo em constante transformação. Além disso, os estudantes chegam às universidades com diferentes experiências e conhecimentos prévios, o que demanda abordagens pedagógicas que levem em consideração essa diversidade.

2 Inovação pedagógica e o papel das tecnologias no ensino superior

Para Carbonell, é fundamental que a inovação pedagógica promova ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes. No ensino superior, isso pode ser aplicado por meio de estratégias como projetos de pesquisa, trabalhos em grupo e o estímulo à reflexão e ao debate crítico.

Fuck destaca a importância de superar modelos educacionais tradicionais e investir em metodologias ativas. Ele propõe a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais os estudantes possam desenvolver habilidades como autonomia, cooperação e resolução de problemas. Ele também destaca a importância do uso das tecnologias educacionais como ferramentas para enriquecer e diversificar os processos de ensino e aprendizagem. No ensino superior, isso pode ser aplicado por meio do uso de plataformas digitais, recursos multimídia, jogos educacionais e outras tecnologias que possam promover uma maior interação e engajamento dos estudantes.

É importante destacar que a inovação pedagógica no ensino superior não se restringe a uma única abordagem ou prática, mas sim a uma combinação de diferentes estratégias, adaptadas às características e necessidades de cada contexto educacional. Além disso, é fundamental considerar a formação e o apoio aos professores, para que possam implementar práticas pedagógicas inovadoras de forma eficaz.

No entanto, vale ressaltar que a implementação da inovação pedagógica no ensino superior requer um ambiente institucional propício, que valorize e apoie a experimentação e a reflexão pedagógica. Além disso,

é necessário considerar os recursos e infraestrutura disponíveis, bem como as características e expectativas dos estudantes.

As tecnologias educacionais desempenham um papel fundamental no ensino superior, oferecendo oportunidades para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos, promover a inovação pedagógica e apoiar o desenvolvimento de habilidades. Segue alguns aspectos importantes do papel das tecnologias educacionais no ensino superior: acesso ao conhecimento, aprendizagem online e ensino a distância, colaboração e comunicação, avaliação e feedback, enriquecimento do processo de ensino, análise de dados e aprendizado adaptativo.

É importante destacar que a efetividade das tecnologias educacionais depende de uma implementação cuidadosa, capacitação adequada dos professores e integração eficiente com a prática pedagógica. As tecnologias não devem substituir as interações face a face e a importância do papel dos professores, mas sim serem utilizadas como complementos valiosos para melhorar a experiência de aprendizagem e promover resultados de ensino mais eficazes no ensino superior.

3 Metodologia

O presente estudo baseou-se nos fundamentos da pesquisa bibliográfica. Desse modo, foram utilizadas como coleta de dados o levantamento bibliográfico de projetos publicados no âmbito do sitio de programa de aprendizagem do terceiro milênio. Foram descritos os projetos dos editais de 2017, 2018, 2019 e 2022 voltados ao desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, preferencialmente com o apoio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação superior da UnB, no âmbito do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M), conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Descrição dos projetos

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
comNEGRA: Mídia de Comunicação Negra	Este projeto busca articular as ações já desenvolvidas pelo Centro de Convivência Negra-UnB (desde sua criação em 2006) o qual sempre esteve engajado no estímulo à construção de atividades de ensino, pesquisa e extensão que fortalecem a prática de esportes, arte e cultura, a fim de munir a comunidade negra acadêmica de conhecimentos e ferramentas para reforçar a permanência de estudantes negros, ingressos ou não pelo Sistema de Cotas, na UnB e no universo acadêmico científico de forma geral.	Implementar uma Mídia de Comunicação Negra (comNEGRA) atrelada ao Centro de Convivência Negra (CCN), órgão institucional vinculado a Diretoria da Diversidade (DIV). A proposta consiste em criar um ambiente no CCN que busque oferecer condições para a difusão de conteúdos informativos e educativos (on-line) de interesse da comunidade negra universitária. A preocupação em se produzir materiais impressos e na plataforma on-line apoia-se justamente no interesse de maior abrangência da população negra em diversos espaços.	2017
Desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas integradoras e não dicotômicas na formação inicial do geógrafo bacharel e licenciado	desenvolver pesquisa e produzir materiais, objetos de aprendizagem, metodologias, procedimentos, técnicas e linguagens inovadores, adequados à construção dos conhecimentos e habilidades importantes à formação inicial de Licenciado e Bacharel em Geografia	Pesquisar e desenvolver metodologias e estratégias didático-pedagógicas e objetos de aprendizagem inovadores e não dicotômicos para disciplinas do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia presenciais e Licenciatura à distância.	2017

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
Ensino de Zoologia em 3D	criar uma estrutura de digitalização e impressão de peças anatômicas em 3D como forma de aprimorar o ensino de disciplinas para quatro cursos de graduação da UnB: Ciências Biológicas, Ciências Ambientais, Biotecnologia e Agronomia. As disciplinas desses cursos são atualmente ofertadas pelos docentes participantes do projeto, todas obrigatórias para a formação dos alunos, passarão a contar com um acervo digital e físico de peças anatômicas utilizadas em aulas práticas. O uso de tais técnicas reduzirá a necessidade de uso de peças físicas das coleções didáticas e científicas do Departamento de Zoologia, preservando tais acervos e permitindo maior liberdade para os alunos manipularem o material no laboratório. O projeto poderá ainda permitir o desenvolvimento de materiais inéditos, como vídeo-aulas e catálogos eletrônicos de peças anatômicas para uso em outras disciplinas e cursos da UnB, além do treinamento de alunos de graduação no uso de tais técnicas.	Fortalecer a estrutura do ensino de graduação por meio da incorporação de modernas técnicas de digitalização e impressão de material didático em 3D.	2017
Projeto KÍRON	Construção de um portal de entrada para a utilização de ferramentas virtuais e educacionais que trabalhem em interconexão didática e complementar. As investigações visam criar atividades didático-pedagógicas em ambientes virtuais em três dimensões, o metaverso, promovendo os conceitos de presença, imersão e de pertencimento à comunidade de aprendizagem.	Desenvolver metodologias e estratégias educacionais inovadoras voltadas para o ensino, aprendizagem e inovação tecnológica da disciplina Webdesign em Jornalismo em comunidade virtual de aprendizagem em três dimensões visando maximizar o processo ensino-aprendizagem na Universidade de Brasília.	2017
Laboratório de Acesso Remoto como Ferramentas para a Pesquisa e Ensino Presencial e a Distância	Desenvolver e disponibilizar laboratórios controlados a distância por usuários conectados à Internet, favorecendo o compartilhamento. Os laboratórios, ou módulos experimentais, serão construídos privilegiando-se o uso de material de baixo custo, com hardware aberto, e programas livres e abertos.	Desenvolver a estrutura para controle via internet de estações experimentais modulares, na área da Biologia e Química, possibilitando o compartilhamento do mesmo ambiente disponível aos usuários presenciais.	2017
Plataforma de Acolhimento ao Estudante – PAE	Essa plataforma vai permitir mesmo aos estudantes que não passaram nos processos seletivos, a comunidade e aos que acabaram de entrar a oportunidade de se aproximar desse caminho de sucesso. Todo o processo de construção do PAE será documentado. O objetivo é produzir atividades para atender dúvidas dos estudantes.	Produzir a Plataforma de Acolhimento aos Estudantes da FUP – PAE/FUP	2017
Personalizando a Educação Discente Combinando Metodologias Educacionais e Tecnologias “Inteligentes”	Uma variedade de recursos tecnológicos tem sido desenvolvida com o objetivo de oferecer suporte aos processos educacionais, onde sofisticados sistemas	O objetivo principal desta proposta é a evolução do Sistema de Apoio Educacional (SAE) para a integração de várias metodologias educacionais com recursos	2017

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
	são disponibilizados para as diferentes áreas de conhecimento, sendo relevante à qualidade destes recursos na área da Educação.	tecnológicos “inteligentes” que possam fornecer apoio estratégico e adequado ao acompanhamento personalizado do estado cognitivo de cada estudante.	
Produção de Livros Digitais: Atlas Fotográfico de Anatomia Comparativa de Vertebrados	O projeto Produção de Livros Digitais: Atlas Fotográfico de Anatomia Comparativa de Vertebrados deriva de um projeto iniciado há 12 anos, no qual pretendíamos produzir um livro didático voltado ao ensino de anatomia animal.	Produção e publicação de 4 livros digitais (e-book’s) da Coleção Atlas Fotográfico de Anatomia Comparativa de Vertebrados, compostos por imagens digitais de estruturas anatômicas de diversas espécies de vertebrados, com abordagem comparativa e funcional.	2017
Plataforma Unificada de Metodologia Ativa (PUMA)	Automatização através da construção da PUMA do processo de metodologia de aprendizagem baseada em projetos (PBL), através das disciplinas de PSPs (Projetos de Sistemas de Produção)	O objetivo geral do projeto é desenvolver um sistema que possibilite a automatização de todo o processo de avaliação dos alunos, contemplando todas as disciplinas de Projetos de Sistemas de Produção – PSPs, no que tange às ferramentas de avaliação.	2017
RDD, Summaê, Trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa	O projeto consiste em desenvolver ferramentas, um material e duas digitais, para prover mais elementos a três metodologias ativas e colaborativas: Rei e Rainha da Derivada, Summaê e Trezentos.	O objetivo geral deste projeto é o de desenvolver ferramentas para as metodologias ativas e colaborativas RDD, Summaê e Trezentos, potencializando sua aplicação e fornecendo mais facilidades a professores e estudantes.	2017
Aprimoramento de metodologia de ensino de Mecânica dos Sólidos Baseada em Modelos didáticos e ensaios de laboratório	Trata-se de um projeto para o desenvolvimento e fabricação de modelos de visualização para ensino de Mecânica dos Sólidos destinados aos alunos de graduação das Engenharias Ambiental, Civil, Elétrica, Mecânica, Mecatrônica e de Produção, onde a referida disciplina faz parte da grade de disciplinas obrigatória nesses cursos.	Essa proposta tem como objetivo utilizar modelos de visualização de Mecânica dos Sólidos como ferramentas didáticas para o ensino da disciplina, a fim de desenvolver superar dificuldades de visualização e entendimento dos conceitos da disciplina de modo a desenvolver uma nova metodologia de ensino onde o significado físico seja apresentado antes da formulação matemática.	2018
Atividades Experimentais no Ensino de Modelos	Esse projeto consiste na produção de vídeos sobre os modelos atômicos mais famosos da literatura.	Desenvolver uma coletânea de vídeos experimentais demonstrativos investigativos sobre os modelos atômicos e sua história que possam ser utilizados de aporte no processo de ensino e aprendizagem sobre a ciência e o mundo submicroscópico.	2018
Desenvolvimento de uma Plataforma Multimídia para a Customização e Criação de Jogos Educativos Digitais	O desenvolvimento de uma plataforma multimídia permitirá a criação e a difusão de jogos educacionais computacionais, em diversas áreas do conhecimento, por professores e estudantes sem domínio da informática/computação.	Essa proposta visa desenvolver uma plataforma multimídia que permita que professores e estudantes leigos em computação possam customizar e criar jogos educativos digitais para o ensino a Distância.	2018
Desenvolvimento e aplicação de team based learning, multiple choice questions e Plickers em ensino de biologia	A proposta de associação do TBL, da MCQ e dos Plickers consiste em uma inovadora abordagem na prática do ensinar e aprender, que passa pela mudança de paradigma em relação aos papéis do professor e do aluno em sala.	Estabelecer uma metodologia inovadora, mais efetiva e motivadora de aprendizagem no ensino superior, que envolva trabalho em equipe, uso de TIC e mudança da postura de professores e alunos.	2018
Ecologias cognitivas na Formação do Professor de física	A proposta pressupõe a organização estratégica das já mencionadas ações, buscando fortalecê-las e potencializá-las a	Conceber e propor uma configuração/arquitetura de espaço multiuso, de centralidade interdisciplinar e tecnológica, para a integração de ações	2018

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
	partir da incorporação orgânica e da junção espaço temporal dessas iniciativas.	de ensino-pesquisa-extensão voltadas à formação inicial e continuada de professores de Física, na perspectiva das ecologias cognitivas.	
Ferramenta como Guia para Estudo Histológico "Online" de Imagens sem a Utilização Direta de Microscópios.	Esse projeto visa a construção de material didático por meio de utilização de tecnologia da informação e comunicação para servir como ferramenta de apoio em aulas de disciplinas que tem como objetivo o estudo morfológico, no nível microscópico, de células, tecidos e órgãos animais.	Criar ferramenta de apoio didático por meio do uso de tecnologia da informação e comunicação para ser utilizada em aulas de disciplinas que têm como conteúdo o estudo morfológico em nível microscópico de células, tecidos e órgãos, minimizando a necessidade de utilização direta desses equipamentos.	2018
Aplicativo Web como ferramenta didática para aprendizagem e divulgação da Língua Brasileira de Sinais na UnB: Game-Libras	O grupo de trabalho que executará este projeto, estarão vinculados ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas-LIP do Instituto de Letras-IL desta Universidade. surda. Dada a motivação,	O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver um Aplicativo Web (software) utilizando as linguagens HTML, PHP, Javascript e SQL a fim de oferecer games no processo de ensino da Língua de Sinais Brasileira-LSB, com vistas a oferecer material adequado com a modalidade viso-espacial da língua aos estudantes surdos e não-surdos matriculados nas disciplinas de LSB Básico, Intermediário, Avançado I e II e EaD oferecidos na Universidade de Brasília-UnB.	2018
Informatização e comunicação visual do banco de dados do acervo do Museu de Geociências da UnB como ferramenta para disciplinas das Geociências e cursos afins	O presente projeto pretende dar visibilidade e acessibilidade ao acervo do Museu de Geociências da UnB a diversos públicos a partir de estratégias de comunicação visual e audiovisual que poderá também ser integrada a disciplinas das graduações em Geociências e áreas afins.	Gerar um banco de dados online e offline do acervo do Museu de Geociências da UnB e desenvolver estratégias que facilitem a comunicação interativa "in loco" do acervo físico do Museu de Geociências da Universidade de Brasília	2018
Laboratório remoto para ensino de sistemas de controle	Proposta de criação de laboratório remoto	O objetivo geral da presente proposta é o desenvolvimento de um laboratório remoto baseado em protótipos didáticos para ensino e aprendizagem na área de sistemas de controle.	2018
Metapresencialidade e inovação metodológica na formação jurídica	O projeto foi gestado a partir da experiência do proponente como docente da Universidade Federal do Sul da Bahia, cujo Plano Orientador, em razão das condições de seu território, prevê o uso massivo de tecnologias da informação nos processos de ensino e aprendizagem.	Criar as condições teóricas e práticas para uma renovação significativa na formação jurídica básica na Universidade de Brasília, por meio do estímulo à utilização de tecnologias da informação, associada à adoção de metodologias ativas de ensino/aprendizado, nas disciplinas ofertadas tanto na Faculdade de Direito quanto em outros cursos.	2018
Lógica Computacional assistida por provas formais	Acreditamos ser de extrema importância fornecer a nossos alunos uma formação conectada com os grandes desafios da Ciência da Computação do terceiro milênio, que incluem a capacidade de produzir software verificado formalmente e livre de erros.	O presente projeto tem como foco a preparação de material didático para efetiva capacitação de estudantes de Ciência da Computação na construção de provas de correção de algoritmos utilizando as técnicas dedutivas da lógica de primeira ordem.	2019
Poiese	Na Poiese a sala de aula, é vista com um espaço de possibilidades, alteridade e como obra de arte. Nesse sentido, os objetos de aprendizagens foram	Implementar a metodologia da Poiese nas disciplinas Gestão das Organizações Educativas, Avaliação das Organizações	2019

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
	planejamentos, criados e experienciados coletivamente e com abertura para as experiências estéticas/poéticas.	Educacionais e Políticas Públicas de Educação.	
Produção de material tecnológico e didático para aplicação da metodologia Clil na disciplina Management Accounting And Control Systems	O projeto prevê avaliar e consolidar os materiais já desenvolvidos no período do Edital A3M 2018, complementar com outros materiais, principalmente com recursos que permitam a aprendizagem extra sala de aula presencial (à distância) para a oferta da disciplina Management Accounting and Control Systems com o método Content and Language Integrated Learning.	Desenvolver materiais interativos tecnológicos e não tecnológicos para a disciplina Management Accounting and Control Systems	2019
Aplicativo Web como ferramenta didática para aprendizagem e divulgação da Língua Brasileira de sinais na UnB: Game-Libras intermediário	Criação de material acessível para a pessoa surda. Dada a motivação, um dos alunos matriculados na disciplina criou a ideia do Game-Libras como ferramenta de auxílio no ensino da língua como L2.	O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver um Aplicativo Web (software) utilizando as linguagens HTML, PHP, Javascript e SQL a fim de oferecer games no processo de ensino da Língua de Sinais Brasileira-LSB, com vistas a oferecer material adequado com a modalidade viso-espacial da língua aos estudantes surdos e não-surdos matriculados na disciplina de LSB Intermediário oferecida na Universidade de Brasília-UnB.	2019
Atlas Fotográfico de Anatomia de Vertebrados: VOLUME V Neuro-Sensorial	O projeto abrange a produção do último volume da série de livros digitais (e-books) sobre Anatomia Comparada dos Sistemas Anatômicos de Vertebrados:), Neuro-Sensorial (vol. 5).	Finalização da série de livros didáticos digitais: Atlas Fotográfico de Anatomia Comparativa de Vertebrados, composto por imagens digitais de estruturas de diferentes grupos de vertebrados.	2019
Casoteca Digital de Administração	Criação de um banco digital de casos de Administração sediado na UnB e ligado a boas práticas de docência mundiais, de forma a cobrir aspectos contemporâneos pesquisados pelos professores, projetos realizados pelas empresas juniores, empresas da realidade local e regional do DF e entorno, e que possa difundir o conhecimento produzido na UnB.	Construir um banco de dados digital (Casoteca) que funcione com um repositório de casos contemporâneos de ensino em Administração	2019
Desenvolvimento de mídias digitais para a modernização do ensino de Mecânica dos Sólidos na UnB	Trata-se de um projeto destinado a modernizar o ensino das disciplinas de Mecânica dos Sólidos para os cursos de engenharia da UnB a partir do desenvolvimento de mídias digitais empregando recursos de animação 3d, prototipagem 3d e/ou práticas experimentais de laboratório abordando temas gerais que são estudados por praticamente todos os alunos de engenharia de forma a abranger uma grande quantidade de alunos.	O objetivo dessa proposta é desenvolver mídias digitais para modernizar do ensino de Mecânica dos Sólidos na UnB, abordando os tópicos principais e mais gerais de Mecânica dos Sólidos de maneira que possam ser utilizada em muitas disciplinas, alcançando uma grande quantidade de alunos, visando a introdução de metodologias ativas de aprendizagem, através da elaboração de vídeo aulas, animações 3d e recursos de prototipagem.	2019
Epidemiologia online: novas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem na UnB	O será dividido em quatro partes: 1) aulas interativas online; 2) gamificação; 3) personagens com importância na história da epidemiologia e 4) atividades práticas em epidemiologia.	Desenvolver plataforma digital no Moodle para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de ED na modalidade obrigatória e/ou optativa nos cursos de graduação da UnB.	2019
Gamificação de derivativos financeiros	Levantamento de pesquisas e estudos sobre gamificação aplicada ao ensino.	Desenvolvimento de um jogo, acessível por telefone celular, que auxilie no ensino	2019

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
		sobre produtos derivativos financeiros. Tendo em vista o prazo do projeto, o foco do sistema será propiciar um ambiente de jogo de operação de contratos futuros, sendo o ativo-objeto a quantidade de gols em um campeonato de futebol.	
Lógica Computacional assistida por provas formais	Esse projeto pretende envolver professoras e estudantes de duas universidades, UnB e Unicamp, embora o braço no presente edital se dirija especialmente aos estudantes de graduação do DAN e da UnB.	O presente projeto tem como foco a preparação de material didático para efetiva capacitação de estudantes de Ciência da Computação na construção de provas de correção de algoritmos utilizando as técnicas dedutivas da lógica de primeira ordem.	2019
Gamificação das Licenciaturas	A proposta consiste em estudar o processo de resolução de problemas, isto é, realização de missões, tarefas, desafios...por um ou mais grupos de jogadores de RPG durante as sessões de jogo com o objetivo de criar formas de avaliação adequadas para aperfeiçoar a metodologia de ensino via RPG no ensino superior e na educação básica.	1) Criar as condições necessárias para estudar o grupo como uma unidade funcional no RPG educacional, tanto da perspectiva do ensino/aprendizagem quanto da avaliação; 2) Estruturar regras ou mecânicas de jogo que possibilitem conduzir narrativas para grandes grupos; 3) Conectar o ambiente escolar com o setor da economia criativa da produção de jogos eletrônicos didáticos de RPG e formação de capital humano necessário à economia criativa.	2022
Casoteca ADM	Consiste em um projeto de extensão registrado na UnB que pretende dar continuidade e agregar atividades extras de comunicação com a comunidade universitária interna e externa à UnB, a fim de oferecer experiências de aprendizagem com casos.	Aprimorar a plataforma digital de casos contemporâneos em gestão (Casoteca ADM) para a comunidade universitária.	2022
Projeto Descomplicando a Audiologia	O projeto abordará diversos conteúdos relacionados com a área de audição e equilíbrio, de acordo com os conteúdos ministrados no curso de Fonoaudiologia, durante o desenvolvimento das disciplinas obrigatórias e/ou optativas que envolvem a área de audiolgia. O material será disponibilizado para os estudantes em forma de vídeos e links, nas plataformas Trello e Youtube.	Elaborar ferramentas de aprendizagem voltadas para a área de Audiologia por meio da utilização de recursos multimídia e gamificação.	2022
Implementação de uma estratégia inovadora de ensino-aprendizagem na área de morfologia e fisiologia humana	O projeto tem como principais pilares o estímulo à leitura de materiais didáticos e desenvolvimento da escrita como ferramentas de aprendizagem.	Implantar métodos e práticas inovadoras de ensino e aprendizagem na disciplina "Sistemas de Manutenção da Vida".	2022
Desenvolvimento de um aplicativo "MigoC2" para ensino de cálculo 2	O ensino de Cálculo Diferencial e Integral tem sido muito discutido no âmbito educacional pelo número elevado de reprovações e evasões nos cursos de Engenharia e áreas afins.	Desenvolver um aplicativo para smartphones onde seja possível organizar vários softwares para simular gráficos e soluções de equações diferenciais. O ambiente proporcionará ensino de qualidade e clareza em problemas que envolvem o cálculo 2.	2022
Criação do 'Eu quero saber – O podcast que traduz a pesquisa para você!'	Desmistificar e descomplicar a ciência, aproximando a sociedade das pesquisas que são conduzidas no âmbito da	Informar a sociedade sobre o conhecimento gerado por pesquisas desenvolvidas no âmbito dos grupos de	2022

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
	universidade. Além de traduzir o conhecimento científico em uma linguagem leiga e descontraída, o projeto apresenta uma oportunidade dos alunos e professores da Universidade de Brasília adquirirem novas habilidades de comunicação. O podcast pretende iniciar no curso de graduação e no de pós-graduação em Administração, e também, considerar os trabalhos de iniciação científica do Proic – Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e, posteriormente, quando atingir maturidade, pode agregar outros cursos e departamentos.	pesquisa que tratam de diferentes áreas de gestão, bem como apresentar a importância e o conteúdo de projetos de iniciação científica, em diversas áreas, desenvolvidos na Universidade de Brasília, por meio de um conteúdo educativo, de fácil entendimento e com pouca carga da linguagem acadêmica, técnica e científica.	
Farmácia baseada em evidências: uso de pacientes simulados para treinamento de diretrizes clínicas de atendimento	O projeto realizará simulações realísticas de casos clínicos previamente elaborados e baseados nas diretrizes clínicas, assim como na vivência clínica dos autores. Assim, é possível estimular uma participação mais livre do estudante, que pode de outro modo se sentir pressionado e não ser capaz de desenvolver a simulação do atendimento de forma apropriada devido ao nervosismo.	Realizar a capacitação de estudantes de farmácia nas disciplinas de Estágio Supervisionado 2 e Assistência Farmacêutica 2, sobre o manejo de problemas de saúde autolimitados na farmácia comunitário.	2022
Projetos de vida no Ensino Médio: Filosofia, tecnologia e sustentabilidade	Essa proposta, em seu conjunto, visa enriquecer a formação docente desses licenciados, possibilitando práticas criativas para o ensino de filosofia numa perspectiva de pesquisa e produção de novos materiais virtuais e materiais para o apoio docente.	Contribuir para a formação docente por meio de projetos de pesquisa e uso de tecnologias com inteligência artificial aplicados ao desenvolvimento de materiais acadêmicos inovadores de apoio ao ensino de filosofia.	2022
Aprendendo sobre evolução da diversidade de plantas vasculares: Implementação de um jardim filogenético didático e permanente no Instituto de Ciências Biológicas enquanto recurso para ensino e extensão em Botânica	O presente projeto busca implementar um jardim filogenético didático e permanente para visitação autoguiada no Instituto de Ciências Biológicas enquanto recurso para ensino e extensão em Botânica.	Implementação de um jardim filogenético didático e permanente no Instituto de Ciências Biológicas enquanto recurso para ensino e extensão em Botânica.	2022
O despertar da automotivação nos estudantes por meio de aprendizagem baseada em projetos com foco nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	A metodologia proposta consiste em utilizar aprendizagem baseada em projetos para motivar os estudantes a desenvolverem as competências de engenharia. A característica distintiva dessa metodologia de ensino-aprendizagem é desafiar o estudante, desde o primeiro dia de aula, a conceber um projeto que visa resolver um problema de grande impacto global, social e ambiental, utilizando o conhecimento técnico da disciplina. A forma de escolha do projeto a ser desenvolvido é também um diferencial da metodologia: o projeto deve ser definido pelo próprio grupo de estudantes, e deve ter relação com o seu	Essa metodologia tem por objetivo motivar os alunos aos estudos por meio de aprendizagem baseada em projetos que visam objetivos nobres e que tenham potencial de grande impacto positivo social e ambiental, com foco nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.	2022

Projeto	Descrição	Objetivo	Ano
	curso de formação (engenharia Ambiental, Civil, Mecânica ou Química) e, necessariamente, utilizar eletricidade, para ter aplicação direta com a disciplina. O fato de os próprios estudantes escolherem o tema que mais lhes agrada é importante para a motivação.		

Fonte: site A3M - <http://a3m.unb.br/#projetos>, 2017, 2018, 2019, 2022.

Estão disponibilizados no sítio do programa os quarenta projetos implementados nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, dez projetos em cada ano. Nas análises realizadas, constatou-se que foram utilizadas metodologias ativas e colaborativas, bem como o uso de espaços conectados por meio de diferentes abordagens pedagógicas. Destacam-se as seguintes metodologias: aula dialogada envolvendo a participação ativa dos alunos e a troca de ideias entre o professor e os alunos; ensino com pesquisa que consiste em realizar investigação e desenvolver projetos de pesquisa, promovendo a autonomia e a investigação como parte integrante do processo de aprendizagem; simulações atividades que reproduzem situações reais ou hipotéticas, permitindo que os alunos experimentem e apliquem seus conhecimentos de forma prática e contextualizada; aprendizagem baseada em projetos e/ou problemas

Os alunos são desafiados a resolver problemas ou desenvolver projetos, aplicando conceitos e habilidades aprendidas em sala de aula, sala de aula invertida o aluno tem o primeiro contato com a matéria a ser estudada em casa, chegando à sala de aula (física ou virtual síncrona) já tendo lido, visto ou ouvido algum material sobre o assunto; aprendizagem eletrônica uso de recursos eletrônicos, como dispositivos móveis, computadores e plataformas digitais, para apoiar o processo de ensino e aprendizagem; ensino híbrido combina aulas presenciais e atividades online, aproveitando o melhor de ambos os ambientes e oferecendo maior flexibilidade e personalização do ensino; gamificação uso de elementos de jogos e mecânicas de jogo no contexto educacional, com o objetivo de engajar os alunos, promover a motivação intrínseca e tornar a aprendizagem mais interativa e envolvente; utilização de arte na mediação pedagógica introdução de elementos artísticos, como música, dança, teatro, pintura, entre outros, no processo de ensino e aprendizagem, para estimular a criatividade, expressão e conexões emocionais com os conteúdos estudados.

Essas metodologias ativas e colaborativas, combinadas com o uso de diferentes espaços e recursos, proporcionam uma abordagem pedagógica mais dinâmica, envolvente e centrada no aluno. Elas estimulam a participação ativa, a reflexão, a construção coletiva do conhecimento e a aplicação prática dos conteúdos estudados, entusiasmada para uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

4 Resultados

O Programa A3M da Universidade de Brasília (UnB) promove a inovação pedagógica no ensino superior, incentivando a adoção de metodologias ativas e o uso das tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Ao oferecer apoio institucional, capacitação e espaço para socialização e discussão de práticas inovadoras, o programa visa transformações ambientais educacionais.

Além disso, o Programa A3M estimula a produção de novas propostas pedagógicas, tanto no ensino presencial quanto na modalidade a distância. Os professores são encorajados a desenvolver projetos de pesquisa, experimentação e inovação em suas áreas de atuação, buscando sempre aprimorar a qualidade do ensino e oferecer experiências educacionais mais enriquecedoras para os alunos.

Em resposta à problemática que motivou esta pesquisa, constatou-se que o Programa A3M da Universidade de Brasília tem sido uma iniciativa importante para promover a inovação pedagógica no ensino superior. Ao oferecer apoio institucional, capacitação e espaço para socialização e recomendação de práticas inovadoras, o programa impulsionou a adoção de metodologias ativas e o uso das tecnologias digitais, para a formação de profissionais mais preparados e para a melhoria da qualidade do ensino. Através da disseminação e replicação das práticas inovadoras, o programa impacta positivamente o ambiente educacional da universidade e promove mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Carbonell, Jaume. *A Inovação Educativa Hoje*. Carbonell, Jaume, A aventura de inovar: a mudança na escola Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002 (capítulo 1)
- Farias, Isabel Maria Sabino. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006. (capítulo 1 – Sobre as mudanças na Educação e Capítulo 2 – Os professores e o processo de Mudança)
- Fuck, Marcos Paulo; Vilha, Ana Patrícia Morales. *Inovação Tecnológica: da definição à ação*. *Revista Contemporâneos*, n.09, nov/2011 – abr/2012, 2012, p 1-21. Disponível em:
<http://www.revistacontemporaneos.com.br/n9/dossie/inovacao-tecnologica.pdf>
- Garcia, Walter E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1980.
- Rios, Terezinha Azevêdo. *Significado de Inovação em Educação: compromisso com o novo ou com a novidade?* In: *Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Série Acadêmica*, n. 5, 1996
- Imbernón, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época, 14)
- Redes de aprendizagem na EaD [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Educação a distância e feminização da migração no Brasil: trajetórias educacionais e narrativas migrantes

Anelise Gregis Estivalet

Universidade de Brasília; anegregis@gmail.com

Resumo: Desde 2015, o Brasil vem sofrendo um processo de feminização das migrações, particularmente pelo aumento do número de mulheres nas migrações dos países do Sul-Global. Além disso, junto ao aumento do número de mulheres, observou-se um aumento da chegada crianças e adolescentes. No entanto, o país registra deficiências, tanto de dados sobre crianças imigrantes e refugiadas no país, como de dados referentes à inserção escolar desse público. No âmbito educacional, as tecnologias digitais oferecem oportunidades de compartilhamento e colaboração à distância, além de facilitar o acesso a recursos online e a novos tipos de ferramentas e pedagogias. No Brasil, no entanto, o ensino e o uso de tecnologias em ambientes educacionais são limitados pela falta de investimento em infraestrutura e equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), pela conectividade das escolas, pela falta de conteúdo aberto e pela ausência na formação da comunidade escolar. Utilizando, predominantemente, de métodos qualitativos, esta pesquisa pretende problematizar as condições que permeiam o acesso de meninas e mulheres à educação e às tecnologias educacionais no Distrito Federal, considerando as diferenças entre os grupos que possuem maior dificuldade de acesso, particularmente as meninas e mulheres migrantes e suas famílias.

Palavras-chave: Migração; Educação; Gênero; Educação à distância; Brasil.

Abstract: Since 2015, Brazil has been undergoing a process of feminization of migration, particularly due to the increase in the number of women migrating from countries in the Global South. Furthermore, along with the increase in the number of women, there was an increase in the arrival of children and adolescents. However, the country records deficiencies, both in data on immigrant and refugee children in the country, and in data regarding the school insertion of this population. In the educational sphere, digital technologies offer opportunities for sharing and collaborating remotely, in addition to facilitating access to online resources and new types of tools and pedagogies. In Brazil, however, teaching and the use of technologies in educational environments are limited by the lack of investment in Information and Communication Technology (ICT) infrastructure and equipment, the connectivity of schools, the lack of open content and the absence of formation of the school community. Predominantly using qualitative methods, this research aims to problematize the conditions that permeate girls' and women's access to education and educational technologies in the Federal District, considering the differences between groups that have greater access difficulties, particularly girls and women migrants and their families.

Keywords: Migration; Education; Gender; Distance education; Brazil.

Introdução

Desde 2015, o Brasil vem sofrendo um processo de feminização das migrações, particularmente pelo aumento do número de mulheres nas migrações dos países do Sul Global (Tonhati e Macedo, 2020). Dados divulgados pelo Observatório das Migrações Internacionais (2022), ressaltam que esse aumento concentra, em sua maioria, mulheres jovens com ensino médio completo, que são provenientes de países como Haiti, Cuba, Venezuela e Paraguai e estão em busca de emprego (Tonhati e Pereda, 2021):

Mapa 1. Países provenientes de mulheres migrantes no Brasil



Fonte: Elaboração própria com base em Tonhati e Pereda, 2021.

Esse processo crescente de feminização das migrações e, conseqüentemente, de ingresso desse público no mercado de trabalho, recrudescer durante 2020 e parte de 2021, devido à pandemia do Covid-19, visto que a pandemia afetou bruscamente a mobilidade de imigrantes. Além disso, junto ao aumento do número de mulheres, observou-se um aumento da chegada crianças e adolescentes, representando também um processo de juvenalização das migrações⁷¹. Ressalta-se, ainda, a falta tanto de dados sobre crianças imigrantes e refugiadas no país como de dados referentes à inserção escolar desse público. Numericamente, em 2021, registrou-se um total de 151.155 imigrantes, com um percentual de 45% de mulheres, 20% de crianças e 10% de adolescentes, sendo que 30% dos imigrantes registrados no país em 2021 tinham idade inferior a 18 anos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

Dados do Censo Escolar do Distrito Federal informam que, em 2020, 1.245 crianças estavam matriculadas na educação infantil do DF. No ensino fundamental, havia 2.994 pessoas matriculadas, enquanto, no Ensino Médio, eram 2.039 matrículas. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram registradas 147 matrículas. As meninas e mulheres representavam o maior número de matrículas no Ensino Fundamental

⁷¹ O fenômeno migratório no Brasil tem vivenciado, nos últimos anos, um processo que nomeamos de “juvenalização das migrações”, isto é, o ingresso no país de pessoas cada vez mais jovens, acompanhadas ou não de seus responsáveis.

e na EJA, enquanto as pessoas do sexo masculino eram maioria na educação infantil e mais que o dobro das matrículas do Ensino Médio.

No âmbito educacional, tem-se observado que as tecnologias digitais oferecem oportunidades de compartilhamento e colaboração à distância, além de facilitar o acesso a recursos online e a novos tipos de ferramentas e pedagogias. Esses recursos não têm só o potencial de reduzir a desigualdade no acesso às experiências de aprendizagem ao longo da vida, como também proporcionam formas alternativas, especialmente para mulheres que enfrentam obstáculos no acesso ao ensino superior ou às oportunidades de desenvolvimento profissional. A aprendizagem digital pode diminuir essa distância, principalmente para grupos sub-representados como o das mulheres migrantes, remover preconceitos e estereótipos de gênero de currículos e materiais de ensino, implementar estratégias de ensino sensíveis ao gênero, impulsionar a aprendizagem em torno de tópicos sensíveis, como saúde mental, alfabetização midiática, segurança online, cidadania digital e educação sexual.

No entanto, conforme a tecnologia avança em nossa vida diária, aumenta também a desigualdade de acesso entre homens e mulheres. De acordo com o Informe Inovação, mudança tecnológica e educação na era digital para alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas, publicado no final de 2022 pela UNESCO, 63% das mulheres têm acesso à internet, enquanto os homens, 69%. As mulheres, ainda, têm 12% menos probabilidade de possuir um telefone celular, percentual que permanece praticamente inalterado desde 2019, ou seja, antes da pandemia do covid-19. Essa desigualdade é ainda mais acentuada se levarmos em conta diferenças raciais, etárias, socioeconômicas ou de local de moradia. Nos países menos desenvolvidos, por exemplo, somente 25% da população está conectada – sendo que os homens têm 52% mais chances de fazerem parte desse grupo, mesmo que a banda larga móvel esteja disponível para 76% da população (Estivalet, 2023).

No Brasil, o ensino e o uso de tecnologias em ambientes educacionais são limitados pela falta de investimento em infraestrutura e equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), pela conectividade das escolas, pela falta de conteúdo aberto e pela ausência na formação da comunidade escolar, incluindo professores e demais trabalhadores das escolas. No que se refere às estudantes, barreiras como a acessibilidade, a segurança e a desaprovação familiar ainda são os maiores impedimentos ao uso da internet, particularmente a móvel, por mulheres e meninas, ainda que essas barreiras se atinjam de diferentes formas, se considerarmos condições como deficiências, desemprego, baixa alfabetização e/ou de renda, que vivem em áreas rurais ou remotas, migrantes ou aquelas com mais de 50 anos de idade.

Frente à esse contexto de feminização dos movimentos migratórios e diante do aumento do número de crianças e adolescentes nesse processo, esta pesquisa pretendeu investigar tanto as condições que permeiam o acesso de meninas e mulheres migrantes à educação e às tecnologias digitais no Distrito Federal, considerando essas entre os grupos de possuem maior dificuldade de acesso.

Metodologia

A análise Biographic Narrative Interpretative Method (BNIM) ou Método Interpretativo Narrativo Biográfico (em português) centra-se na história de vida de um indivíduo (biografia), como ela é contada (narrativa) e interpretada (interpretativo). Tem sido um método bastante utilizado de modo efetivo com populações migrantes. No entanto, é ainda pouco explorado à nível de Brasil, sendo esse, um dos motivos para a escolha do método. Em pesquisas já realizadas com mulheres migrantes, essa abordagem tornou aparentes aspectos e experiências da vida das mulheres migrantes que, muitas vezes, são invisibilizadas por outros métodos, além de lançar luz sobre como as mulheres migrantes percebem e entendem esses eventos (Meares, 2010). As entrevistas e análises do BNIM também diferem das demais metodologias qualitativas convencionais através de duas importantes formas: 1) propõe uma única questão no início da entrevista; 2) potencializa a capacidade da história de vida para descrever e analisar processos de mudança e transição.

A entrevista BNIM é predominantemente um processo de entrevista narrativa aberta. Este processo (que pode envolver duas ou três partes). Inicia-se sempre com uma única questão de enquadramento. Esta Pergunta Única destinada a Induzir a Narrativa (Single Question Inducing Narrative - SQUIN) (Wengraf, 2015) é intencionalmente ampla, no entanto, fornece um meio útil de obter dados que capacita os participantes a começar, construir e terminar sua narrativa em seus próprios termos (Meares 2010). Concretamente, a pergunta inicial é projetada para obter as histórias dos entrevistados a partir do seu próprio quadro de referências e não a partir das referências do pesquisador. O BNIM permite acessar as narrativas que expressam tanto questões individuais, como culturais, sociais, históricas e contextuais dos sujeitos (Wengraf, 2015) e pode ser entendida como uma entrevista do tipo não estruturada, visto que o participante é quem domina a condução da mesma. Na segunda parte, através de um follow-up narrativo (Grave, Oliveira, Nogueira, 2019), a pesquisadora solicita ao participante que fale, mais detalhadamente, acerca das experiências, sentimentos e vivências enunciados na primeira subseção. Finalmente, a terceira parte é opcionalmente utilizada para esclarecer elementos biográficos ambíguos.

Na coleta de dados utilizando o BNIM, entrevistamos 4 migrantes do sexo feminino, sendo que duas são adolescentes e estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal e duas são adultas que não estão estudando.

Resultados preliminares

As entrevistas ocorreram entre os meses de julho e outubro de 2023 em dois locais no Distrito Federal: em uma casa de acolhida de famílias migrantes e em uma escola pública de ensino médio. Foram entrevistadas três pessoas do sexo feminino vindas da Venezuela, sendo uma delas adolescente. A outra adolescente entrevistada é de origem congoleza. A partir da experiência do local de realização das entrevistas, temos um resultado importante: nas entrevistas que foram realizadas fora do espaço escolar, no espaço provisório de moradia das entrevistadas, foi possível perceber uma maior abertura para falar de temas difíceis como racismo e xenofobia. A adolescente que foi entrevistada utilizando a escola como mediadora teve mais dificuldades para falar sobre os desafios que tem enfrentado no Brasil.

Com três participantes, a média de duração de cada encontro foi de 30 minutos, sendo que foram realizados dois encontros com um intervalo de 10 dias. Apenas com uma das entrevistadas foi realizado somente um encontro, principalmente devido à dificuldade da mesma com a língua portuguesa e, considerando, que sua segunda língua é o francês, não o português. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, analisadas.

A SQUIN proposta para a primeira entrevista baseou-se nas trajetórias educacionais das entrevistadas. Nesse sentido, todas as entrevistadas tiveram experiências com a educação básica em seus países de origem, sendo que uma das mulheres venezuelanas teve experiência com o ensino superior e a outra com o ensino fundamental. Além disso, as entrevistadas que vinham da Venezuela, antes de residirem em Brasília, viveram no estado de Roraima. A adolescente venezuelana chegou a cursar o ensino fundamental em uma escola pública de Boa Vista. A adolescente congoleza teve sua primeira experiência com a educação básica no Distrito Federal. As duas adultas ainda não tiveram experiências com o sistema educacional brasileiro. No caso das duas adolescentes, as mesmas estavam cursando os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio e a inclusão ocorreu em séries análogas às cursadas em seus países de origem.

A motivação das famílias das entrevistadas para a migração foi a busca por melhores condições de vida, principalmente para os filhos. Entre as mulheres adultas, uma migrou com os filhos, sendo um bebê e a outra está acompanhada do marido e dos filhos. A adolescente venezuelana está no Brasil acompanhada da mãe e dos irmãos e a congoleza está com o pai e a mãe.

O maior problema relatado tanto pelas adolescentes quanto pelas adultas é o aprendizado da língua. Para as adolescentes que estão estudando, além do aprendizado da língua, outro grave problema é a xenofobia, o racismo e as agressões físicas que ocorrem na escola, tanto por parte dos colegas quanto por parte de alguns professores.

No caso das mulheres adultas, o motivo para não estarem estudando é a priorização de que os filhos estejam estudando e em conseguir trabalho. Outro fator é de não ter com quem/onde deixar as crianças enquanto estiverem trabalhando ou estudando.

No segundo encontro, a entrevistadora pediu que as entrevistadas falassem sobre a relação que tiveram, em algum momento de suas trajetórias educacionais, com a Educação a Distância (EAD) e/ou com equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Nesse caso, todas as entrevistadas demonstraram motivação a respeito do tema. No entanto, prevaleceram os relatos acerca das dificuldades para acesso à EAD, como a falta de computadores, tablets, celulares e acesso à internet.

Por fim, enquanto as adultas veem a EAD como um caminho para aliar o cuidado dos filhos aos estudos, as adolescentes são mais atraídas pelo uso que podem fazer das tecnologias em sala de aula.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados, principalmente, aqueles que se referem ao acesso à educação a distância e equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) corroboram com os resultados apresentados pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma

ferramenta a serviço de quem?, publicado recentemente pela Unesco. O relatório ressalta que a maior parte dos estudantes não têm grandes chances de acesso às TICs para realização das atividades escolares. Salienta que “mesmo nos países mais ricos do mundo, somente cerca de 10% dos estudantes de 15 anos usavam aparelhos digitais por mais de uma hora por semana para estudar matemática e ciência” (p. 8). Além disso, grupos desfavorecidos possuem menos aparelhos como computadores, tablets ou celulares, estando menos conectados à internet e tendo menos recursos em casa. Os dados trazidos no relatório corroboram com as informações fornecidas pelas nossas entrevistadas.

Frente a essas situações, poderiam ser adotadas políticas de subsídios ou deduções para a compra de aparelhos. Certamente, essas políticas aumentariam o acesso dos grupos mais desfavorecidos às TICs. Outra política que poderia ser ampliada a nível nacional é a oferta de Universidades abertas e cursos abertos online e massivos (MOOCs), particularmente para o público adulto. O Relatório da Unesco ressalta que essas políticas podem eliminar barreiras de tempo, localização, custo de acesso e linguísticas, já que “as ferramentas de tradução ajudam a conectar professores e estudantes de vários países e aumentam a acessibilidade dos cursos a estudantes não nativos” (p. 14).

Referências bibliográficas:

- Cavalcanti, Leonardo; Oliveira, Tadeu de.; Silva, Bianca. G. (2022). *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anuar_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf
- Estivalet, Anelise G. (2023). *Tecnologia e educação na era digital: desafios para a igualdade de gênero*. UnB notícias. <https://noticias.unb.br/artigos-main/6387-tecnologia-e-educacao-na-era-digital-desafios-para-a-igualdade-de-genero>.
- Grave, Rita.; Oliveira, João M.; Nogueira, Conceição. (2019). Desidentificações de Gênero: Performances Subversivas. *Ex æquo*, 40, 89-104.
- Mearns, Carina. (2010). *A fine balance: Women, work and skilled migration*. Women's Studies International Forum, 33, 473-481.
- Tonhati, Tania.; Macêdo, M. De. (2020). Imigração de mulheres no Brasil: movimentações, registros e inserção no mercado de trabalho formal (2010-2019). *Périplos*, v. 4, 125-155.
- Unesco. (2022). *67ª Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la ONU (CSW67)*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N23/081/74/PDF/N2308174.pdf?OpenElement>
- Unesco. (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147>
- _por
- Wengraf, Tom. (2015). *Quick outline sketch of BNIM*. Manuscrito não publicado. Disponível através de tom@tomwengraf.com.

A cognição situada na construção dos saberes docente e as tecnologias digitais de informação e comunicação-TDIC no ES em licenciatura: um estudo em cursos da área de Ciências da Natureza

Lilian Carmen Lima dos Santos

Universidade Federal de Alagoas; lilian.santos@icbs.ufal.br

Resumo: Apresente pesquisa versa sobre a teoria da cognição situada na construção dos saberes docente durante o Estágio Supervisionado-ES e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, cujo objetivo foi investigar como a cognição situada pode favorecer a construção dos saberes docente e a contribuição das TDIC no ES. A base teórica utilizada foram as legislações relativas à formação docente como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, Lei de Estágio nº 11.788/2008, Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para cursos de formação de professores, os teóricos que pesquisam sobre o Estágio e saberes docente (Pimenta; Lima, 2004) e (Tardif, 2004). Teoria da cognição situada (Brown, Collins & Digiuid, 1989; Lave, 1988; e Wenger, 2006). A utilização das TDIC (Masetto, 2003; Silva, 2012; Kenski, 2003). A metodologia adotada foi o estudo de caso único incorporado (Yin 2015), com abordagem de cunho qualitativo. O local de pesquisa foi a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), as unidades de análise foram os Estágios Supervisionados obrigatórios, dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza – Química, Física e Ciências Biológicas. Os instrumentos de coleta de dados foram documentos legais, entrevista e questionário composto de questões semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada com base nas técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2009). Os resultados mostram que as TDIC fazem parte do fazer docente, permitindo ampliar os recursos de mediação e acompanhamento dos Estágios, que as atividades desenvolvidas durante o período de Estágio condizem, em grande parte, com ações situadas, propiciando, como concepção pedagógica, a cognição situada na construção social do conhecimento. A teoria da cognição situada e as TDIC podem ser elementos de fundamentação teórica e estruturantes no ES em cursos de licenciatura. Assim, foi possível observar que a integração entre a teoria da cognição situada e as TDIC, durante o ES, possibilita a ampliação e a construção de novos conhecimentos no âmbito da formação inicial docente, uma vez que permite a construção de saberes inerentes à formação do profissional professor.

Palavras-chave: Cognição situada; ES; Tecnologias digitais da informação e comunicação.

Abstract: This research deals with the theory of cognition situated in the construction of teaching knowledge during the Supervised Internship and the use of digital information and communication technologies, whose objective was to investigate how can the situated cognition and the TDIC be identified in the supervised stage, taking into account the practical theoretical foundations, in the construction of the teaching knowledge? The general objective was to investigate how the situated cognition and the TDIC can be identified in the supervised stage in the contribution of the construction of the teaching knowledge. Thus, the first hypothesis is that the activities located in the supervised stage contribute to the initial formation by potentializing the construction of knowledge. In the second hypothesis, pedagogic mediation during the supervised stage is favored by the use of interaction and online collaboration. The adopted methodology was the single case study incorporated, because it is a case delimited in the Graduation and that had as research site the Federal University of Alagoas (UFAL). The approach is qualitative in that it seeks to understand the behaviors and attitudes of the people involved through the most varied sources of information, considering that reality is constructed by the individuals involved with the research situation. The units of analysis were the compulsory supervised internships, of the undergraduate courses in Natural Sciences - Chemistry, Physics and Biological Sciences - each unit is inserted in its own context where they were researched. The subjects of the research were ten (10) teacher trainers coordinating the supervised stages that accompany the students during the said stages. The data collection instruments were legal documents, interviews and a

questionnaire composed of semi-structured questions. Data analysis was performed based on the techniques of content analysis, by Bardin (2009), which aims to analyze the verbal material obtained in the surveys. As a result of this study it has been demonstrated that the DICTs are part of the teaching profession, which allows to expand the resources of mediation and accompaniment of the trainees. That the activities developed during the period of internship are largely in keeping with the actions put in place, as pedagogical conception, the cognition situated in the social construction of knowledge. Research has shown that situated cognition theory and digital information and communication technologies can be theoretical and structuring elements of the supervised stage in undergraduate courses. Given the premises, it is possible to observe that the integration between the theory of situated cognition and the TDIC during the supervised stage allows the expansion and construction of new knowledge in the scope of initial teacher training, since it allows the construction of knowledge inherent to the professional's training teacher.

Keywords: Situated cognition; Supervised internship; Digital information and communication technologies.

Introdução

Com o propósito de investigar o ES, sob os aspectos didáticos e metodológicos que fazem parte da proposta curricular dos cursos de licenciatura, buscou-se conhecer os fundamentos teóricos que norteiam as orientações pedagógicas relacionadas à aprendizagem e às potencialidades dos recursos tecnológicos como suporte à interação e suas contribuições na construção dos saberes e da identidade dos professores. Para tanto, fez-se necessário descrever as concepções de aprendizagem, com foco nas abordagens cognitivas, bem como apresentar os referenciais teóricos acerca dos saberes docente e as TDIC como parâmetros de análise.

Compondo esse cenário pedagógico, sob o aspecto epistemológico, estão as concepções teórico-pedagógicas, que devem fundamentar a formação inicial docente e a política de Estágio, instituída nos diversos cursos de formação de professores, cabendo a cada envolvido um papel a ser desempenhado no que concerne às discussões, às orientações e ao acompanhamento do licenciando durante o Estágio. Diante da consideração desse contexto, a cognição situada e as TDIC na construção dos saberes docentes durante o Estágio compõem o tema selecionado para este estudo.

A articulação e o trabalho colaborativo entre os envolvidos nos Estágios Supervisionados – professores formadores, supervisores e licenciandos – é de grande importância para a formação inicial, pois mesmo por meio de acordos informais o trabalho colaborativo é fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, tem-se a seguinte questão: como a cognição situada e a construção dos saberes docentes podem ser identificadas no ES, levando em consideração a utilização das TDIC como suporte ao acompanhamento do Estágio?

A presente pesquisa tem como função, ao provocar reflexões sobre o tema proposto, trazer novos olhares às atividades de formação do professor, desenvolvidas durante os Estágios Supervisionados nas licenciaturas. Possibilita-se, com isso, a construção de novos encaminhamentos durante os Estágios, até que outras ideias surjam e passem a fazer parte do contexto pedagógico, no que se refere à formação inicial do professor nos cursos de licenciatura, especificamente, nos Estágios Supervisionados.

Teorias da aprendizagem: a cognição situada no contexto pedagógico do ES

As teorias da aprendizagem foram elaboradas para explicar como se dá o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Nesse contexto, têm-se as teorias derivadas do empirismo, com base nos sentidos, e do

racionalismo, com base na razão. Advindas da linha teórica empirista, estão as concepções behaviorista e o conexionismo, já as teorias derivadas da linha teórica racionalista são o inatismo e o construtivismo. O ponto de vista sob o qual cada uma trabalha é o que confere o diferencial entre elas.

As teorias cognitivistas, advindas do construtivismo, foram desenvolvidas a partir de estudos realizados com seres humanos e destacam, o que Lefrançois (2013, p. 398) chama de “variáveis consideradas”, com ênfase nos processos mentais.

Segundo Cescon (2016) e Lave (1988), a cognição situada é uma das teorias cognitivas de aprendizagem que tem como principais fundamentos teóricos as habilidades de raciocínio e a linguagem, levando em consideração o contexto, a interação e a cultura.

Nesse sentido, ao estabelecer a Teoria da Cognição Situada como aporte teórico para este estudo, fez-se necessária a busca dos fundamentos teóricos metodológicos que definem e determinam como se dá a aprendizagem, ao tempo em que se inter-relaciona às atividades situadas, às TDIC e às ações didáticas desenvolvidas durante o ES na licenciatura.

A aprendizagem situada tem como princípio a teoria sócio-interacionista de Vygotsky (2001), isto é, segundo Leite (2015, p. 126), “a cognição situada está baseada na cognição individual em um contexto físico e social mais amplo de interações, ferramentas e significados culturalmente construídos, já que a construção do significado é uma atividade social”. Lave e Wenger (1991) afirmam que “a natureza da aprendizagem situada é de caráter relacional entre o aprendiz, o objeto de conhecimento e o contexto em que ocorre a aprendizagem”. Brown, Collins e Duguid (1989) defendem que a cognição tem uma natureza situada, porque partes importantes dela são implícitas ao seu contexto de atividade.

A construção dos saberes docentes no ES

Ao tratar dos saberes e fazeres docentes retoma-se a temática da formação de professores, quer seja inicial ou continuada, sob o aspecto da profissionalização docente. Considerando as pesquisas sobre o conhecimento dos professores, é necessário considerar que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2011, p. 228).

A competência docente vai além do domínio dos conteúdos específicos e didáticos abordados durante a formação inicial ou continuada, pois deve ser levada em conta a questão cognitiva, existencial e social do professor (Tardif, 2011, p. 234). No entanto, o que se constata, em relação à formação dos professores, é uma prática voltada para os saberes específicos da área de domínio, o que mantém a dicotomia teoria e prática.

Segundo Tardif (2011), a formação inicial do professor é organizada a partir de uma lógica disciplinar, com uma visão compartimentalizada dos saberes e o aluno reproduz o conhecimento nos momentos de Estágio. Ao final da formação inicial, adentram no mercado de trabalho e passam a aprender o ofício de professor na prática do dia a dia.

Para Pimenta (1999), é na prática diária que o professor constrói sua identidade ao tempo em que se forma profissional docente, pois “os saberes sobre educação e sobre pedagogia não geram saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (Pimenta, 1999, p. 26). Os saberes da experiência são citados pela autora como inerentes ao profissional docente, uma vez que “são também aqueles os quais os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (Pimenta, 1999, p.20).

Considera-se, assim, que a prática também é um dos saberes da profissão, uma vez que, segundo Charlot (2000, p.62), “não é o saber que é prático, mas, sim, o uso dele, em uma relação prática como o mundo”. Fica evidente, dessa forma, que os saberes docentes vão além do saber ensinar a matéria, pois a sua construção, no contexto da formação do profissional professor, perpassa pelo seu ser histórico e social, estendendo-se pelos conhecimentos científicos e pelos da prática docente.

Cria-se, dessa forma, o ambiente propício para uma formação que privilegia a reflexão e a crítica, numa perspectiva que se distancia daquela em que a teoria aparece como dissociada da prática. Torna-se necessário ressaltar que realizar o Estágio como momento de prática pela prática não prepara o futuro professor para atuar na docência, pois é fundamental que no Estágio haja “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (Pimenta & Lima, 2004, p.99).

Mediar o Estágio com o intuito de acompanhar o licenciando em todas as atividades desenvolvidas, durante a sua realização, requer planejamento estratégico a fim de minimizar as dificuldades existentes, para que não correr o risco de realizar um Estágio esvaziado de aprendizagens inerentes ao futuro professor. Uma alternativa para a resolução dessa dificuldade de prestar assistência aos licenciandos é a utilização das TDIC como ferramentas de auxílio à mediação que de acordo com Costa (2002, p.1), “o ambiente interativo da aprendizagem deve possuir as ferramentas necessárias para que o aprendiz possa aprender e interagir”, tanto do ponto de vista do acompanhamento quanto da construção de conhecimentos, pois a depender das ferramentas utilizadas é possível acompanhar o licenciando durante o período de Estágio.

O Estágio Supervisionado e as TDIC

As TDIC já fazem parte da realidade social e, cada vez mais, estão inseridas no contexto educacional. Em relação à formação docente, destaca-se a utilização das TDIC tanto no saber quanto no fazer docente, isto é, são artefatos que fazem parte da formação e da prática docente.

O trabalho do professor pode ser potencializado pelas TDIC, visto que oportunizam “criar conteúdos digitais com múltiplas linguagens e mídias, em sintonia com a disposição hipertextual do computador e do novo leitor capaz de superar a linearidade do texto no suporte papel” (Silva, 2012, p. 30). Tal competência deve ser desenvolvida desde a formação inicial haja vista a necessidade de saber lidar com as TDIC de forma pedagógica.

No período de ES, para ser um momento de aprendizagem de saberes e fazeres docente faz-se necessário um acompanhamento sistemático do licenciando em todas as atividades desenvolvidas, ou seja, cabe ao professor formador planejar as atividades de Estágio de maneira que seja possível acompanhar a

evolução do aluno ao longo do Estágio. Se o Estágio for planejado com momentos nas escolas campo de Estágio e em momentos presenciais na unidade acadêmica, as estratégias didáticas devem ser diferenciadas e diversificadas, desde que as ações didáticas realizadas permitam a aprendizagem de saberes docente.

O acompanhamento *in loco* do professor formador, em escolas campo de Estágio, muitas vezes deixa de ser realizado devido à falta de tempo e à dificuldade no deslocamento a ser realizado entre as escolas campo de Estágio. Nesse contexto, uma das saídas é o acompanhamento por meio de TDIC, com diários de campo, relatórios de Estágio, fóruns de discussão, atividades em grupo, para que o professor formador não deixe de ter parâmetros para avaliar o desenvolvimento dos alunos em Estágio.

Estágio supervisionado na licenciatura: novos entendimentos e múltiplos fazeres

O ES nos cursos de formação de professores “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (Pimenta & Lima, 2011, p.6) é, normalmente, caracterizado como um período em que o licenciando vivencia situações didático-pedagógicas, que farão parte da profissão docente após sua inserção no mercado de trabalho.

O Estágio, uma vez inserido no contexto da formação docente, também é regido por documentos legais, concepções didático-pedagógicas e saberes docentes que são definidos como “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardiff, 2011, p. 54). Nesse sentido, no período de Estágio, é necessário que sejam feitas as adequações às formas de orientação e acompanhamento, tendo em vista tanto o atendimento às necessidades do projeto pedagógico do curso quanto à preparação do futuro profissional docente, desde o conhecimento da área de domínio, perpassando pela construção da identidade profissional e pelo desenvolvimento de habilidades inerentes à sua profissionalização.

O ES é um período, dentro dos cursos de formação docente, que sempre esteve presente nas licenciaturas e ainda é um dos elementos que provoca discussões, reflexão e questionamentos acerca da sua importância, condução e concepções adotadas, primeiro pelos cursos, depois pelos professores formadores.

Deve estar articulado com o curso desde o início, no entanto “atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação ‘teórica’”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas” (Libâneo & Pimenta, 1999, p.267).

De acordo com a Lei de Estágio nº 11.788/2008, em seu art. 1º, “Estágio é ato educativo escolar Supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular”. Para isso, ele tem carga horária específica durante o curso, determinada pela Resolução CNE/CP nº2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior. Em seu inciso II, essa resolução estabelece a carga horária de “400 (quatrocentas) horas de Estágio curricular Supervisionado a partir da segunda metade do curso”, exigindo do licenciando o desenvolvimento de atividades relacionadas à docência em espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem.

A mediação pedagógica e as TDIC

Historicamente, os recursos metodológicos e tecnológicos na educação variam de acordo com as concepções pedagógicas de cada professor. Como utilizar esses recursos tecnológicos por meio de metodologias adequadas? Quais as perspectivas de formação docente nesse contexto? Quais políticas educacionais estão dando suporte à formação via AVA? Estes são exemplos de questões recorrentes e que são respondidas, mesmo que parcialmente, à medida que pesquisas relacionadas ao tema são realizadas, sobretudo no contexto da formação docente inicial e continuada.

Mesmo com as inovações tecnológicas de informação e comunicação, a mediação pedagógica deve ser conduzida pelo professor, visto que o papel do professor é recuperar a origem e a memória do saber, estabelecer certa origem e direcionamento para as práticas, os conhecimentos, as vivências e os posicionamentos apreendidos nos mais variados ambientes e equipamentos. Atualmente, o professor vem buscando, de várias formas, dar continuidade à sua formação, apesar das dificuldades econômicas e sociais, acreditando na transformação de sua prática educativa na sociedade digital, onde, ao ensinar, também aprende, ampliando sua prática pedagógica, conforme aponta Kenski (2001, p.99). Ainda de acordo com autora, “o papel do professor, no ato de ensinar/aprender é partilhar com outros professores e estudantes os recursos materiais e informacionais de que dispõe, para que juntos possam estabelecer alguma ordem”, (KENSKI 2001, p.105), sendo necessário ao professor manter sua formação de forma contínua e em contato com as demandas didático pedagógicas, principalmente, quando se trata das TDIC na área educacional.

Percurso metodológico

O método de estudo de caso baseia-se na análise minuciosa do objeto de pesquisa com a finalidade de melhor compreendê-lo, por meio das mais variadas fontes de informação, tais como, entrevistas, registros em arquivos, questionários, observação direta, análise de documentos e discursos. Yin (2001) ressalta, como fontes de coletas para o estudo de casos, entrevistas, arquivos, documentos, a observação e artefatos físicos.

A abordagem qualitativa é, segundo Lüdke e André (2007, p. 18), “rica em dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada”, ao tempo em que o desenho da pesquisa se adequa à proposta metodológica do estudo de caso incorporado. Segundo Yin (2001, p. 32), “é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O estudo de caso foi delimitado nas licenciaturas e teve como local da pesquisa a UFAL. As unidades de análise foram os Estágios Supervisionados obrigatórios dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza – Química, Física e Biologia. Cada uma dessas unidades está inserida num contexto próprio no qual foram pesquisadas.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores formadores coordenadores dos Estágios Supervisionados, que acompanham os licenciandos durante os referidos Estágios, perfazendo um total de dez (10) professores.

A pesquisa empírica foi desenvolvida seguindo três etapas, descritas no próximo item. Em seguida, em cada subtópico, foram descritos o método de análise do conteúdo, os instrumentos de coleta de dados, a forma do tratamento e análise dos dados.

A primeira etapa trata das teorias de aprendizagem com foco na Teoria da Cognição Situada no contexto pedagógico, com o intuito de identificar as atividades didáticas desenvolvidas durante o ES e relacioná-las às atividades referenciadas na fundamentação teórica sobre aprendizagem situada. A segunda etapa versa sobre a construção dos saberes e fazeres docentes no ES, a fim de verificar os elementos que podem contribuir para a construção desses saberes, a partir das ações didáticas vivenciadas no período de Estágio. A terceira etapa, por sua vez, refere-se à mediação pedagógica no ES, com o intuito de relacionar as ações de mediação aos conceitos de interação e colaboração, à luz da base teórica estudada.

Segundo Bardin (2009, p.121), a análise de conteúdo possui a seguinte organização: “a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Partindo desse referencial, a técnica de análise do conteúdo é dividida em etapas. Na primeira etapa, foi realizada a leitura dos registros para a elaboração dos indicadores; na segunda, foi feita a construção da codificação e na terceira etapa, foi realizada a interpretação e inferência, a fim de apreender os conteúdos explícitos e implícitos. Cada etapa foi composta de ações sistemáticas executadas de forma a garantir a execução correta da técnica adotada.

Os instrumentos de coleta de dados foram compostos por documentos legais, entrevistas e questionário semi-estruturado, aplicado mediante autorização dos participantes e com garantia documental de sigilo.

Os resultados encontrados foram categorizados, interpretados e analisados, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, cada categoria foi sistematizada com a apresentação dos dados coletados, seguida da análise em relação à literatura de fundamentação teórica utilizada na pesquisa.

A prática pedagógica no ES: a relação entre as atividades didáticas e a utilização das tdc na construção dos saberes docente

A partir da elaboração das categorias de análise sistematizadas, centra-se nas atividades didáticas e nos saberes docentes concebidos e construídos durante o Estágio, bem como na utilização das TDIC na mediação pedagógica desenvolvida durante os Estágios.

Os dados coletados e analisados expõem aspectos específicos do contexto em que a pesquisa foi realizada a partir da questão da pesquisa ora apresentada. Com a finalidade de responder ao questionamento, foram traçados os objetivos que delinearão o fazer metodológico seguido e, para uma melhor organização didática, os dados obtidos foram analisados, discutidos e sistematizados em três partes.

a- O processo de formação docente estabelecido pela interação social e a construção do conhecimento social por meio de atividades situadas

A prática docente requer do profissional professor, dentre outras competências, o conhecimento sobre o ensinar e o aprender, de forma que envolva os alunos no processo de construção da aprendizagem. O

desenvolvimento de atividades, no dia a dia de sala de aula, é uma das ações didáticas que podem auxiliar na construção do conhecimento. Nesse contexto, a concepção pedagógica adotada pelo professor determina a sua função, a forma como o conteúdo é tratado, o papel do aluno, entre outros aspectos pedagógicos.

b - Construção da identidade e competências docentes na formação inicial

Os cursos de licenciatura, geralmente, são constituídos por disciplinas de domínio específico da área, disciplinas pedagógicas e o período de ES e devem ser pensados e trabalhados de forma que as disciplinas e o Estágio se constituam como uma unidade de formação. Sendo assim, conteúdos que tratam dos saberes docentes são de fundamental importância na formação inicial e para a formação do futuro professor, quais sejam: o que é ser professor? Identidade e profissionalização docente, ética, competências do docente, dentre outros conceitos, devem fazer parte dos conteúdos a serem trabalhados e discutidos de forma articulada aos demais saberes da profissão docente.

Ao investigar os pontos de vista dos professores que acompanham os estagiários nos cursos de licenciatura, foi verificado que existe uma preocupação em estabelecer uma prática que garanta a construção dos saberes necessários ao exercício da profissão docente no período de Estágio em instituições de ensino formal e não formal, reconhecendo que é um período de aprendizagem de conteúdos didático-pedagógico integrado aos conteúdos específicos da área.

c - O professor formador do ES: a mediação e o acompanhamento do ES

Com base na literatura e nos dados encontrados na pesquisa, foi possível inferir quem são os envolvidos em cada esfera de atuação, visto que para que o Estágio aconteça é necessário que haja acordos legais entre as IES e as escolas campo, entre os gestores das escolas e os coordenadores de Estágio e entre alunos estagiários, professor supervisor da escola campo e professor formador do curso.

Destaca-se, assim, que várias interações são realizadas. Estas foram organizadas em planos e nominadas de planos macro, meso e micro, como forma de mostrar o grau dos setores envolvidos e que devem estar em constante diálogo para que o Estágio ocorra e possa ser mantido. A partir dessas informações, foi possível ilustrar os planos das interações que ocorrem no contexto do Estágio, como forma de contribuição para o entendimento das interações a serem mantidas pelos envolvidos nesse processo didático e pedagógico.

Na visão macro, o próprio Estágio é objeto construído a partir de interações e, sobre esse aspecto, Pimenta e Lima (2004, p. 6) ressaltam que “enquanto campo de conhecimento, o Estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Na visão meso, desenvolve-se a articulação entre os professores pertencentes à instituição campo de Estágio, os licenciandos e os professores formadores dos cursos de licenciatura, em que a interação é caracterizada pela relação dos vínculos estabelecidos entre os envolvidos. Na visão micro, a interação dá-se na especificidade do conhecimento da práxis pedagógica, por meio da relação construída entre os envolvidos, salientando que os saberes e fazeres de cada sujeito envolvido deve contribuir na formação inicial do professor. Ressalta-se que cada plano possui sua rede de interação interna.

Considerações finais

Com base na fundamentação teórica sobre a cognição situada, os saberes docentes e o ES, a investigação foi pautada em conhecer a realidade vivenciada pelos professores formadores que atuam nos Estágios dos cursos de licenciatura pesquisados, a fim de dialogar com o que a literatura demonstra.

As atividades situadas são pertinentes e necessárias para formação do professor, principalmente durante o Estágio, porque este é desenvolvido nos espaços em que o profissional professor vai atuar. Aprende-se, pois, a ser professor no espaço da escola, vivenciando situações reais, num contexto de formação baseado na interação social e na construção do conhecimento social. Dentre as concepções pedagógicas apresentadas, a Teoria da Cognição Situada tende a se adequar ao propósito das atividades desenvolvidas durante o ES na formação inicial.

As ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas auxiliam a manter uma dinâmica de diálogo entre professor formador e alunos em campo de Estágio, ou na realização de atividades específicas, posto que a comunicação requerida durante o Estágio é fundamental para a construção dos saberes inerentes à profissão docente, assim como as discussões e reflexões acerca das situações vivenciadas em campo são fundamentais para a formação do futuro professor.

Entende-se que este estudo não se encerra ao chegar às considerações finais, mas sugere que novos questionamentos sejam elaborados a fim de ampliar e diversificar os conhecimentos na área da licenciatura, do ES, das teorias de aprendizagem e das TDIC. Cabem, ainda, algumas questões, tais como: a importância da articulação entre a Universidade e a escola, a ressignificação dos conceitos de teoria e prática no Estágio, metodologias de formação no contexto do ES, são propostas que podem contribuir para complementar este estudo e trazer novas reflexões, abrindo espaço para uma análise futura em relação às temáticas propostas.

Referências bibliográficas:

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de estudantes; Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- Brasil. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Acesso em: 29 maio. 2023. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational researcher*, Washington, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb.
- Cescon, E. (2016). Cognição situada e aprendizagem em contextos escolares. *Itinerário Educativo*, n.º 68, Julho, Caxias do Sul, p. 37-50.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kenski, V. M. Vani M. (2001). Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: Barreto, Raquel G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: Avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, pp. 74-84.
- Libâneo, José Carlos & Pimenta, Selma. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, pp. 239-277, dez.
- Lave, J. *Cognition in practice: Mind*, (1988). mathematics and culture in everyday life. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J; Wenger, E. (1991). *Situated learning*. legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

- Lefrançois, Guy R. (2013). *Teorias da Aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Cengage Learning.
- Leite, B. S. (2015). *Tecnologias no ensino de química: Teoria e prática na formação docente*. Curitiba: Appris.
- Lüdke, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. (2007). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. 10. reimp. São Paulo: EPU.
- Silva, Marco. (2012). Criar e professorar um curso online: relato de experiência. *Educação online*. São Paulo: Loyola.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. do S. L. (2004). *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria do Socorro Lucena. (2011). *Estágio e docência*. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Tardif, Maurice. Lessard, Claude. (2011). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.
- Vygostsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O uso das plataformas Whatsapp, Canva e Liveworksheets nos processos de formação

João Carlos Nascimento

Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), Membro colaborador do CAfTe-CIIE; jcarlosnascimento1@hotmail.com

Resumo: A educação e a formação não têm ficado, nem podem ficar, à margem das mudanças que surgiram na era digital. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) já não são mais apenas ferramentas para a educação, pois tornaram-se essenciais para o desenvolvimento de habilidades básicas para a vivência social e para os processos de ensino-aprendizagem (Cueva, 2020, p. 342). Para Ribeiro (2022), a tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal). Gil (2022) sustenta também que o uso da tecnologia digital proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito permitindo construir hipóteses, e facilitando a compreensão dos fenómenos. O uso desta tecnologia, através das plataformas existentes, permite aprendizagens de trabalho colaborativo e aprofundamento da reflexão e do pensamento crítico, num ambiente amigável, flexível, dinâmico, multipessoal e multidimensional (Navarrete, G., Mendieta, 2018, p. 129). Tendo estas ideias por referência, esta comunicação traz à reflexão uma proposta para o uso das ferramentas digitais, como Whatsapp, Canva e Liveworksheets, em processos de ensino-aprendizagem de um grupo de 35 estudantes, matriculados no ano letivo 2022/2023, no 1º ano do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP). A parte empírica do estudo decorreu durante as aulas do 1.º semestre, na disciplina de TIC em Contexto Educativo, e permitiu saber que, na percepção dos estudantes, existe uma grande vantagem no uso desta tecnologia digital para se alcançar uma aprendizagem bem sustentada e um maior rendimento académico. Neste sentido, permitiu concluir que o uso das plataformas Whatsapp, Canva e Liveworksheets constituem uma mais-valia, nas mãos de um professor, que pretende contribuir para uma adequada formação digital.

Palavras-chave: Tecnologia digital; Whatsapp; Canva; Liveworksheets; Ensino-aprendizagem.

Abstract: Education and training have not been, and cannot be, left out of the changes that have emerged in the digital era. Information and communication technologies (ICT) are no longer just tools for education, as they have become essential for the development of basic skills for social experience and teaching-learning processes (Cueva, 2020, p. 342). For Ribeiro (2022), digital technology is a set of technologies that mainly allows the transformation of any language or data (fixed or moving image, sound, verbal text). Gil (2022) also maintains that the use of digital technology provides greater familiarity with the problem, making it more explicit, allowing hypotheses to be constructed, and facilitating the understanding of the phenomena. The use of this technology, through existing platforms, allows collaborative work learning and deepening reflection and critical thinking, in a friendly, flexible, dynamic, multipersonal and multidimensional environment (Navarrete, G., Mendieta, 2018, p. 129). Taking these ideas as a reference, this communication brings to reflection a proposal for the use of digital tools, such as Whatsapp, Canva and Liveworksheets, in teaching-learning processes for a group of 35 students, enrolled in the 2022/2023 academic year, in the 1st year of the Degree in Portuguese Language at the Faculty of Science and Technology of the University of São Tomé and Príncipe (USTP). The empirical part of the study took place during classes in the 1st semester, in the ICT in Educational Context discipline, and allowed us to know that, in the students' perception, there is a great advantage in using this digital technology to achieve well-sustained and greater academic performance. In this sense, it allowed us to conclude that the use of Whatsapp, Canva and Liveworksheets platforms constitute an added value, in the hands of a teacher, who intends to contribute to adequate digital training.

Keywords: Digital technology; Whatsapp; Canva; Liveworksheets; Teaching-learning.

1 Introdução

A integração das novas tecnologias de informação no sistema educativo em diversas partes do mundo, mesmo em realidades com poucos recursos financeiros, é objeto de investigação como um meio para ensinar conteúdos específicos das disciplinas, processos cognitivos, sociais, colaborativos e, também, afetivos que podem ser potencializados e construindo aprendizagens significativas com sua realidade.

Este estudo apresenta os seguintes Objetivos:

- Analisar e refletir sobre a TIC no contexto educacional;
- Conhecer a percepção dos estudantes sobre a importância da TIC no desempenho acadêmico, relativamente à uso das ferramentas digitais Whatsapp, Canva e Liveworksheets.

Consideramos como aspeto relevante desta investigação, a participação dos 35 estudantes matriculados no 1º ano do ano letivo 2022/2023, no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de São Tomé e Príncipe. A parte empírica decorreu durante as aulas do 1º semestre, na disciplina de TIC em Contexto Educativo, ministrada pelo Prof. Doutor João Carlos Nascimento.

Atualmente, o sistema educacional não tem conseguido ficar à margem das mudanças que surgiram na era digital. Primeiro foram integrados na sociedade e na vida das pessoas e depois em centros educativos. As TIC não são mais apenas ferramentas tecnológicas na educação, mas se tornaram uma das habilidades básicas a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Cueva, 2020, p. 342)

Relativamente ao exposto pelo autor, podemos apresentar as seguintes hipóteses de investigação:

1. Hipótese afirmativa: Os estudantes do 1º ano do curso da Licenciatura em Língua Portuguesa da USTP, têm a percepção da importância da TIC em educação.
2. Hipótese negativa: Os estudantes do 1º ano do curso da Licenciatura em Língua Portuguesa da USTP, não têm a percepção da importância da TIC em educação.
3. Hipótese afirmativa: Os estudantes do 1º ano do curso da Licenciatura em Língua Portuguesa da USTP, acreditam que uso de Whatsapp, Canva e Liveworksheets nas aulas do professor induz vantagens no desempenho acadêmico.
4. Hipótese Negativa: Os estudantes do 1º ano do curso da Licenciatura em Língua Portuguesa da USTP, não acreditam que uso de Whatsapp, Canva e Liveworksheets nas aulas do professor induz vantagens no desempenho acadêmico.

De acordo com os objetivos definidos, ao longo deste estudo, vamos refletir e discutir as possíveis relações entre o aprender e o ensinar para transformar, envolvendo os meios de comunicação e a tecnologia, e comprovar a veracidade das quatro hipóteses levantadas.

2 TIC em contexto educativo

Hoje em dia, quando abordamos sobre a TIC, estamos a navegar em uma tecnologia digital. Para Ribeiro (2022), a tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na

linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, tablets e celulares são microcomputadores.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) significaram um grande avanço em termos de acesso à informação através da Internet, especialmente no campo educacional, onde são vivenciados novos cenários de formação que apostam na troca imediata de conhecimento entre professores e alunos, permitindo novas aprendizagens a ser construído de forma colaborativa, reflexiva e crítica, num ambiente amigável, flexível, dinâmico, multipessoal e multidimensional (Navarrete, G., Mendieta, 2018, p. 129).

O mundo atual em que vivemos, está cada vez mais dependente das tecnologias, principalmente para os jovens. Qualquer observador atento, pode perceber facilmente a presença constante das tecnologias no dia a dia dos alunos, principalmente os smatphone, que também pode ser considerada uma ferramenta de ensino-aprendizagem, permitindo que haja interação entre essa nova aprendizagem e a realidade. Segundo o autor Valentim (2014,) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm ocupando novos espaços ao longo dos anos, principalmente nos espaços educacionais. Seu uso na educação pode ser uma ferramenta de ensino para o aluno e professor, diversificando as formas de ensino e proporcionando ao aluno uma visão mais dinâmica e interessante de alguns conteúdos da sala de aula (Guedes et al., 2016).

Diante das tentativas governamentais de inserção das tecnologias em sala de aula, surge a necessidade de os professores conhecerem mais sobre o potencial das TIC, como ferramentas que podem ser utilizadas em suas práticas pedagógicas. Segundo Ponte (2014, p. 354).

Perceber quais as potencialidades das tecnologias que podem ser mobilizadas para contextos formativos e identificar modos de as usar de forma produtiva na formação inicial e contínua, tanto com os professores que já usam com muita destreza estas tecnologias, como com professores que mantêm com elas uma relação incipiente, constituem aspetos importantes de uma agenda atual de investigação nesse campo.

Segundo Silva et al. (2018) temos que nos acautelar, pois muitas tecnologias são aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, mas nem sempre essas ferramentas são efetivas e de fato proporcionam o aprendizado e, conseqüentemente, a satisfação do aluno.

A revolução tecnológica traz fortes demandas para a Educação, julga-se que as TIC enriquecem o processo de ensino-aprendizagem quando propiciam a criação de condições para a construção e apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes (Schuhmacher, 2016, p.1).

Figura 1.



As TIC tornaram-se ferramentas fundamentais na educação a ponto de hoje não se poder falar em educação sem incluir a tecnologia, pois ela proporciona a possibilidade de desenvolver o conhecimento de forma muito mais rápida e eficiente do que no modelo tradicional de ensino ministrado pelo professor (Cardona, Muñoz e Betancourt, 2021).

A sala de aula é o maior recurso que uma sociedade possui para o enfrentamento de seus problemas, e a tecnologia é vista como grande aliada e, talvez, a maior possibilidade de fazer sala de aula um ambiente próprio para o enfrentamento desses duelos de realidade ver sus educação; com grandes benefícios e possibilidades para uma educação de qualidade. Obviamente que é preciso estar atento ao uso indiscriminado da tecnologia e ter consciência de que ela é uma ferramenta, possibilidade, recurso e benefício e não uma redenção milagrosa de todos os problemas educacionais da atualidade.

Ao falarmos do professor como agente utilizador dos recursos tecnológicos digitais aplicados à educação, devemos pensar na sua formação inicial e se os cursos de licenciatura estão alinhados a esse processo tecnológico-pedagógico. Pois, segundo Frizon, Lazzari, Schwabenland e Tibolla (2015) os cursos de licenciatura ao inserirem a utilização das tecnologias digitais com ênfase na aprendizagem, influenciarão na forma como o professor vai conceber os processos de ensino-aprendizagem.

Figura 2.

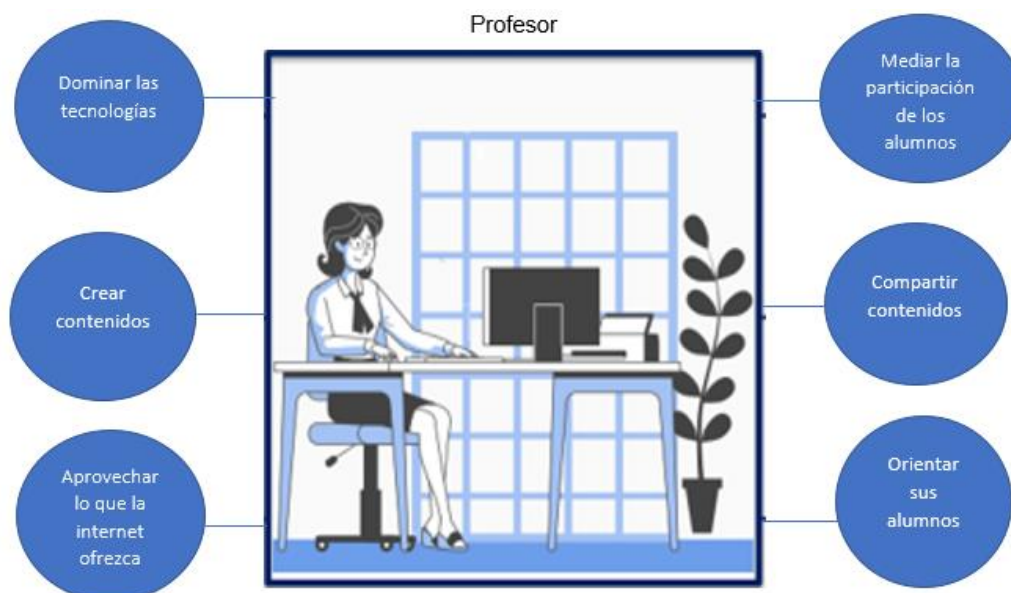


As práticas educacionais tradicionais já não oferecem aos futuros professores todas as habilidades necessárias para capacitar os alunos a sobreviverem no atual mercado de trabalho (UNESCO, 2008).

Neste sentido, é importante haver uma reconfiguração do currículo das licenciaturas, para que seja abordado o uso pedagógico das novas tecnologias, e não meramente como ferramentas técnicas e auxiliares, mas como recurso pedagógico. Ainda que a formação inicial seja carente de abordagens tecnológicas pedagógicas, é na formação continuada que o professor deve encontrar tais saberes, tendo em vista que o ensino superior ainda forma para um método tradicional de ensino,

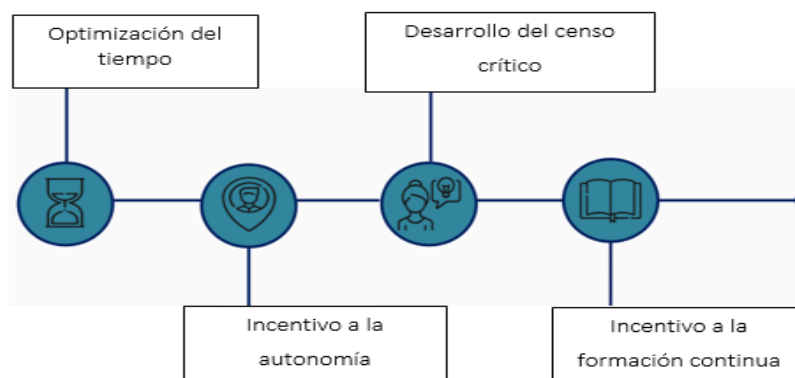
O professor deve adquirir certas capacidades, assim poderão lidar e aplicar de forma coerente e com as competências e habilidades alinhadas aos recursos tecnológicos digitais, podendo repensar sua prática docente em sala de aula com o auxílio de diversas ferramentas. Algumas dessas capacidades são:

Figura 3.



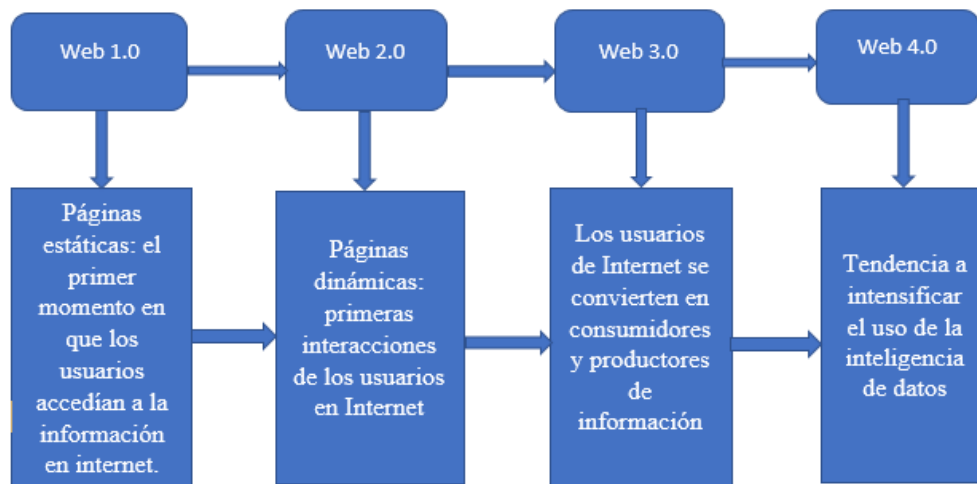
Portanto, podemos inúmeras através da figura abaixo, várias vantagens de utilização das Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4.



A tecnologia digital educativa tem crescido bastante nos últimos anos seguindo o ritmo da evolução da internet e web site. (Ver em baixo a evolução da Web)

Figura 5.



A Inteligência Artificial é uma forma utilizada para reproduzir comportamentos humanos de forma mais eficaz e não corresponde à substituição do pensamento, mas uma aproximação em relação às ações de uma pessoa em determinados comandos (Aoun, 2017).

Tanto Tercek (2015) quanto Aoun (2017) concordam que não deve ocorrer uma digitalização total do modelo educacional, sendo mais eficiente desenvolver um modelo híbrido, que mescle o que há de bom nas universidades físicas tradicionais com as novas demandas do mundo digital. Os dois autores, porém, defendem a entrada da tecnologia em sala de aula e a adaptação do ensino às demandas econômicas do mercado de trabalho como forma de diminuir a resistência dos alunos. A análise aborda o uso de algoritmos para avaliação de professores, defesa de empresas de tecnologia educacional, gamificação como estratégia para incentivar os estudos e elaboração de propostas pedagógicas que preparem o aluno para um mercado cada vez mais apoiado em sistemas operacionais automatizados e artificialmente “inteligentes” (Campos e Lastória, 2020).

Tavares, Meira & Amaral (2020) ressaltam:

O uso da inteligência artificial na educação é considerado complexo e controverso, uma vez que se entende que a figura do professor não pode ser substituída, por mais que os estudos apontem que a IA seja uma aliada e não, substituta do docente. Para os referidos autores, a inteligência artificial serve como apoio às atividades de aprendizagem, não apenas em relação ao aluno, assim como na perspectiva do professor. Desse modo, a IA pode ser aplicada em forma de “aprendizagem adaptativa, tutores inteligentes, ferramentas de diagnósticos, sistemas de recomendação, classificação de estilos de aprendizagem, mundos virtuais, gamificação e mineração de dados educacionais. (p. 3)

A IA apresenta muitas vantagens, principalmente em relação à individualização dos processos. Como desafio e ao mesmo tempo, uma desvantagem, se encontram os altos custos de sua implantação, sobretudo nos sistemas públicos de ensino.

3 Propostas de Ferramentas tecnológicas

3.1 WhatsApp

Os jovens são muito ativos nas redes sociais, usando-as diariamente. O Instagram, Tiktok e WhatsApp e o aplicativo de troca de mensagens está presente em quase todos os smartphones de São Tomé e Príncipe. Portanto, dever-se-ia aproveitar essa ferramenta para transmitir conhecimento e alcançar os objetivos preconizados.

Para montar uma aula completa em WhatsApp, não exige uma dura tarefa. Pois, hoje em dia, é possível mandar quase qualquer tipo de comunicação(média) no WhatsApp: áudio, imagem, ou mesmo um link de um vídeo. Podemos por exemplo, enviar uma imagem ou um vídeo junto de uma pergunta para estimular a discussão do tópico a ser trabalhado com os alunos. Assim como, pode-se enviar uma figura pedindo para os alunos descreverem o que estão vendo e introduzir alguns dos conceitos a serem abordados (ChatClass, 2023).

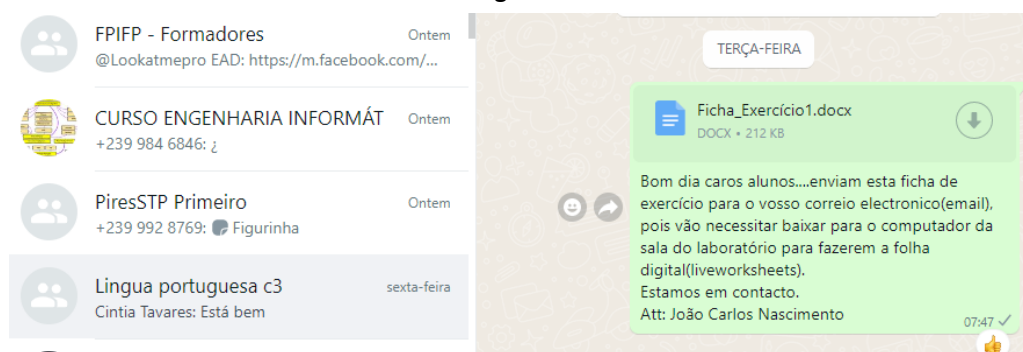
Existem vários canais especializados nisso e apresentamos dois como referência, pois encontramos diversos conteúdos sobre a língua portuguesa:

- ✚ YoutubeEdu (do próprio Youtube, temas variados);
- ✚ Português Sensacional (Português).

A parte mais desafiadora de uma aula pelo WhatsApp, constitui as opções já conhecidas de enviar um arquivo PDF com atividades ou um link com um formulário de perguntas e respostas, pedindo aos alunos para responderem as atividades por áudio.

A ChatClass é mais prática. Nosso Robô no WhatsApp que permite enviar de forma automática, material completo para os alunos, que já conta com teoria, vídeos explicativos, exercícios com correção imediata e relatório. A figura abaixo mostra uma comunicação via whatsapp com os alunos do 1º ano de Licenciatura em Língua Portuguesa.

Figura 6.

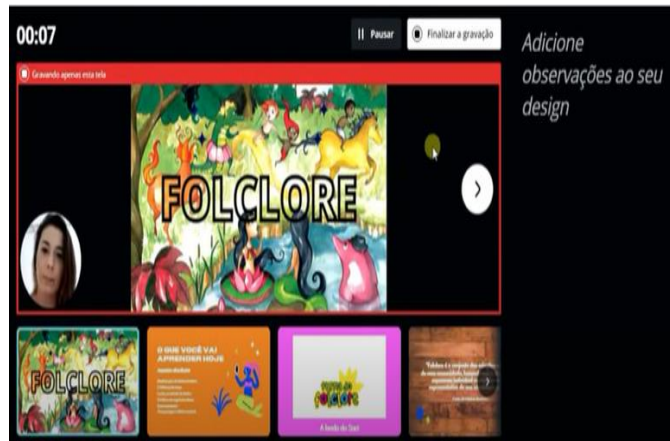


3.2 Canva

Segundo Gonçalves (2022), Canva é uma ferramenta gratuita de design gráfico online, de trabalho e aprendizagem colaborativo, auxilia o professor na construção de conteúdos como apresentações e vídeos, dentre outras ferramentas. Esta plataforma traz consigo o valor inerente à transformação dos modelos

educacionais, potencializando através de seus recursos a transmissão do conhecimento aos alunos, professores e todo ecossistema da educação. Na figura abaixo, podemos observar uma imagem de um trabalho feito na plataforma Canva.

Figura 7.



Através de Canva, foi possível inserir recursos de áudio, imagens, vídeos, tanto externos quanto do próprio Canva, e com o trabalho em nuvem, a ferramenta oferece possibilidades de uso de templates prontos e gratuitos, bem como inserção de elementos tais como gifs, imagens, formas geométricas, paisagens, músicas, cores de fundo. Estes trabalhos podem auxiliar nos estudos online ou também em situação de Pandemia, como foi o caso de Covid 19 que enfrentamos.

Dentre as diversas possibilidades de sites, plataformas e apps para se trabalhar para a construção de vídeos, o Canva se destaca, pois, permite a utilização de uma grande possibilidade de figuras e imagens sem que elas sejam importadas, ou seja, o site já as disponibiliza. Mesmo sem utilização da versão “premium” são várias as qualidades que podemos notar a partir da percepção de cada um dos autores do presente estudo. Alguns pontos positivos que conseguimos notar são: a fácil navegação pelo site, a possibilidade de upload de imagens e vídeos de forma fácil e rápida, a grande variedade de layouts disponíveis e o grande número de ferramentas. Vale salientar que além do site, o Canva também está disponível para download na Play Store e na App Store.

3.3 Liveworksheets

A plataforma Liveworksheets.com permite elaborar questões utilizando percursos diferentes. Segundo Buchweitz (1976) uma questão de múltipla escolha é aquela que traz um enunciado seguido por certo número de possibilidades de respostas, as quais uma responde corretamente o questionamento proposto. As questões do tipo verdadeiro ou falso, podem ser abrangidas num domínio amplo, e demanda pouco tempo para resposta, entretanto, sendo de difícil construção e podem dificultar os alunos a responderem às perguntas (Melo, 2019).

Podemos observar trecho de um trabalho de Língua Portuguesa, em figura abaixo.

Figura 8.

Escola Municipal Senhor do Bonfim Data: 03/05/2021
Professora: _____ 2º Ano _____
Nome completo: _____

Trabalho Dirigido de Língua Portuguesa

1) Observe os espaçamentos entre palavras nas frases abaixo, e marque a que está escrita corretamente.

- MARIA É MUITO ESTUDIOSA.
- JOÃO ESTUDA ALIÇÃO.
- MIGUEL FEZ AS ATIVIDADES.

Estes trabalhos depois de serem resolvido pelos alunos, são enviados para o professor ou também tem a possibilidade de fazer uma correção automática pelo aluno com a supervisão do professor.

Na visão do Delgado (2019, p. 30):

Práticas educativas inovadoras marcam os temas em que o professor se prepara. Tanto os cursos, quanto os seminários, as especializações e as diversas pós-graduações dão especial ênfase à inovação para obter resultados exitosos no processo educativo. Porém, as novas tecnologias de informação e comunicação auxiliam nesse processo, sua única aplicação não é garantia de obtenção de melhorias no desempenho acadêmico dos alunos. O entretenimento que a tecnologia pode oferecer há também um leque quase infinito de possibilidades que podem ser aplicadas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Portanto, na educação, os processos contribuem para melhoria da aprendizagem quando os professores compartilham, as suas experiências e dialogam sobre os métodos de ensino.

4 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfica, Gil (2022) explica que esse estudo proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito permitindo construir hipóteses, sendo estudo que facilita a compreensão dos fenômenos.

A presente investigação foi desenvolvida sob uma abordagem quantitativa, uma vez que foi aplicado um inquérito aos estudantes matriculados no 1º ano do curso da Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade de USTP, ano letivo 2022/2023. As questões que foram colocadas, são elaboradas de acordo com os objetivos do nosso estudo, e nos ajudará a medir a percepção dos jovens estudantes em questões de implementação das TIC em contexto educativo, tomando em consideração três ferramentas digitais que podem constituir uma mais valia nas mãos de um professor, tornando-o em professor digital e o sistema de ensino mais criativo.

O tipo de pesquisa utilizada foi não experimental, onde foram observadas situações existentes; exploratório porque se investigou um tema que não havia sido totalmente estudado e ampliou-se aprofundando-se nas categorias de análise com fontes credenciadas. Também podemos considerar a investigação de natureza descritiva, pois se concentra em medir os dados que serão encontrados através do inquérito, com a maior precisão possível, e podemos obter resultados mais precisos.

O cenário da pesquisa foi a Faculdade de Ciência e das Tecnologias da Universidade de STP, na cidade de São Tomé, no ano letivo 2022/2023, as unidades de análise foram compostas pelos 32 alunos da turma C3, da Licenciatura em Língua Portuguesa. A amostra escolhida corresponde a número da população devido a seu tamanho reduzido.

O método utilizado é o analítico sintético uma vez que nos permitiu recolher dados utilizando o inquérito como técnica de investigação onde nos ajudou a recolher, tratar e analisar os dados, o instrumento utilizado para recolha de dados foi um formulário criado no Microsoft word, que foi submetido a julgamento e critério de especialistas, consistiu em 10 questões fechadas, onde foram analisadas as variáveis da pesquisa. Os resultados foram processados no software estatístico SPSS e posteriormente analisados para estabelecer as conclusões do estudo.

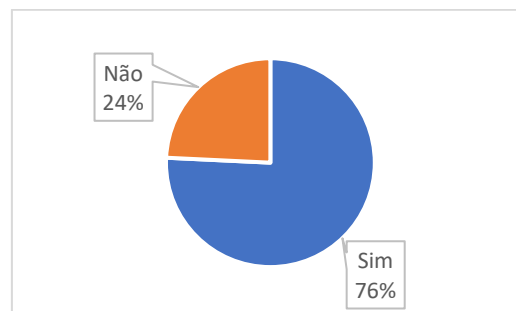
Também é indicado, para realizar as respetivas buscas de fontes bibliográficas, Páginas webs, google académicos e foram examinados diferentes repositórios digitais e bases de dados como Google Scholar, Redalyc, Scielo, Scopus, onde pudemos verificar a importância do tema em torno de ferramentas tecnológicas e ensino criativo nos professores.

5 Resultados e discussão

As tabelas a seguir apresentam os resultados das pesquisas realizadas com 32 alunos da turma C3, da Licenciatura em Língua Portuguesa, Faculdade de Ciência e das Tecnologias da Universidade de STP, na cidade de São Tomé, matriculados no ano letivo 2022/2023:

- 1) Possui computador ou telefone com internet em casa? Se sim, para que usa o telefone celular e computador?

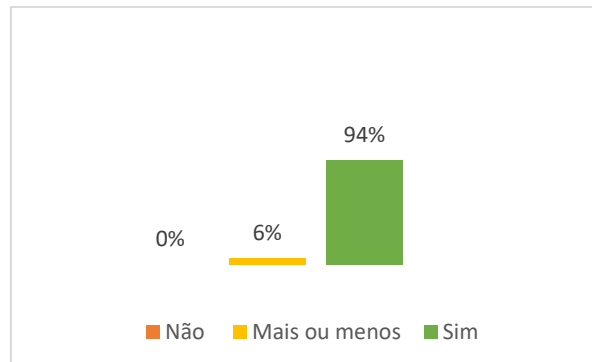
Gráfico 1. Computador ou telemóvel em casa



Como se pode observar no gráfico1, 76% dos estudantes possuem computador ou telemóvel em casa. Somente 24% dos estudantes que não dispõem de nenhuma destas ferramentas tecnológicas.

- 2) Considera que a tecnologia é muito importante para ser aplicado em sala de aula?

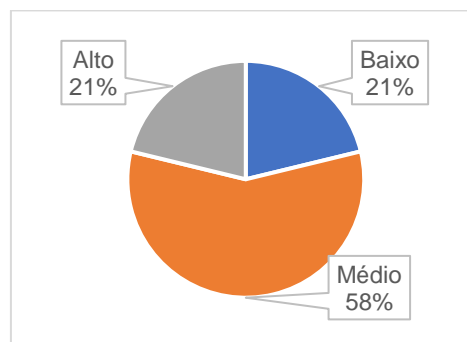
Gráfico 2. Importância da tecnologia na sala de aula



Relativamente ao gráfico 2, observamos que 94% dos estudantes consideram (Sim) que o uso da tecnologia nas salas de aulas é muito importante. Os restantes 6% dos estudantes consideram que é mais ou menos importante.

3) Qual o seu nível de conhecimento sobre a ferramenta Whatsapp?

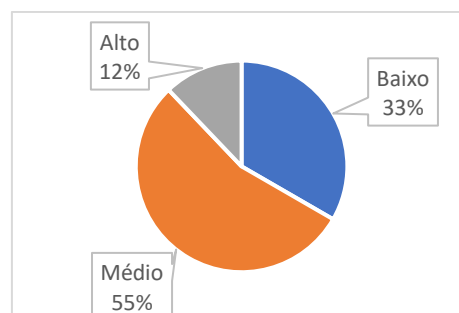
Gráfico 3. Conhecimento sobre a ferramenta Whatsapp



Como se pode observar no gráfico 3, 21% dos estudantes inqueridos indicaram possuir alto conhecimento sobre a ferramenta Whatsapp, 58% acreditam que o nível é médio e 21% considera que o nível é baixo.

4) Qual o seu nível de conhecimento sobre a ferramenta Liveworksheets?

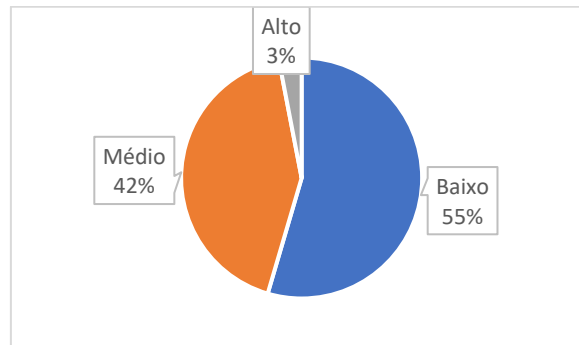
Gráfico 4: Conhecimento sobre a ferramenta Liveworksheets



Para o caso do nível de conhecimento sobre Liveworksheets, observamos que através do gráfico4, que 12% dos estudantes inqueridos indicaram possuir alto conhecimento, 55% acreditam que o nível é médio e 33% considera que o nível é baixo.

5) Qual o seu nível de conhecimento sobre a ferramenta tecnológica Canva?

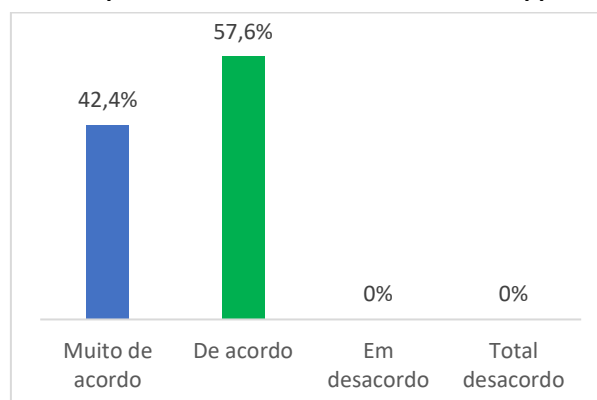
Gráfico 5: Conhecimento sobre a ferramenta tecnológica Canva



Como se pode observar no gráfico5, somente 3% dos estudantes indicam ter alto conhecimento sobre a ferramenta Canva, 42% consideram que o nível é médio e 55% acha que é baixo. Na visão do Sanches (2020), a ferramenta Canva tornou-se na atualidade um instrumento importante dentro do ambiente educativo, pois motivam os estudantes a desenvolver o seu pensamento criativo e empreendedor, de acordo com o contexto que os mesmos estão inseridos.

6) Whatsapp, Canva e Liveworsheets nas aulas do professor induz vantagens no desempenho acadêmico dos alunos?

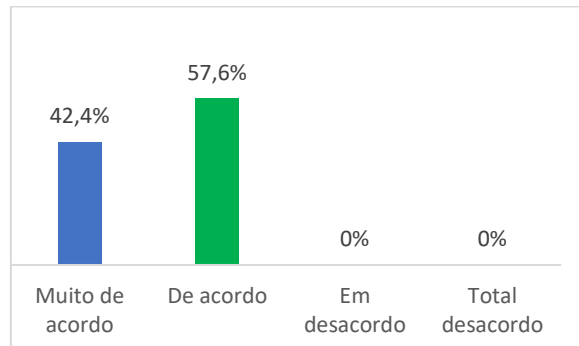
Gráfico 6: Indução no desempenho acadêmico com uso de Whatsapp, Canva e Liveworksheets



De acordo com os resultados observados, a maioria dos estudantes estão de acordo (57,6%) com a indução de desempenho acadêmico com o uso de Whatsapp, Canva e Liveworsheets. E também foi registado que 42,4% dos estudantes estão muito de acordo com esta abordagem. É de salientar que não se registou nenhum estudante que esteja em desacordo.

7) Considera necessário o uso de ferramentas tecnológicas para criar aulas interativas?

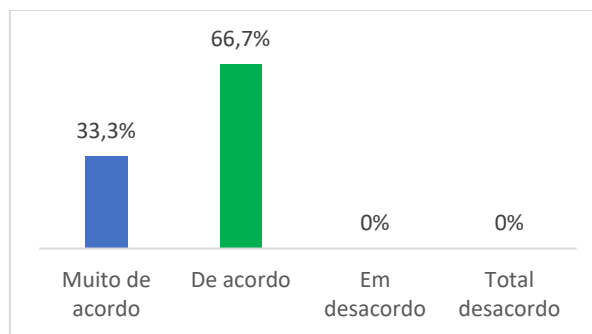
Gráfico 7: Uso de ferramentas para criar aulas interativas



Relativamente ao uso de ferramentas para criar aulas interativas, verificou-se também que a maioria dos estudantes estão de acordo (57,6%) e sendo 42,4% que estão muito de acordo com esta abordagem. É de salientar que não se registou nenhum estudante que esteja em desacordo.

8) O professor deve estimular o uso das novas tecnologias no processo ensino aprendizagem?

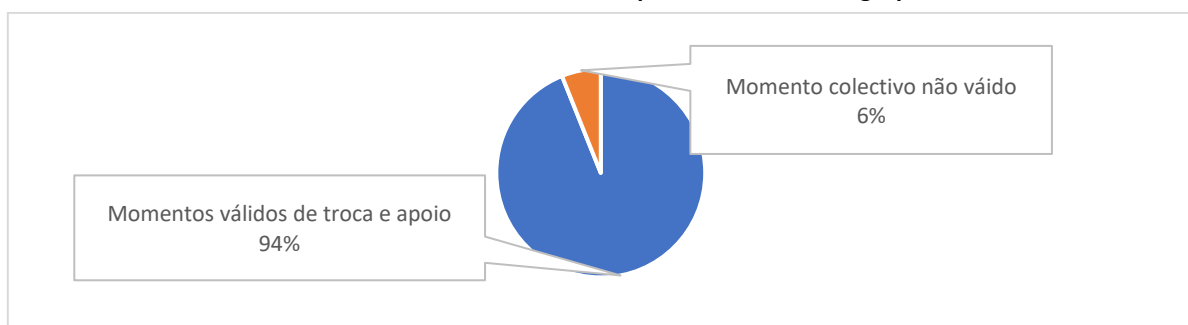
Gráfico 8: Estímulo para o uso das novas tecnologias



Uma percentagem de 33,3% está muito de acordo que o professor deve estimular o uso das tecnologias no processo ensino aprendizagem e uma maioria de 66,7% está apenas de acordo.

9) Consoante aos trabalhos de grupo realizados com a ferramenta tecnológicas Liveworksheets e Canva, como considerou os momentos coletivos para discussão dos conteúdos abordados?

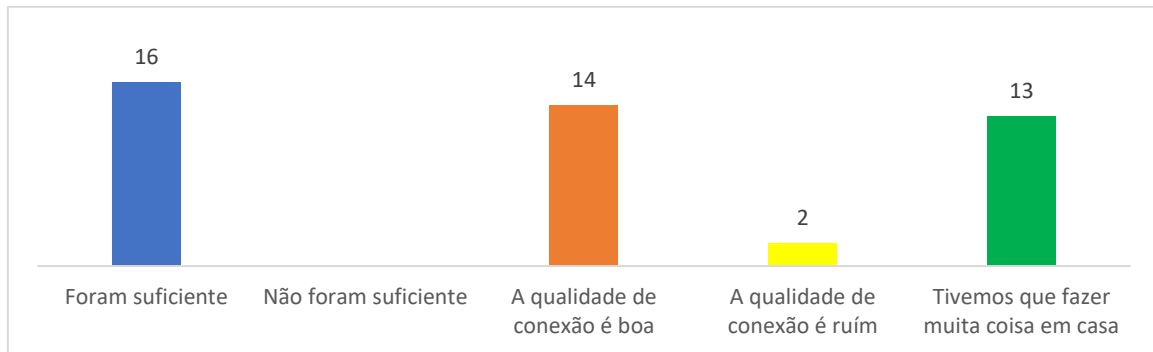
Gráfico 9: Momentos coletivos após os trabalhos do grupo



Relativamente a esta questão, foi observado que após a realização de trabalhos de grupos com ferramentas tecnológicas, uma maioria de 94% dos estudantes considerou os momentos coletivos para discussão dos conteúdos abordados como válidos de troca e apoio enquanto que 6% considerou não válido.

10) Quanto aos recursos necessários para o trabalho (computador, internet), marque quantas opções julgar necessária.

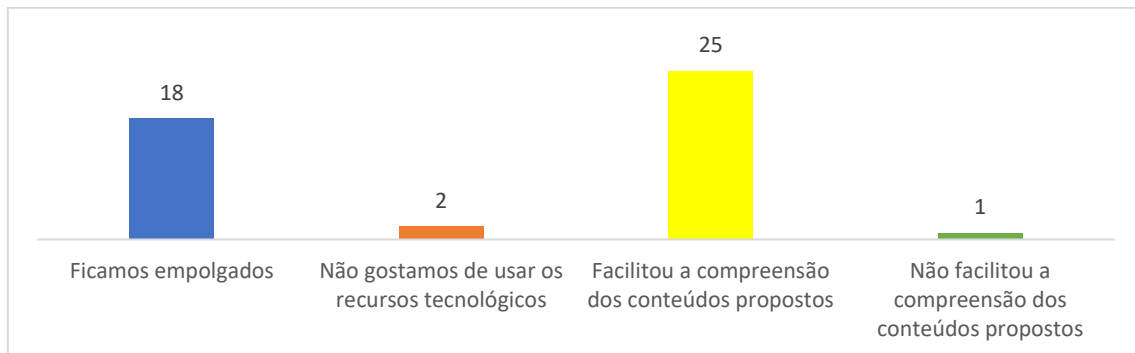
Gráfico 10: Recursos necessários



Quanto aos recursos disponíveis para o trabalho, observou-se que 16 estudantes consideram suficientes, 14 indicam que a qualidade de conexão de internet é boa, 2 consideram que a conexão é ruim, e 13 assumem que tiveram que fazer muita coisa em casa.

11) Quanto ao envolvimento do seu grupo, marque quantas opções julgar necessária.

Gráfico 11: Envolvimento do grupo



Na observação do gráfico 11, verifica-se que 18 estudantes ficaram empolgados com o envolvimento do grupo, 25 acreditam que facilitou a compreensão dos conteúdos propostos, 2 não gostaram de usar recursos tecnológicos e apenas um considerou que não facilitou a compreensão dos conteúdos.

Considerações finais

Este artigo debruçou a refletir sobre o uso de três ferramentas Tecnológicas para potenciar o sistema de ensino-aprendizagem, mediante uma abordagem quantitativa e consultas de várias fontes bibliográficas primárias e secundárias.

Os principais resultados demonstraram que a maioria dos estudantes admitem que o uso da tecnologia nas salas de aulas é muito importante. Esta mesma maioria, em idêntica proporção, relativamente aos trabalhos de grupo realizados com a ferramenta tecnológicas Liveworksheets e Canva, considerou os momentos coletivos para discussão dos conteúdos abordados como válidos de troca.

Constatamos também que todos alunos têm o aplicativo Whatsapp instalado no seu smartphone, mais não tinham conhecimento que era uma ferramenta colaborativa de extrema importância para ser usada tanto na sala de aula como fora dela.

Nikar e Ruiz (2021) afirmam:

Os amlos entornos virtuales de aprendizaje, se han convertido en uno de los más grandes desafíos que las instituciones educativas y docentes afrontan en la actualidad, más aún en esta pandemia que nos ha cambiado la forma de vivir de manera radical, siendo importante e imprescindible el uso y apropiación de estas herramientas tecnológicas, poniéndonos frente a nuevos desafíos en la educación que permite a los estudiantes nuevas formas de aprender y a los maestros nuevas formas de enseñar, ofreciéndonos nuevas oportunidades de aprendizaje (p. 3).

De facto, se confirma de maneira geral, uma resposta positiva nas vantagens de uso das ferramentas tecnológicas para obter uma melhor aprendizagem e bom rendimento académico, pois as duas hipóteses afirmativas desta investigação correspondem a verdade.

Em sínteses, verificamos que apenas com uso das ferramentas tecnológicas Whatsapp, Liveworksheets e Canva ajudam a dinamizar as aulas de um professor e oferecem aos educandos uma visão mais simples de compreender os conceitos, assim como defende Gil (2022), facilitando desta forma o processo de ensino-aprendizagem, tanto ao nível superior ou noutros níveis assim como também prepará-los para serem no futuro um professor digital.

Entendemos que esse trabalho contribui com outros investigadores a promover o aprofundamento da discussão em busca de outros aspetos que possam vir a ampliar ainda mais os conhecimentos sobre o uso dos recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos. Estes recursos são tantos e o professor muitas vezes podem sentir meio perdido no momento de apostar em um deles. Mais importância que tenha a TIC no processo de ensino e aprendizagem, a figura do professor não pode ser substituída. Ela serve como apoio às atividades de aprendizagem, não apenas em relação ao aluno, assim como na perspetiva do professor.

Referência bibliográficas

- Aoun, J. E. (2017). *Robot-proof: higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Buchweitz, B. (1976). Testes de múltipla escolha e de resposta livre em física geral. Localización: *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, p. 3-6, 1976.
- Campos, L.F. & Lastória, L. A. (2020). *Semiformação e inteligência artificial no ensino*. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0105>.
- Cardona, L. L.; Muñoz, G.R. & Betancourt, J. A., (2021). *Vista de Herramientas tecnológicas y su uso en la Universidad del Valle sede Buga*. Recuperado 16 de junho 2023, de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3719/4998>.
- ChatClass(2023). *Como preparar uma aula pelo WhatsApp*. Recuperado 21 de maio 2023, recuperado de <https://www.chatclass.ai/post/como-preparar-uma-aula-pelo-whatsapp>.

- Cueva, G. Diego. Abraham. (2020). Cita sugerida (APA, sétima edición) Cueva Gaibor, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16, 341–348.
- Delgado, R. Z. (2019, p.30). *El M-learning, las ventajas de la utilización de dispositivos móviles en el proceso autónomo de aprendizaje*. Recuperado 14 de julho 2023, <file:///C:/Users/joao%20carlos/Downloads/Dialnet-ElMLearningLasVentajasDeLaUtilizacionDeDispositivo-7047179.pdf>.
- Frizon, V. Lazzari, M. B. Schwabenland, F. P. e Tibolla, F. R. C. (2015). A formação de professores e as tecnologias digitais. *EDUCERE: XII Congresso Nacional de educação*. PUCPR. 15p., 2015.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- Gonçalves, M. (2022). *O uso do canva nas práticas pedagógicas: criação de histórias e suas possibilidades*. Recuperado 26 de junho 2023, recuperado de https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2509/TCC_Uso%20do%20Canva%20nas%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Guedes, C. S.; Silva, C. R. & Moraes Filho, R. A. (2016). O Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação como recurso didático pelos professores do curso de Licenciatura em Matemática. *Revista EDaPECI São Cristóvão* (SE) v.16. n. 2, p. 299-319 maio /ago. 2016.
- Melo, Y. G. F. F. (2019). *Curso na modalidade de educação a distância sobre elaboração de questões de múltipla escolha*. Mestrado profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde. Faculdade Pernambucana de Saúde Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Recife, PE, 2019. Recuperado 14 de julho 2023, recuperado de <https://repositorio.fps.edu.br/bitstream/4861/292/1/Vers%C3%A3o%20final%20Yara%20Gabriela.pdf>
- Navarrete, G., Mendieta, R. (2018). Las TIC y la educación ecuatoriana en tiempos de Internet. *Espirales - Revistas Multidisciplinarias de Investigación*, 2(15), 126. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/220/165>.
- Nikar, A. & Ruiz, M. (2021). *Vista de Plataformas virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo* (pp. 1–15).
- Ponte, J. P. (2014). Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: Ponte, J. P. (Org.). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática*. 1. ed. [S.l: s.n.], 2014. pp. 343–360.
- Ribeiro, A. E. *Tecnologia Digital*. Recuperado 22 de maio 2023, recuperado de <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>.
- Schuhmacher, V. N. et al. (2016). A percepção do professor sobre suas competências em tecnologias da informação e comunicação. *RENTE*, v. 14, n. 1, 2016.
- Silva, M. D., Melo, S.L. e Silva, L. V. (2018). Integração de um agente conversacional no processo de ensino e aprendizagem utilizando as teorias MCE e MMEEBB para a retenção do conhecimento. *VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018)*. Departamento de Engenharia Elétrica Universidade Federal de Uberlândia – UFU Uberlândia – MG – Brasil. <file:///C:/Users/joao%20carlos/Desktop/BACKUP%20DISCO%20D/Poos-doutoramento/Posdoutorado/Artigo%20Cientifico/7961-10171-1-PB.pdf>
- Tavares, L.A.; Meira, M.C & Amaral, S. F. (2020). Inteligência Artificial na educação: Survey. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 48699-48714 jul. 2020.
- Tercek, R. (2015). *Vaporized: solid strategies for success in a dematerialized world*. Recuperado de <https://vaporizedbook.com>» <https://vaporizedbook.com>.
- UNESCO. (2008). *Padrões de competência em TIC para professores. Marco político*. Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Paris: UNESCO.
- Valentim, E. S. (2014). *O software Winplot e a prática pedagógica do professor de matemática*. Monografia apresentada ao curso de especialização fundamentos da educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Campina Grande.

APÊNDICE

Questionário aos estudantes do 1º ano de Licenciatura em Língua Portuguesa

- 1) Você possui computador ou telefone com internet em casa? Se sim, para que usa o telefone celular e computador?
- 2) Considera que a tecnologia é muito importante para ser aplicado em sala de aula?
 Não
 Mais ou menos
 Sim
- 3) Qual o seu nível de conhecimento sobre a ferramenta Whatsapp?
 Baixo
 Médio
 Alto
- 4) Qual o seu nível de conhecimento sobre a ferramenta Liveworksheets?
 Baixo
 Médio
 Alto
- 5) Qual o seu nível de conhecimento sobre a ferramenta tecnológica Canva?
 Muito de acordo
 De acordo
 Em desacordo
 Total desacordo
- 6) Whatsapp, Canva e Liveworksheets nas aulas do professor induz vantagens no desempenho acadêmico dos alunos?
 Muito de acordo
 De acordo
 Em desacordo
 Total desacordo
- 7) Considera necessário o uso de ferramentas tecnológicas para criar aulas interativas?
 Muito de acordo
 De acordo
 Em desacordo
 Total desacordo
- 8) O professor deve estimular o uso das novas tecnologias no processo ensino aprendizagem?
 Muito de acordo
 De acordo
 Em desacordo
 Total desacordo
- 9) Consoante aos trabalhos de grupo realizados com as ferramentas tecnológicas Liveworksheets e Canva, como considerou aos momentos coletivos para discussão dos conteúdos abordados?
 Foram momentos válidos de troca, e de apoio
 Não considerei válido o momento coletivo, atrapalhou meu planejamento
- 10) Quanto aos recursos necessários para o trabalho (computador, internet), marque quantas opções julgar necessária.
 Foram suficientes para atender a demanda
 Não foram suficientes para atender a demanda
 A qualidade da conexão é boa, e nos atendeu nos trabalhos
 A qualidade da conexão é ruim, e trouxe dificuldades para finalizar os trabalhos
 Tivemos que fazer muita coisa em casa por falta de recursos
- 11) Quanto ao envolvimento do seu grupo, marque quantas opções julgar necessária
 Ficamos empolgados com o uso do recurso tecnológico
 Não gostamos de usar o recurso tecnológico
 Facilitou a compreensão dos conteúdos propostos a partir do trabalho que fizemos
 Não facilitou a compreensão dos conteúdos propostos

A avatarização de si: questões de sexualidade, género e tecnologia na condução de avatares

Leonardo Augusto de Andrade Mendonça

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; leomendonzapt@gmail.com

Angélica Maria Reis Monteiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; armonteiro@fpce.up.pt

Maria José Magalhães

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; mjm@fpce.up.pt

Resumo: Este estudo objetiva-se perceber, em conversa com perspetivas queer, decoloniais e do feminismo negro, questões comportamentais, sociais, políticas, éticas e históricas na construção de avatares e de sua inserção em ambientes virtuais e reais. Em específico, objetiva-se refletir acerca de aspetos relativos à tecnologia e a sexualidade na criação de mundos digitais e da relação de pessoas com seus avatares, avatares de outros, agentes do pós-humano, AIs, CGIs e robôs, em ambientes virtuais e reais. Como arcabouço teórico, baseia-se para sua construção, em autoras e autores da cibercultura e da cultura pop como Lúcia Santaella (2003), Bonnie Ruberg (2022), Maria Meluso (2020), Donna Haraway (2016), Adriano Messias de Oliveira (2016), Paul Preciado (2020), Christian Gonzatti (2022) e na obra de Michel Foucault (1977; 1995; 1998 e 2008). Refere-se o termo Avatar ao corpo construído para servir ao propósito de uma mente externa. O corpo avatarizado é, neste sentido, um corpo aperfeiçoado que serve a um propósito, um corpo construído inserido em um ambiente mediado por tecnologia, a cumprir os propósitos de outrem, denominado driver (condutor). A avatarização tem sua conceituação a partir de ambientes virtuais, redes sociais, games, séries e filmes. Como estudo propõe a análise semiótica do episódio “Striking Vipers” da série Black Mirror que aproxima temas da ficção científica ao cotidiano uso das tecnologias. Neste sentido, como metodologia utiliza-se da análise visual crítica (Rose, 2016) para a decupagem de cenas e a categorização semiótica. À partir de marcadores de Sexualidade, Raça e Género resulta a apreensão quanto ao cariz polissêmico na construção dos avatares; do entendimento da busca pela perfeição estética onde o corpo digitalizado e o ambiente de inserção são valorizados pelo uso das tecnologias na recriação da realidade. Infere quanto a percepção das hierarquias entre as corporalidades hegemônicas e as dissidências, nomeadamente, corpos brancos e não brancos. Reflete aspetos da Sexualidade e das Tecnologias quanto a avatarização, a ciborguização, as teratologias, as transgeneridades e as intersecções com agentes do pós humano (AIs e robôs). Apresenta apreensões ao que consiste o “Ser Humano” e a percepção dos valores atribuídos aos corpos de avatares transformados pelas tecnologias.

Palavras-chave: Avatar; Mundos virtuais; Pós-humano; *Striking Vipers*; Sexualidade e tecnologias.

Abstract: This research aims to perceive, in conversation with queer, decolonial and black feminist perspectives, behavioral, social, political, ethical and historical issues in the construction of avatars and their insertion in virtual and real environments. Specifically, the objective is to reflect on aspects related to technology and sexuality in the creation of digital worlds and the relationship between people and their avatars, avatars of others, post-human agents, AIs, CGIs and robots, in virtual environments and real. As a theoretical framework, its construction is based on authors of cyberculture and pop culture such as Lúcia Santaella (2003), Bonnie Ruberg (2022), Maria Meluso (2020), Donna Haraway (2016), Adriano Messias de Oliveira (2016), Paul Preciado (2020), Christian Gonzatti (2022) and in the work of Michel Foucault (1977; 1995; 1998 and 2008). The term Avatar refers to the body constructed to serve the purpose of an external mind. The avatarized body is, in this sense, an improved body that serves a purpose, a constructed body inserted in an environment mediated by technology, fulfilling the purposes of others, called driver.

Avatarization has its conceptualization from virtual environments, social networks, games, series and movies. As a study, it proposes a semiotic analysis of the episode “Striking Vipers” from the Black Mirror series, which brings science fiction themes closer to the daily use of technologies. In this sense, as a methodology, critical visual analysis (Rose, 2016) is used for the decoupage of scenes and semiotic categorization. Based on Sexuality, Race and Gender markers, an understanding arises regarding the polysemic nature in the construction of avatars; the understanding of the search for aesthetic perfection where the digitized body and the insertion environment are valued by the use of technologies in the recreation of reality. It infers the perception of hierarchies between hegemonic corporalities and dissent, namely, white and non-white bodies. It reflects aspects of Sexuality and Technologies in terms of avatarization, cyborging, teratologies, transgenders and intersections with post-human agents (AIs and robots). It presents concerns about what constitutes the “Human Being” and the perception of the values attributed to the bodies of avatars transformed by technologies.

Keywords: Avatar; Virtual worlds; Posthuman studies; Striking Vipers; Sexuality and technologies.

A Avatarização de Si: questões de sexualidade, gênero e tecnologia na condução de avatares

Este estudo acerca da Avatarização inicia-se como tema de dissertação de mestrado (Mendonça, 2023) e segue como o estudo semiótico de filmes e séries relacionados. A partir do documento da Unesco de 2010 para “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade dirigida a profissionais e tomadores de decisão dos setores de educação e saúde”⁷² busca contribuir com reflexões pertinentes aos marcadores de sexualidade e gênero, bem como, o uso das tecnologias. Perspetiva a Avatarização, nomeadamente, a construção do sujeito em sua relação com as realidades e virtualidades imbricadas ao uso da tecnologia, a partir da obra “O Cuidado de Si” de Michel Foucault (1985), bem como busca suporte nos estudos Queer, Feminismo Negro e estudos Decoloniais.

Construção e controle semiótico dos Imaginários

A Avatarização, em seu conceito polissêmico, para além da concepção de um avatar, abrange a sua inserção em mundos virtuais e de realidade aumentada (Davis et al., 2009; Knopf, 2011; Oliveira, 2016; Hepperle et al., 2021, p. 1230). Esta construção do corpo virtual a serviço de um *driver* (condutor) envolve a utilização de tecnologia e ocorre de forma planeada para propósitos distintos como a disputa de *games* (jogos), a interação pessoal (redes sociais) e o trabalho (metaversos). O avatar é, *a priori*, a representação virtual do *driver* que o comanda, um corpo eleito para executar um propósito externo, passível de experiências de imersão em graus diversos (Dubosc et al., 2020; Wu, 2021; Baker et al., 2021; Freeman & Maloney, 2020). Sua relação com outros avatares e o ambiente que o cerca não somente reproduz comportamentos característicos da vida real como também pode suscitar o desenvolvimento de capacidades extraordinárias distintas de seu *driver*. Contudo, na avatarização de imaginários fantásticos, ainda que o avatar inserido possa voar, adquirir corporificações impensáveis, trocar seu gênero, cor de pele e estabelecer outras hierarquias sociais, este atua em limites estreitos de agência, em que o ambiente virtual que o cerca reflete, desde sua construção, discursos semióticos diversos (Oliveira, 2016, pp. 37-45). O conceito da Avatarização, portanto, pode

⁷² https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_por

extrapolar o universo das virtualidades e compreender campos da realidade como a robótica e a ciborguização (Haraway, 2016). A máquina (robô humanóide ou não) coexiste, nesse sentido, na mesma realidade de seu *driver*, como extensão da vida do condutor, guiada por uma consciência externa ao comandar suas ações.

O termo avatar, ainda que tenha origem em jogos de simulação de realidade como o *Second Life* (Green et al., 2020), torna-se indissociável ao filme homônimo de James Cameron (“Avatar”, 2009). No filme, o corpo de um indígena (povo Na’vi) de um planeta fictício (Pandora) é recriado em laboratório para ser conduzido e servir aos propósitos de um fuzileiro americano. A despeito de toda problemática sócio-ambiental que pressupõe abordar (Silveira, 2020, p. 92), o filme consiste em uma maciça propaganda militarista norte-americana e incorre na construção de um imaginário racializado (Fanon, 1968; Kilomba, 2018, pp. 38-39), em certa medida, de inspirações vitorianas (Meluso, 2020), de estereótipos de religiosidade e de representações misóginas (O’Connor, 2022, p. 62). Reproduz, portanto, o contato romanceado de contornos colonialistas entre invasores e povos originários (Knopf, 2011, pp. 321-323).

O filme recebe uma sequência em 2022 (“Avatar, o caminho da água”, direção James Cameron) e prossegue na construção de seu universo exótico e paradisíaco através de imagens geradas por computador (CGI) em um alto grau de realismo. O imaginário colonialista (Fanon, 1968 e 2008; Quijano, 2000; Lugones, 2014) e beligerante de “Avatar” está, nesse sentido, associado ao desenvolvimento de tecnologias específicas para sua realização. O filme objetiva-se em capitalizar ao máximo a experiência de imersão, utilizando-se de gráficos ultra realistas em que se confunde o que é a realidade e a ficção (Eco, 1986, pp. 7-8). Supervaloriza a criação digital de uma fauna e flora exuberantes, em que são detalhadas as texturas de peles (Herrera & Bailenson, 2021), das plantas e a reprodução perfeita do movimento das águas em detrimento da paisagem e atores reais. Neste sentido, estabelece-se como produto, em que a criação digital explora de forma ostensiva o uso das tecnologias para a construção de um imaginário que sugere que avatares de corpos minoritários existam com a função de serem conduzidos por uma consciência externa, de ethos colonial, patriarcal, branco e militarista (Gonzatti, 2022, pp. 249-250). Em síntese, a história de “Avatar” aborda um corpo indígena criado em laboratório a serviço de uma corporação militar que, embora trate de uma etnia e uma cultura fictícias, perpassa parâmetros semelhantes à realidade.

O avatar consiste ao mesmo tempo em produto (uma criação) e ferramenta, com o qual executa-se uma tarefa. Os indígenas de laboratório do filme “Avatar” funcionam como robôs sem consciência, invólucros inertes a serem preenchidos pela vontade externa. Imaginário este que se concretiza na realidade, com a produção de robôs domésticos criados em série, nomeadamente, a venda dos Tesla Bot Optimus, previstos para participar das atividades cotidianas das pessoas em 2024. No sentido de constituir-se um corpo tecnológico, seja este virtual ou físico, o avatar é construído e hierarquizado para atuar nos ambientes de metaverso e de realidade, com função e preço estabelecidos.

Utiliza-se nesta reflexão, da análise semiótica de produtos audiovisuais (filmes e séries) para a abordagem do tema da Avatarização. O cinema, através de distintos discursos semióticos, possibilita reflexão acerca das temáticas sociais envolvidas no uso das tecnologias. O que antes resumia-se ao campo da ficção,

constitui-se a normalidade no convívio com agentes do pós-humano, Inteligências Artificiais, *Deep Fakes*, robôs e ciborgues, à medida que a tecnologia perpassa as áreas da Educação, da Saúde, estão presentes em conflitos militares, nas transações bancárias, na produção da indústria e no lazer (Wolfendale 2007; Santaella, 2003). Para além das questões éticas em torno da criação e do eterno revisitar de histórias de corpos inanimados monstrificados que adquirem vida como Pinocchio e Frankenstein (Arruda, 2020, pp. 27-28), a análise semiótica da avatarização no cinema possibilita reflexões quanto ao nosso lugar no mundo, as hierarquizações sociais, a concretização de imaginários e outras questões imbricadas ao uso das tecnologias.

Em “Substitutos” (2009, direção Jonathan Mostow), os avatares são robôs construídos para a execução das tarefas diárias, eleitos pelo risco na execução do trabalho, como cópias aperfeiçoadas das pessoas que os comandam. Os condutores estão conectados aos avatares de forma a possibilitar o acesso e o bloqueio das sensações de prazer e dor vividas por suas cópias. Premissa semelhante em “*Ready Player One*” (2018, direção Steven Spielberg), em que, imerso em um jogo de proporções mundiais, através de uma indumentária específica, o *player* (jogador/conductor), experimenta sensações físicas na condução de seu avatar virtual. Ressalta-se a existência de salas de jogos e ambientes de Realidade Virtual disponíveis, em que é possível através de óculos VR, roupas com sensores acoplados e com a eletroestimulação de diferentes níveis, mergulhar em uma experiência de alto grau de imersão. O corpo físico pode sentir o impacto das ações do corpo virtual, por meio da tecnologia.

Outro ponto comum entre “Substitutos” e “*Ready Player One*”, em suas abordagens de avatarização, é a apresentação de um ambiente de conflito militarista e de distopia pessimista alimentada pelo cinema de ficção científica estadunidense (Zizek, 2003). O uso da tecnologia está associado nesses filmes, a manipulação política, implementação de ideologia (Spivak, 2010, pp. 19-76), a afirmação armamentícia, a estruturação social (Bourdieu, 1989) e a necessidade de controle estatal (Foucault, 1977, 1984). A narrativa recorrente em que reflexões acerca do massivo avanço tecnológico associa-se a conflitos de proporções mundiais em que cabe a uma figura messiânica (o Escolhido) redimir os estragos apresentados de forma distópica. A narrativa do Escolhido (Wisniewski, 2019) que mescla a economia do imaginário bíblico (Foucault, 2018; Weber, 1983), nomeadamente, o imaginário proselitista neopentecostal (branco/patriarcal/colonialista), em contraste com o mundo de tecnologias impressionantes constantemente em colapso está presente em filmes como “O Quinto Elemento” (1997, direção Luc Besson); a quadrilogia “Matrix” (2000-2021, direção Wachowski’s); em toda franquia “*The Avengers*” (2008-2019) e os derivados das corporações Marvel (Nangimah, 2021, pp. 353-368) e DC; o próprio filme “Avatar” (2009-2022) e outros de James Cameron como “O Exterminador do Futuro” (1984-2019), em que seu personagem central (John Connor) remete imediatamente a figura de Jesus Cristo, concebido de forma fantástica e enviado para salvar a humanidade.

A reflexão acerca da construção de um avatar, sob a semiótica do pós-humano, da ciborguização e do teratológico no cinema, permite inferir acerca das transformações do próprio corpo, nomeadamente, no campo das transgeneridades (Preciado, 2020; Haraway, 2016; Arruda, 2020). A avatarização de si, neste sentido, direciona-se ao estudo do impacto de intervenções cirúrgicas, tratamentos hormonais, redesignações de género (Butler, 2003 e 2007; Nascimento, 2020 e 2021; Louro, 2001; Trujillo, 2015),

mudanças de percepção de mundo, danos psicológicos (King et al., 2020), desenvolvimento de libidografias e sexualidades e dos reflexos produzidos no entorno em que o corpo reconstruído está inserido. O *driver* assume um cariz transicional junto de seu avatar e o ambiente que o cerca é afetado pelas informações que este novo corpo produz e transmite (Ruberg, 2022). As diversas tecnologias são aplicadas na construção do avatar e da modificação de seu entorno. O filme “*Matrix Resurrections*” (2021, direção Lana Wachowski) ilustra de forma contundente a transição de sua diretora como mulher Trans, ao mesmo tempo que permite elucubrar o papel da tecnologia nos diversos processos de transição da consciência de um corpo para outro, cerne deste estudo acerca da avatarização.

Metodologia visual crítica

Sob a perspectiva de reflexão em um paradigma hermenêutico interpretativo, este estudo propõe a análise dos símbolos e códigos existentes em filmes e séries imbricados ao conceito da avatarização. Adota, portanto, a Metodologia Visual Crítica produzida por Gillian Rose (2016) e mantém diálogo com outros estudos, autoras e autores que abordam a Semiótica. A pesquisa visual, pautada na seleção, categorização e análise das imagens, reitera três critérios seminais no trabalho da autora, em que (1) as imagens são analisadas minuciosamente; (2) são observados as condições sociais e os efeitos na produção e distribuição das imagens; e (3) o estabelecimento do lugar de análise da imagem e da produção de discurso (Ribeiro, 2018), bem como, as singularidades de seu observador.

O estudo considera o espaço de produção, as tecnologias empregadas e as condições de registo; o espaço de expressão da imagem, para o que ela se propõe, gênero, estilo; o espaço de circulação da imagem (sala de cinema, TV, telemóvel, laptop etc); e o espaço da audiência, nomeadamente, acerca de quem se conecta a imagem, seu gênero, posição social, cultura, preceito religioso. A autora organiza o reconhecimento dos signos em diferentes níveis como o ícone, o index, o símbolo, na divisão por núcleos (signos sintagmáticos), por padrões de aparição (paradigmáticos) estabelece relações entre os signos e põe em evidência o sentido denotativo e conotativo da imagem (Rose, 2016, pp. 117-124).

Em conversa com Stuart Hall (1997, p.21), considera a construção de sentido a partir de sistema de interpretação em correlação com sistemas conceituais e de linguagem. Os códigos permanecem, portanto em constante translação com os diferentes sistemas de linguagem. Atenta-se, neste sentido, as correlações entre a psicanálise e a visualidade (Foucault, 1988, 1984,1985; Mulvey, 1989). Em busca da aquisição de *expertise* para a análise de um repertório imagético, para além do que é mostrado em termos de cor, som, luz, *mise-en-scene*, ângulo, planos de filmagem, movimentações de câmera, atenta-se ao que não está explicitado, o que é omitido e à toda linguagem não verbal.

A subversão de gênero e sexualidade nos Avatares de “*Striking Vipers*”

“*Striking Vipers*” (2019, direção Owen Harris) refere-se ao primeiro episódio da série *Black Mirror*, disponível no catálogo do *streaming* Netflix. A história trata de um recorte da relação de dois amigos, Karl e Danny intermediada por um *game* de luta, o “*Striking Vipers*”. Karl é um homem negro jovem, solteiro, centrado

em manter sua boa forma física, o *status* de carros de luxo, um apartamento recheado de *gadgets* de última geração e envolve-se heterossexualmente em uma série de relações superficiais com mulheres mais novas. Danny, também um homem negro, em contraponto, constrói uma relação estável com Theo, envolto nas conformidades de um casamento heterossexual de rotinas e, apesar de relativamente jovem, está descuidado com sua aparência e com seu envelhecimento (Ângelo & Hashiguti, 2020).

O curso de suas vidas se altera drasticamente quando Karl presenteia Danny, no dia de seu aniversário, com a versão atualizada do *game* favorito dos dois amigos, o “*Striking Vipers X*”. Esta versão do jogo extrapola a concepção original dos *games* de luta nos moldes de *Street Fighter* (1987-2023, Capcom) e *Mortal Kombat* (1992-2023, Netherrealm Studios-Warner Bros Games), possibilitando, através do uso de fones e de um pequeno eletrodo acoplado a têmpora, uma intensa experiência de imersão. Para além dos gráficos ultra realistas, de cores vibrantes e texturas inimagináveis da paisagem paradisíaca ao redor, Karl e Danny podem experimentar a luta no interior de seus avatares favoritos, os personagens Roxette e Lance. Esta tecnologia propicia aos jogadores, a emular a fisicalidade da luta de seus avatares sem oferecer riscos.

Enquanto seus avatares lutam no interior do jogo, Karl e Danny estão sentados nos sofás de suas respectivas casas, cabeças pendidas para trás e os olhos abertos de íris esbranquiçadas, sinal da abdução proporcionada pela versão atualizada “*Striking Vipers X*”. Ainda que não devidamente esclarecido pelo roteiro do episódio, pressupõe-se que o diálogo e o controle dos avatares no jogo ocorre entre os dois de forma mental. Após uma extensa sequência de golpes de luta característicos do jogo, Roxette (Karl) imobiliza Lance (Danny) e, em decorrência da proximidade dos corpos, o avatar de Karl beija o avatar de Danny na experiência de imersão. A tecnologia de “*Striking Vipers X*” propicia aos jogadores sentir para além do movimento enérgico de saltos e golpes dos avatares, outras possibilidades de contato corporal, incluindo o sexo.

Os conflitos gerados pelas possibilidades apresentadas no jogo, coloca em xeque as concepções de uma heterossexualidade compulsória (Rich, 1993) estruturada e prevista para os jogos de luta. Os dois amigos, neste sentido, à medida que aprofundam sexualmente a performance de seus avatares no interior do jogo, passam a questionar suas realidades através de uma perspectiva *queer* (Trujillo, 2015; Quinalha, 2022; Louro, 2001). Karl relaciona seu impulso de procurar o amigo para as sessões noturnas do jogo *on line*, ao consumo de pornografia enquanto Danny culpabiliza a rotina do casamento com a mulher. Contudo, as cores vibrantes dos gráficos do jogo, as performances vigorosas de seus avatares, propiciam a vivência de sensações intensas possíveis somente no ambiente virtual e impensáveis na opacidade do cotidiano de suas vidas.

Danny, um homem acima do peso, com dores frequentes no joelho, descontente com sua falta de libido e assoberbado pelas tarefas domésticas, encontra em seu avatar, o vigor perdido, retoma o jogo erótico com outra mulher, de traços orientais exóticos, objetificada por um reforço masculinista e patriarcal. Contudo, o avatar sensual de Roxette é comandado pelo seu amigo Karl o que o faz questionar se seus sentimentos e desejos residem no campo homoafetivo. Danny não verbaliza seus sentimentos tampouco compartilha seus pensamentos com a companheira com a qual esperam o segundo filho. A construção da libidografia entre os dois amigos ganha cada vez mais espaço no interior no jogo, intermediado pela tecnologia. A cada encontro

virtual, Danny e Karl voltam de suas experiências no “Striking Vipers X”, esgotados física e emocionalmente e o desinteresse sexual por suas parceiras é progressivamente menor a cada retorno às atividades no mundo real.

Karl, por sua vez, tem a experiência através de Roxette, o avatar destinado inicialmente ao combate, de estar em um corpo feminino, alterando, através do uso da tecnologia, suas percepções de gênero e de prazer ao possibilitar outras formas de vivenciar o toque e o afeto. Para muito além da discussão em torno da adição ao jogo e do consumo de pornografia, o ímpeto dos dois homens presente no episódio “Striking Vipers” reside no questionamento estereótipos predispostos de sexualidade e do avançar bloqueios oferecidos por diferentes estruturas de controle social. Ainda assim, a narrativa é construída sob a percepção masculina hegemônica, uma vez que aos dilemas e às reflexões produzidas pelas mulheres na história, nomeadamente, quanto às namoradas de Karl e à esposa de Danny, é dado muito menor destaque.

Referências bibliográficas:

- Almeida, Silvio (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen.
- Ângelo, Rogério de Castro; Hashiguti, Simone Tiemi (2020). Entre o videogame e o jogo da vida - afeto no episódio “Striking Vipers” da série Black Mirror. In: Revista Sell, v. 9, UFU (pp. 01-18). <https://doi.org/10.18554/rs.v9i1.4037>
- Arruda, Lino Alves (2020). *Monstrans: figurações (in)humanas na autorrepresentação travesti/trans* sudaca*. [Tese de Doutorado] Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216221>
- Baker, Steven; Kelly, Ryan M.; Dow, Briony; Waycott, Jenny; Jones, Anthony; Batchelor, Frances; Vetere, Frank; Carrasco, Romina; Lilley, Jack; Hoang, Thuong (2021). *Avatar-Mediated Communication in Social VR: An In-depth Exploration of Older Adult Interaction in an Emerging Communication Platform*. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3411764.3445752>
- Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Bertrand.
- Butler, Judith P. (2007). *El Género en Disputa*. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith P. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Record.
- Christenson, Emil; Unéus, Danielle (2017). *Transgender in Games A comparative study of transgender characters in games* [Tese de Bacharelado]. Uppsala University. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1146698&dswid=-9288>
- Davis, Alanah; Murphy, John D.; Owens, Dawn; Khazanki, Deepak; Zigurs, Ilze (2009). *Avatars, People and Virtual Worlds: Foundations for research in Metaverses*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1021&context=isqafacpub>
- Dubosc, Charlotte; Gorisse, Geoffrey; Christmann, Olivier; Fleury, Sylvain; Poinot, Killian; Richir, Simon (2020). Impact of avatar facial anthropomorphism on body ownership, attractiveness and social presence in collaborative tasks in immersive virtual environments. In: *International Conference on Artificial Reality and Telexistence and Eurographics Symposium on Virtual Environments*. <https://hal.science/hal-03369499>
- Eco, Umberto (1986). *Travels in Hyperreality*. HBJ.
- Fanon, Franz (2008). *Pele Negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Fanon, Franz (1968). *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freeman, Guo; Maloney, Divine (2020). Body, Avatar, and Me: The Presentation and Perception of Self in Social Virtual Reality. In: *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction v.4* (pp. 1-27). <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3432938>
- Foucault, Michel (1977). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel (1988). *A história da sexualidade: v.1 A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (1984). *A história da sexualidade: v.2 O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (1985). *A história da sexualidade: v.3 O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (2018). *Histoire de la sexualité: v.4 Les Aveux de la Chair*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1998). *As palavras e as coisas*. Lisboa: edições 70.
- Foucault, Michel (2008a). *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Foucault, Michel (2008b). *Isto não é um cachimbo*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonzatti, Christian (2022). *Pode um LGBTQIA+ ser super herói no Brasil? Cibercontecimentos pop e a guerra semiótica sobre gênero e sexualidade na cultura nerd* [Tese de Doutorado]. UNISINOS.
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11055>
- Green, Raquel; Delfabbro, Paul H.; King, Daniel L. (2020). Avatar identification and problematic gaming: The role of self-concept clarity. In: *Addictive Behaviors* (pp. 1-7), Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106694>
- Hall, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Hepperle, Daniel; Purps, Christian Felix; Deuchler, Jonas; Wölfel, Matthias (2021). Aspects of visual avatar appearance: self-representation, display type, and uncanny valley. In: *The Visual Computer* (pp. 1227-1244).
<https://link.springer.com/article/10.1007/s00371-021-02151-0>
- Herrera, Fernanda; Bailenson, Jeremy N. (2021). Virtual reality perspective taking at scale: Effect of avatar representation, choice, and head movement on prosocial behaviors. In: *New Media & Society* v.23 (pp. 2189-2209).
<https://doi.org/10.1177/1461444821993121>
- Haraway, Donna J. (2016). *A Cyborg Manifesto*. University of Minnesota Press.
https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fictionnarrativemediaandtheory/inthe21stcentury/manifestly_haraway----a_cyborg_manifesto_science_technology_and_socialist-feminism_in_the_...pdf
- Kilomba, Grada (2018). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf
- King, Daniel L.; Delfabbro, Paul H.; Billieux, Joel; Potenza, Marc N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. In: *Journal of Behavioral Addictions* v.9 (pp. 184-186)
https://www.researchgate.net/publication/340647282_Problematic_online_gaming_and_the_COVID-19_pandemic
- Knopf, Kerstin (2011). What are the Indians blue now? *Avatar's Tribal and Global Contents*. In: *North America in the 21st Century* (pp. 323-329). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
https://www.researchgate.net/publication/365965474_Knopf_What_are_the_Indians_Blue_Now_Avatars_Tribal_and_Global_Contents
- Louro, Guacira Lopes; Weeks, Jeffrey; Britzman, Deborah; hooks, bell; Parker, Richard; Butler, Judith (2000). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>
- Louro, Guacira Lopes (2001). *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*. In: *Estudos Feministas*, ano 9, 2º semestre 2001 (pp.541-553). https://www.researchgate.net/publication/26366590_Teoria_queer_Uma_politica_pos-identitaria_para_a_educacao
- Lugones, Maria (2014). Rumo a um feminismo decolonial. In: *Revista de Estudos Feministas*. UFSC.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>
- Mbembe, Achille (2014). *Crítica da Razão Negra*. Ed. Antígona.
- Meluso, Maria (2020). Bros Before Superheroes: The Male and Homoerotic Gaze in the Marvel Cinematic Universe. In: *Logos*, v. 13 (pp. 22-40) Missouri State University.
https://www.missouristate.edu/Assets/honorslogos/LOGOS_Vol_13.pdf#page=32
- Mendonça, Leonardo Augusto de Andrade (2023). *A Avatarização dos Corpos e a Digitalização das Sexualidades em Live Actions: Guerra Semiótica na representação do Curupira na série brasileira "Cidade Invisível"* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/150179>
- Mulvey, Laura (1989). Visual Pleasure and Narrative Cinema. In: *Media and Cultural Studies* (pp. 342-352) Keywords.
https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=i8dPhB88Sx4C&oi=fnd&pg=PA342&dq=Laura+Mulvey+visual+pleasure+pdf&ots=CF-AmH6EgM&sig=Jk_l0bLNunrIFm2lcohDxxMOv8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Nangimah, Murisfatum (2021). The cultural repertoire of recontextualized superhero in the Avengers sequels. In: *EduLite* v.6 (pp. 353-368) <https://jurnal.unissula.ac.id/index.php/edulite/article/view/12798/5805>
- Nascimento, Letícia Carolina Pereira do (2021). *Transfeminismo*. São Paulo: Ed. Jandaíra.
- Nascimento, Letícia Carolina Pereira do (2020). *Aprendizagens em educação e as diferenças – resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca*.
- Nogueira, Sidney (2020). *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Pólen.

- O'Connor, Katie (2022). Reproducing Colonial Ideologies in Decolonization: Reading masculinity in James Cameron's Avatar. In: *Crossings* v.2 (pp. 62-66). <https://crossingsjournal.ca/index.php/crossings/article/view/55>
- Oliveira, Adriano Messias de (2016). *Um "Novo" Cinema e um "Novo" Corpo: Estatutos do Teratológico em Filmes Fantásticos*.
- Pink, Sarah (2001). *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation In Research*. New Delhi, Sage.
- Preciado, Paul B. (2020). *Yo Soy el Monstruo que os Habla: Informe para una academia de psicoanalistas*. Nuevos Cuadernos Anagrama.
- Quijano, Aníbal (2000). Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. In: *Neplanta: views from South* (pp.533-580). Duke University Press.
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20\(2000\)%20Colinality%20of%20power.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20(2000)%20Colinality%20of%20power.pdf)
- Quinalha, Renan H. (2022). *Movimento LGBTI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias*. Autêntica.
- Quinalha, Renan H. (2017). *Contra a moral e os bons costumes: A política sexual da ditadura brasileira (1964-1988)* [Tese de Doutorado]. São Paulo; USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-20062017-182552/pt-br.php>
- Ribeiro, Djamila (2018). *O que é Lugar de fala? Feminismos Plurais*. Belo Horizonte: Letramento.
- Rich, Adrienne (1993). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: Gelp, Barbara C. & Gelp, Albert (editores). *Adrienne Rich's Poetry and Prose* (pp. 17-44). New York/London: W.W. Norton & Company, 1993.
https://cchla.ufrn.br/bagoas/v04n05art01_rich.pdf
- Rose, Gillian (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching With Visual Materials*. London, Sage.
- Ruberg, Bo (2022). Trans Games Studies. In: *JCMS61*, v. 2, Michigan (pp. 200-205).
https://quod.lib.umich.edu/j/jcms/images/17_61.2ruberg.pdf
- Santaella, Lúcia (2003). *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*.
- Silveira, Ludmila Carneiro da (2020). *O giro ambiental e o cinema hollywoodiano: um estudo de caso a partir do filme Avatar* [Dissertação de Mestrado]. UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11842>
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010). *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: UFMG.
- Trevisan, João Silvério (2000). *Devassos no Paraíso - A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro, Record.
- Trujillo, Gracia (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacía una pedagogía queer. In: *Educ. Pesqui.* v. 41 (pp. 1527-1540). São Paulo.
https://www.academia.edu/20272242/Pensar_desde_otro_lugar_pensar_lo_impensable_hacia_una_pedagog%C3%A9a_Da_queer
- Weber, Max (1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- William, Rodney (2019). *Apropriação Cultural*. São Paulo: Pólen.
- Wilund, Mio (2022). *Fighting Games under the Queer Gaze An analysis on the characters of Street Fighter V* [Tese de Bacharelado]. Uppsala University. <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1669610&dswid=1715>
- Wisniewski, Alise M. (2019). *Decolonizing the Body of the Chosen One: The Bodily Performance of Anakin Skywalker, Buffy Summers, and T'Challa* [Tese de Mestrado]. University of Denver.
<https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2632&context=etd>
- Wolfendale, Jessica (2007). My avatar, my self: Virtual harm and attachment. In: *Ethics and Information Technology* v.9 (pp. 111-119).
- Wu, Yuanjie; Wang, Yu; Jung, Sungchul; Hoermann, Simon; Lindeman, Robert W. (2021). Using a fully expressive avatar to collaborate in virtual reality: Evaluation of task performance, presence, and attraction. *Frontiers in Virtual Reality* v.2 (pp. 1-15). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frvir.2021.641296/full>
- Zizek, Slavoj (2003). *Bem-vindo ao deserto do real! Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas*. Boitempo.

Metodologias ativas na educação básica

Active methodologies in basic education

Bianca Buse

Universidade Federal do Paraná | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;

biancabuse@yahoo.com

Clovis Brito

Colégio Militar de Curitiba | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;

prof_clovis.brito@hotmail.com

Resumo: Este artigo, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, apresenta uma reflexão teórica a respeito de metodologias ativas aplicadas na Educação Básica. Com essa reflexão, os objetivos do estudo são: resgatar o conceito de metodologias ativas e mostrar que a proposta que se pretende alcançar com essas metodologias não é algo recente (e tampouco deste século); indicar que para além de conhecer e/ou inserir uma prática com metodologia ativa, antes de tudo é imprescindível compreender que o ponto chave está no engajamento/envolvimento do estudante para sua participação ativa e reflexiva no seu processo de aprendizagem; e apontar que não é a nomenclatura de metodologias ativas que fará a grande diferença, mas sim como o professor irá conduzir esse processo, que estratégias irá adotar, de acordo com a realidade da sua turma e com o objetivo a ser alcançado. Para isso, o referencial teórico explorado envolve Camargo e Daros (2018); Mattar (2017); Moran (2018); Filatro e Cavalcanti (2018); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Pérez Gómez (2015); Brito e Ferreira (2020) entre outros. Com o estudo, foi possível perceber, realmente, que a proposta de metodologias ativas não é novidade e já vem sendo discutida, pensada e repensada há bastante tempo. Ora com nomenclaturas diferentes, ora com alguma indicação nova, mas sempre discutindo a importância de se ter um estudante mais protagonista no seu processo de aprendizagem. Ainda é relevante apontar que, para que o estudante participe ativamente do processo de construção do conhecimento, ele precisa se envolver com a proposta, para se engajar e, então, agir – ou seja, participar de forma ativa –, sempre sendo instigado a refletir sobre todo esse processo. Por isso, é justo salientar que não é uma metodologia ativa que fará toda a diferença – mas é a escolha pelo docente da estratégia mais adequada, para cada contexto (considerando o estudante, sua realidade e o objetivo), com o intuito de proporcionar esse engajamento que possibilitará momentos ricos de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Participação ativa e reflexiva dos estudantes; Importância do papel do professor.

Abstract: This article, carried out through bibliographical research, presents a theoretical reflection regarding active methodologies applied in Basic Education. With this reflection, the objectives of the study are: to rescue the concept of active methodologies and show that the proposal intended to be achieved with these methodologies is not something recent (nor from this century); indicate that in addition to knowing and/or inserting a practice with active methodology, first of all it is essential to understand that the key point is the student's engagement/involvement for their active and reflective participation in their learning process; and point out that it is not the nomenclature of active methodologies that will make the big difference, but rather how the teacher will conduct this process, what strategies they will adopt, according to the reality of their class and the objective to be achieved. For this, the theoretical framework explored involves Camargo and Daros (2018); Mattar (2017); Moran (2018); Filatro and Cavalcanti (2018); Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015); Pérez Gómez (2015); Brito and Ferreira (2020) among others. With the study, it was possible to really see that the proposal for active methodologies is not new and has already been discussed, thought about

and rethought for a long time. Sometimes with different nomenclatures, sometimes with some new indication, but always discussing the importance of having a student who is more protagonist in their learning process. It is still important to point out that, for the student to actively participate in the knowledge construction process, they need to get involved with the proposal, to engage and then act – that is, participate actively –, always being encouraged to reflect about this entire process. Therefore, it is fair to point out that it is not an active methodology that will make all the difference - but it is the teacher's choice of the most appropriate strategy, for each context (considering the student, their reality and the objective), with the aim of providing this engagement that will enable rich moments of meaningful learning.

Keywords: Active methodologies; Active and reflective student participation; Importance of the teacher's role.

1 Introdução

É primordial o investimento em processos de formação continuada dos professores que oportunizem reflexões e possibilidades de reconfiguração das práticas pedagógicas, acompanhando as necessidades de mudanças e adequações de acordo com o contexto, com as transformações do mundo e dos estudantes. Com o contexto vivenciado em meio à pandemia de Covid-19, isso se tornou ainda mais urgente, em especial no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais como recurso para possibilitar a comunicação (e o encontro, nos momentos que não foi possível estar presente devido às restrições) e estratégias e metodologias que envolvam os estudantes, estimulem sua participação ativa e reflexiva, dando espaço para o desenvolvimento de sua autonomia, aprimorando, assim, as práticas pedagógicas docentes e oportunizando uma aprendizagem mais significativa.

Nessa perspectiva, as chamadas metodologias ativas entraram em cena com força total como meio de poder atender a essa necessidade de envolvimento dos estudantes.

Diante desse cenário, entendemos ser importante investigar, a partir de uma revisão bibliográfica, o que são metodologias ativas, qual seu propósito, o que pode ser considerado uma metodologia ativa e, especialmente, de que forma as metodologias ativas podem contribuir para esse envolvimento dos estudantes nas práticas pedagógicas, para o estímulo do protagonismo discente e, assim, promover um processo de ensino e aprendizagem com resultados mais significativos.

Neste estudo, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, o foco é, além de resgatar o conceito de metodologias ativas e suas possibilidades, também promover uma reflexão sobre a importância do papel do professor na mudança da prática pedagógica e nas escolhas das estratégias mais adequadas, considerando seus estudantes, seus contextos e seus objetivos. Com isso, também, destaca-se a necessidade de o profissional docente estar sempre aberto às atualizações e novos conhecimentos para acompanhar as mudanças e transformações do tempo, dos contextos, dos estudantes e do mundo.

2 Metodologia

A pesquisa realizada, para esse levantamento bibliográfico, é exploratória, de abordagem qualitativa. Como apontado por João Mattar e Daniela Ramos:

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências. (...) Além

disso, as pesquisas qualitativas procuram utilizar múltiplas fontes. Dentre as estratégias e os procedimentos mais utilizados para coleta de dados, destacam-se observação, entrevistas e análise documental. (...) A pesquisa qualitativa é basicamente interpretativa. Assim, a análise, discussão e interpretação dos resultados envolve a identificação de padrões recorrentes e sua comparação com a literatura e o referencial teórico. Dessa maneira, procura-se gerar uma compreensão holística dos fenômenos estudados. (Mattar; Ramos, 2021, p. 131-132).

O estudo pautou-se em parâmetros de seleção de bibliografia com base em momento de publicação, tendo como corte o ano de 2014 até o presente, para privilegiar estudos e reflexões mais recentes. Da mesma forma, foram selecionados autores conceituados na área, com pesquisas e experiências compatíveis com as discussões relacionadas à formação de professores, metodologias ativas e educação básica. Por questão de tempo disponível para a realização deste estudo, deu-se prioridade para obras já publicadas (livros), mas com a total segurança de que há muitas outras publicações e textos acadêmicos (como artigos, dissertações e teses) extremamente relevantes no assunto e que podem, ainda, contribuir para a ampliação e aprofundamento das discussões e reflexões aqui pautadas.

3 Revisão bibliográfica

A necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas para atender a novas demandas, novos contextos e aos estudantes do mundo de hoje é real, constante e urgente. Com a pandemia de Covid-19, a exigência do ensino remoto e todas as mudanças que se fizeram necessárias durante todo esse tempo, a importância da atualização docente ficou ainda mais evidente, em especial no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais como recurso para possibilitar a comunicação e, muitas vezes, o encontro, considerando aqueles momentos em que não foi possível estar presente devido às restrições. Outros pontos que foram ressaltados, durante todo o período de distanciamento social, no tocante à Educação, dizem respeito à relevância da escolha de estratégias e metodologias que possam envolver os estudantes, estimulando a participação ativa e reflexiva deles no processo de construção do conhecimento e, também, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia, oportunizando uma aprendizagem mais significativa. Para reforçar isso, trazemos aqui a contribuição de Thuinie Daros, presente no capítulo “Por que inovar na educação?”, publicado no livro *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*:

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. (Camargo; Daros, 2018, p. 4)

No mesmo sentido, José Moran corrobora com essa questão ao apontar a necessidade de as metodologias acompanharem o objetivo de colocar o estudante num papel mais ativo e participativo:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Moran, 2015, p. 17)

Agora, mais do que nunca, tem-se falado muito em metodologias ativas. No entanto, vale ressaltar que esse conceito não é novo, na verdade, a ideia em si, de oportunizar a participação ativa do estudante no seu processo de aprendizagem, já vem sendo proposta há muito tempo. Tal como nos aponta o Prof. Dr. João Mattar, já na abertura do seu livro *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*, no qual indica que Paulo Freire “já defendia uma postura mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.” (Mattar, 2017, p. 19).

Da mesma forma, José Moran, no livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, também evidencia que muitos outros estudiosos da Educação já há tempo, e de formas diferentes, apontavam que as pessoas aprendem de forma ativa, como Dewey; Ausubel; Rogers; Piaget; Vygotsky e Bruner, entre outros (Moran, 2018, p. 2-3).

Sendo assim, a proposta de metodologias ativas não é novidade e já vem sendo discutida, pensada e repensada há bastante tempo. Ora com nomenclaturas diferentes, ora com alguma indicação nova, mas sempre discutindo a importância de se ter um estudante mais participativo e envolvido no seu processo de aprendizagem

Contudo, vale também destacar que, quando nos referimos aqui ao protagonismo do estudante, não estamos colocando o estudante, sozinho, no centro desse processo – como se fosse ele quem, agora, decidisse o que e como vai estudar – não é isso. A ideia é de um estudante participativo realmente, que reflita, que questione, que traga suas contribuições, que desenvolva, cada vez mais, sua autonomia. Para isso, o papel do professor é essencial, como corrobora Lilian Bacich, no texto “Metodologias ativas: autores de referência 2”, publicado em seu blog *Inovação na Educação*:

Protagonismo do estudante, estudante no centro do processo, desenvolvimento da autonomia não significa que cada um fará o que quer, quando quer e como quer sem que tenha o apoio de um par mais experiente que, na educação escolar, é o professor. Também não significa que o passo a passo desenhado pelo educador será de tal forma engessado, que todos os estudantes caminharão no mesmo tempo, ritmo e percurso. O equilíbrio entre a condução das experiências de aprendizagem de forma colaborativa, contextualizada e alinhada com as necessidades da ação que se pretende promover e que estejam conectadas ao propósito é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades. (Bacich, 2022)

Com efeito, é relevante destacar que, nesse processo de ensino e aprendizagem, o foco não está nem no aluno, nem no professor, mas sim na relação que se estabelece entre professor, estudante, conhecimento (o saber) e todo o contexto que os envolve (patrimônio cultural). Nenhum desses elementos anda sozinho, nenhum tem mais relevância que o outro de forma isolada; mas, em harmonia, correspondem à construção de uma relação significativa dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, acreditamos ser mais oportuno, no lugar de falar apenas em “aluno protagonista” ou “protagonismo do aluno”, falar em “aluno coprotagonista” ou “coprotagonismo do aluno”, para evitar possíveis compreensões equivocadas de entendimento de ser o aluno o mais importante do processo, pois, na verdade, todos são importantes (aluno, professor, o saber, o contexto) e têm papéis fundamentais, e não principais. O aluno coprotagonista é aquele que, junto com o professor, participa de forma ativa e reflexiva desse processo de ensino e aprendizagem, no qual o saber (o conhecimento) é construído, considerando e valorizando o

contexto (todo o patrimônio cultural) envolvido. Assim, usaremos o termo coprotagonista (ou coprotagonismo) daqui para frente, exceto onde se tratar de alguma citação direta em que, originalmente, foi usado o termo protagonista (porém, mesmo nesses casos, a compreensão será a mesma da apontada acima).

Retomando, agora, a ideia do uso de metodologias ativas para oportunizar essa participação ativa e reflexiva dos estudantes, podemos dizer que, de acordo com Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti, no livro *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*, as metodologias ativas:

permitem que estudantes e profissionais assumam o protagonismo de sua aprendizagem. As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. No contexto em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (Filatro, Cavalcanti, 2018, p. 12)

Portanto, uma metodologia, uma estratégia, um encaminhamento, uma abordagem pode ser considerada ativa se tiver como objetivo oportunizar meios para que o estudante participe ativamente do processo de construção do conhecimento, uma vez que as metodologias ativas – ou estratégias ativas para ensino e aprendizagem, como preferimos chamar, tendo em vista que não se trata apenas de metodologias – “convidam o estudante a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador” (Mattar, 2017, p. 22).

Ainda é relevante apontar que, para que o estudante participe ativamente do processo de construção do conhecimento, ele precisa se envolver com a proposta, para se engajar e, então, agir – ou seja, participar de forma ativa –, sempre sendo instigado a refletir sobre todo esse processo. É nesse momento que as estratégias ativas para ensino e aprendizagem são bem-vindas, justamente para envolver o estudante e possibilitar que ele atue como coprotagonista. Por isso, é justo salientar que não é a estratégia ativa que fará toda a diferença sozinha – mas é a escolha da estratégia mais adequada, pelo professor, para cada contexto (considerando o seu estudante, sua realidade e seu objetivo), com o intuito de proporcionar esse engajamento que possibilitará momentos ricos de aprendizagem significativa.

4 Quais são as estratégias ativas possíveis?

Como foi dito anteriormente, o importante é oportunizar o engajamento do estudante, sua participação ativa no processo de aprendizagem e a reflexão sobre essas vivências para que se possa estabelecer novas relações. Dessa forma, muitas estratégias, abordagens, encaminhamentos e metodologias podem atender a essa proposta, dependendo da forma como são conduzidas. Corroborando com isso, Cortelazzo et al. (2018, p. 107) enfatizam que metodologias ativas (ou estratégias ativas, como preferimos chamar) podem ser identificadas como:

qualquer atividade onde os estudantes ficam envolvidos em fazer algo e pensar no que estão fazendo. São atividades que tiram o estudante da posição passiva de apenas “receptores” de informação, para uma posição mais ativa de “construtores” de sua própria aprendizagem. Assim, qualquer atividade é válida, desde que

devidamente planejada e contextualizada aos objetivos pedagógicos daquele componente curricular. (Cortelazzo et al., 2018, p. 107)

Sendo assim, não é a nomenclatura de metodologia ativa que faz a diferença, até porque pode não ser uma metodologia em si, mas talvez uma abordagem, uma estratégia, um encaminhamento etc. Como muito bem apontado por José Moran, “A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo em cada atividade.” (Moran, 2018, p. 3).

A partir dessa compreensão, vamos destacar aqui algumas propostas de metodologias ativas / estratégias ativas, trazendo uma breve conceituação, entretanto já reforçando que não são as únicas possíveis, mas que foram selecionadas por serem bastante comentadas na área de Educação.

❖ Sala de aula invertida

Tal como o próprio nome já indica, a proposta de sala de aula invertida é justamente “inverter” aquele processo mais comum de aula – no qual, normalmente, os estudantes vão para a aula para ter contato com o tema/conteúdo/objeto de estudo e, a partir disso, desenvolver práticas. Na sala de aula invertida, esse contato já se inicia antes mesmo da aula, por meio de propostas indicadas pelo professor (seja de vídeos, áudios, textos, pesquisas a serem realizadas, pequenos desafios etc.), e, no momento da aula, os estudantes irão tirar dúvidas sobre o que já estudaram, aprofundar e/ou ampliar com o auxílio do professor e dos outros colegas de classe. Portanto, a ideia aqui é de autonomia em um primeiro momento e de interação/trocas/compartilhamento na sequência. Com isso, aproveita-se melhor o tempo presencial, já que a parte de introdução ao tema/conteúdo já foi realizada antes, e otimiza-se o momento em conjunto para estabelecer novas relações e construir o conhecimento de forma mais significativa. (Bergmann, 2020).

❖ *Peer instruction* (instrução por pares / aprendizagem por pares)

A proposta de *peer instruction*, ou aprendizagem por pares, baseia-se na ideia de que aprendemos mais quando trocamos, compartilhamos e ensinamos – o que é, realmente, bastante efetivo! Assim, aqui o objetivo é estimular que os estudantes interajam em duplas (podem ser pequenos grupos também) a respeito de um conteúdo já lido/estudado por eles antes (pode ser uma sequência da sala de aula invertida) e compartilhem o que entenderam e/ou discutam as respostas de uma atividade realizada por eles individualmente, comparando e argumentando sobre suas escolhas, baseados nos estudos realizados. Dessa forma, eles precisam retomar o conteúdo/tema e, ao mesmo tempo, ampliar o olhar a respeito das questões debatidas, considerando também o ponto de vista do outro (e/ou argumentando até chegarem ao consenso de uma única resposta). É uma prática bastante significativa. (Filatro, Cavalcanti, 2018).

❖ Aprendizagem baseada em problemas

Iniciar as discussões de uma aula a partir da análise de um problema é o objetivo desta proposta que visa à interação, engajamento, investigação, análise e reflexão. Aqui os estudantes são colocados em contato

com uma situação-problema apresentada e bem contextualizada e desafiados a refletir sobre a questão para encontrar alguma solução/proposta (é importante indicar o que se pretende – isso direciona as práticas). Dessa forma, eles precisam, com a ajuda do professor, identificar o que já sabem a respeito da questão, quais são os temas/conteúdos envolvidos nisso, o que será necessário ampliar/pesquisar/retomar e organizar a construção de relações possíveis para chegar à solução. Nesse tipo de proposta, além do aprendizado ocorrido com as trocas entre os integrantes dos grupos, também há a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares. (Munhoz, 2016).

❖ **Aprendizagem baseada em projetos**

Muito próxima da proposta da Aprendizagem baseada em problemas, aqui também parte de um problema, mas de uma situação real, e a diferença está, basicamente, na entrega de um projeto como resultado (como um produto tangível). Além da contextualização do problema e discussão, também envolve pesquisas e investigação das causas, elaboração de hipóteses, definição de estratégias, construção de um plano de ação e execução/produção do que será entregue. Normalmente é realizado num período de tempo maior e pode integrar diferentes áreas do conhecimento – justamente porque parte da análise de um problema real. (Bender, 2014).

❖ **Aprendizagem baseada em jogos e Gamificação**

Aprendizagem baseada em jogos tem como premissa o uso de jogos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, usa jogos para melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes. Já a gamificação não é a aplicação de um jogo fechado (como no caso da Aprendizagem baseada em jogos), mas o uso de elementos do *design* e linguagem de jogos em alguma proposta (que não um jogo) como desafios, recompensa e feedback, níveis de dificuldade etc. Ambas têm o objetivo de envolver e engajar os estudantes para participação ativa no seu processo de aprendizagem. (Mattar, 2017).

❖ **Estudo dirigido**

É uma estratégia já bastante conhecida e muito eficaz na proposta de inserir o estudante como protagonista no processo de aprendizagem e também já ajuda aqueles que ainda não têm segurança em “como” estudar sozinhos. O Estudo Dirigido trata-se de uma proposta de “roteiro” de estudo, em que o professor indica várias etapas/atividades/caminhos para que os estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, possam pesquisar, investigar, analisar, comparar, estabelecer relações e, sobretudo, desenvolver um pensamento mais reflexivo e análise crítica. (Miranda, 2017).

5 Considerações Finais

Não esgotamos a diversidade de estratégias ativas possíveis aqui, pelo contrário. Há muitas outras ainda que podem entrar nessa proposta, como *storytelling*, *design thinking*, estudo de caso, *roleplaying*, diagrama dos cinco porquês, STEAM etc.

Aliás, diversas práticas bem conhecidas e exploradas pelos professores, há tempo, podem ser consideradas nesse processo, já que também possibilitam o engajamento e participação ativa e reflexiva dos estudantes, como, por exemplo, uma roda de conversa bem organizada; o seminário, desde que seja oportunizado, realmente, um espaço para debate e não somente uma apresentação unilateral; o famoso júri-simulado; o trabalho com *brainstorming*; a construção de mapas mentais e mapas conceituais (desde que essa construção tenha a participação dos discentes e não seja a entrega de algo pronto para eles); a construção de um portfólio entre muitas outras estratégias que tiram o estudante da posição passiva de expectador e receptor de informações e o colocam como coprotagonista do seu processo de aprendizagem.

Outra questão relevante a ser destacada aqui é que, além de essas serem apenas algumas possibilidades dentre muitas outras de estratégias ativas, inclusive podem ser usadas de forma combinada nas aulas.

A bem da verdade, uma metodologia, vários métodos, algumas estratégias, nomenclaturas diferentes – o que importa, realmente, é o resultado que se consegue a partir disso. É sempre interessante conhecer, estar bem fundamentado até para poder fazer as melhores escolhas e inclusive as adaptações que forem precisas – mas não se pode, nunca, perder de foco o grande objetivo: oportunizar aos estudantes possibilidade de crescimento, de construção, de aprendizagem. E, para isso, antes de tudo, é preciso conhecer os seus estudantes, entender suas realidades, saber o que se quer fazer, para, então, escolher o melhor encaminhamento para isso, sempre com foco no coprotagonismo dos estudantes.

Para tanto, independente se forem aulas presenciais, se houver aulas on-line ou se seu planejamento seja para um momento assíncrono, é fundamental que o professor pense em estratégias que façam o estudante resgatar seu conhecimento prévio, pensar, se questionar, refletir, buscar, argumentar, estabelecer novas relações e, então, construir o conhecimento (e essa etapa final não ocorrerá sempre em todas as aulas – muitas vezes, são precisos vários momentos para chegar nessa etapa, afinal, é um processo).

Além disso, vale ressaltar que apenas pensar no uso dos recursos digitais não é o suficiente e não garante que haverá melhoria no processo educacional. É preciso ir muito além disso. As tecnologias, os recursos digitais são muito úteis, desde que usados dentro de um planejamento que oportunize o coprotagonismo do estudante e que agregue uma prática diferenciada com melhores resultados. O que, aliás, não é nenhuma novidade, como já apontado por Brito e Purificação em 2006:

Alguns educadores consideram que a simples utilização desses meios [tecnologias educacionais] é suficiente para garantir um “avanço” na educação. Entretanto, só o uso não basta; se as tecnologias educacionais não forem bem utilizadas, garantem a novidade por algum tempo, mas não que realmente aconteça uma melhoria significativa na educação. (Brito; Purificação, 2006, p. 31-32)

É a escolha das estratégias e, principalmente, a forma como elas serão encaminhadas que fará a diferença – e isso pode variar de acordo com os estudantes; com o contexto; com o objetivo das aulas; com o conteúdo/objetos de conhecimento/habilidades desenvolvidos; com a estrutura / suporte disponível; com o tempo etc. Ou seja: não há receita pronta. Não há padronização que dê conta de tudo. Não há uma única possibilidade – ainda bem!

E, para fechar essa reflexão, é válido lembrar que:

Se as mudanças na educação dependessem somente de currículos mais flexíveis, metodologias ativas e tecnologias híbridas, seria mais fácil conseguir realizá-las. Porém, essas alterações dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria. (...) Precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos. (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 37)

Portanto, é imprescindível que o professor esteja aberto às mudanças; que se permita conhecer o novo; que se permita inovar e sempre continuar aprendendo para seguir conduzindo o processo de ensino e aprendizagem com maestria.

Referências bibliográficas

- Bacich, L.; Tanzi Neto, A. & Trevisani, F.M. (2015). (Orgs.). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Bacich, L. (2022). Metodologias ativas: autores de referência 2. *Blog Inovação na Educação*, 19 nov. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2022/11/19/metodologias-ativas-autores-de-referencia-2/> Acesso em: 19 nov. 2022.
- Bender, W.N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Editora Penso.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2020). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.
- Brito, G.S.; Purificação, I. (2006). *Educação e novas tecnologias: Um re-pensar*. Ibpex.
- Brito, G. S. & Ferreira, J. L. (2020). Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor. In Brito, G. S. (Org.). *Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: Percursos Metodológicos e Significativos*. (v. 1, pp.78-91) BG Business Graphics Editora.
- Camargo, F. & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso.
- Cortelazzo, A.L. et al. (2018). (Org.). *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: Para refinar seu cardápio metodológico*. Alta Books.
- Daros, T. (2018). Por que inovar na educação? In Camargo, F. & Daros, T. *A sala de aula inovadora: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. (pp. 3-7). Penso.
- Filatro, A. & Cavalcanti, C.C. (2018). *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva Educação.
- Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e as distância*. Artesanato Educacional.
- Mattar, J. & Ramos, D.K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições 70.
- Miranda, G.J. (2017) O estudo é dirigido, mas o aluno é o piloto. In Leal, E.A. et al. (Orgs.). *Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. Atlas.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. A. & Morales, O. E. T. (Orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: Aproximações jovens*. (pp.15-39). Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 04 nov. 2022.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L. & Moran, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Editora Penso.
- Munhoz, A.S. (2018). *ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. Cangage Learning.
- Peréz Gómez, Á. L. (2015). *Educação na era digital: A escola educativa*. Editora Penso.

O Instagram como ferramenta complementar ao ensino de História: dois casos práticos em contexto escolar

António Valpaços

FLUP; ajvalpacos@gmail.com

Resumo: A presente proposta de comunicação refere-se à aplicação de um estudo investigação-ação desenvolvido a partir da utilização da rede social Instagram como ferramenta complementar ao ensino de História. Este trabalho persegue quatro objetivos: perceber se o Instagram pode contribuir para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos sobre História adquiridos pelos alunos em contexto de aula; se através do que é partilhado no Instagram é possível que os alunos aprendam para além do que foi lecionado; se o Instagram pode servir como um elemento de motivação para os alunos aprenderem mais e se esta rede social pode afirmar-se como um novo espaço de comunicação entre professor e alunos. Partindo do estudo de diversos investigadores, concluímos que as redes sociais apresentam três características muito próprias: são fáceis de utilizar, promovem a socialidade e oferecem aos seus utilizadores meios gratuitos para produzirem e/ou publicarem conteúdos em formato de texto, imagem ou vídeo. Diversos autores consideram que as redes sociais, aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem detêm um enorme potencial, para além de serem cada vez mais reconhecidas por diversos professores e investigadores de diferentes áreas e de ano após ano, surgirem novas experiências em contexto escolar nos mais variados níveis de ensino. Deste modo, pensar e refletir de que forma pode a Escola integrar as plataformas digitais no seu processo de ensino-aprendizagem reveste-se de uma profunda atualidade. Em termos de metodologia, este estudo investigação-ação baseia-se em dois projetos, aplicados em duas turmas, através da criação e dinamização de duas páginas de Instagram, cada uma referente a uma temática. Os resultados alcançados e reflexões proporcionadas por este trabalho decorrem da comparação das experiências entre os dois projetos e entre a participação e envolvimento dos alunos de cada uma das turmas bem como da análise do Instagram na vertente pedagógica e didática.

Palavras-chave: Instagram; NTIC; Ensino de História.

Abstract: The present communication proposal concerns the application of an action research study developed using the social media platform Instagram as a supplementary tool for teaching History. This work pursues four objectives: to understand if Instagram can contribute to the learning and/or consolidation of knowledge about History acquired by students in a classroom setting; whether through what is shared on Instagram, students can learn beyond what has been taught; if Instagram can serve as a motivational element for students to learn more, and if this social network can establish itself as a new communication space between teachers and students. Based on the study of various researchers, we conclude that social media has three distinct characteristics: they are easy to use, promote social interaction, and offer users free means to produce and/or publish content in text, image, or video format. Several authors consider that social media, when applied to the teaching and learning process, have enormous potential. They are increasingly recognized by various teachers and researchers from different fields, and new experiences in the school context emerge year after year at various levels of education. Therefore, thinking and reflecting on how schools can integrate digital platforms into their teaching and learning processes is of great relevance. In terms of methodology, this action research study is based on two projects applied in two classes, involving the creation and management of two Instagram pages, each focused on a specific theme. The results achieved and the insights provided by this work stem from comparing the experiences between the two projects, the participation and engagement of the students in each class, as well as the analysis of Instagram from a pedagogical and didactic perspective.

Keywords: Instagram; NTIC; History teaching.

Introdução

O tema amplo associado ao meu estudo investigação-ação⁷³, o uso das redes sociais no ensino de História, revela-se pertinente dada a realidade atual. Segundo dados de janeiro de 2022, em Portugal existem 8,5 milhões de utilizadores de redes sociais – equivalente a 93,8% da população elegível, com idade igual ou superior a 13 anos – e cada utilizador usa, em média, 6,7 plataformas sociais, por mês (DataReportal, 2022). Portugal segue a tendência mundial de crescimento de utilizadores de redes sociais já que entre janeiro de 2014 e janeiro de 2022 houve um aumento de 3 milhões (DataReportal, 2022). As redes sociais fazem parte do nosso dia a dia e é inegável o peso que cada vez mais assumem, sendo que existe um terceiro elemento a considerar, a tecnologia, que possibilita e potencia, em parte, esta expansão. Refletir sobre como podem as redes sociais ser usadas no processo de ensino-aprendizagem, é perentório numa escola que se quer presente e atual. O digital com as suas ferramentas e plataformas estará cada vez mais presente na nossa vida diária e é possível aproveitar as suas potencialidades a favor do ensino⁷⁴. Segundo o estudo *The common sense censos: Media use by tweens and teens*, os jovens utilizam ecrãs mais para diversão do que para trabalhos escolares (Robb & Rideout, 2019). Diariamente, os jovens, entre os 13 e os 18 anos, utilizam os ecrãs 7,5 vezes mais tempo para se divertirem do que para estudarem (442 minutos *versus* 60 minutos) (Robb & Rideout, 2019). Não querendo discorrer sobre alternativas ao uso excessivo de ecrãs e centrando-me apenas na ideia de que os jovens passam cada vez mais tempo em torno destes, creio que seria altamente benéfico se parte desse tempo fosse direcionado para a aprendizagem e formação.

A pesquisa exploratória e a definição de objetivos

Após realização de pesquisa exploratória acerca do tema e de algumas leituras preliminares, percebi que existem algumas experiências que versam sobre a aplicação de redes sociais no ensino, de uma forma genérica ou específica em torno de uma rede social, contudo sobre o caso concreto do *Instagram* carecem estudos. A constatação deste facto bem como a pertinência e atualidade do *Instagram*, enquanto rede social em crescimento, maioritariamente usada por jovens foi o que conduziu à definição mais precisa do tema do meu estudo investigação-ação. Defini concretamente debruçar-me sobre a seguinte problemática: o uso do *Instagram*, num âmbito mais alargado, enquanto ferramenta complementar ao ensino de História, partindo de dois casos práticos.

De seguida, estipulei para o meu estudo investigação-ação, quatro objetivos, nomeadamente, perceber se o *Instagram* pode contribuir para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos sobre História adquiridos pelos alunos em contexto de aula; se através do que é partilhado no *Instagram* é possível que os

⁷³ Realizado no decurso do estágio de Iniciação à Prática Profissional, no ano letivo de 2021/2022, enquadrado no plano de estudos do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Valpaços, 2022).

⁷⁴ De notar que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento de referência da organização do sistema educativo em Portugal prevê, como parte central da formação cívica dos alunos que, ao longo do seu percurso escolar, possam adquirir um conjunto largo de competências, pressupondo que desenvolvam literacias múltiplas, entre as quais destaco, por fazer sentido no âmbito do meu estudo de investigação-ação, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, identificadas como um dos alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (Martins, 2017).

alunos aprendam para além do que foi lecionado nas aulas de História, funcionando como um complemento ao ensino tradicional e presencial; se o *Instagram* pode servir como um elemento de motivação para os alunos aprenderem mais sobre História e, por último, se esta rede social pode afirmar-se como um novo espaço de comunicação entre professor e alunos.

O impacto da web 2.0 no processo de ensino-aprendizagem

Procurei fazer uma revisão concetual sobre o que são as redes sociais e o impacto que estas e a web 2.0 tiveram no ensino e como o influenciaram. Contudo, pareceu-me mais ajustado aprofundar a problemática ao apresentar uma reflexão sobre alguns estudos relacionados com o *Instagram* no ensino de História.

Partindo do estudo de diversos investigadores, concluí que as redes sociais apresentam três características muito próprias: são fáceis de utilizar, promovem a socialidade e oferecem aos seus utilizadores meios gratuitos para produzirem e/ou publicarem conteúdos em formato de texto, imagem ou vídeo (Fuchs, 2014). Diversos autores da área defendem que a web 2.0 possibilita desenvolver práticas pedagógicas baseadas em dinâmicas de cooperação e colaboração na educação, uma vez que, devido às suas características, proporciona ambientes de aprendizagem colaborativos (Barbosa et al., 2017). Investigadores do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro, consideram que as ferramentas surgidas com a web 2.0, aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem detêm um enorme potencial, para além de serem cada vez mais reconhecidas por diversos professores e investigadores de diferentes áreas e de ano após ano, surgirem novas experiências em contexto escolar nos mais variados níveis de ensino (Barbosa et al., 2017). Estes investigadores para além de considerarem que é altamente benéfico para a aprendizagem dos alunos que possam eles próprios “produzir e partilhar conteúdos em comunidades virtuais de aprendizagem” (Barbosa et al., 2017, p. 23), revisitam um conjunto de outros investigadores que têm estudado as principais vantagens da aplicação da web 2.0 no processo ensino-aprendizagem, sintetizando-as em quatro ideias essenciais: o seu potencial para a motivação (Huang et al.); a sua importância na mediação pedagógica (Leão & Leite, 2009); o seu papel no envolvimento ativo dos estudantes possibilitando que se tornem mais autónomos na tomada de decisões (Araújo, 2013); o seu contributo como estímulo aos alunos a aprenderem a colaborar e a construir conhecimento com base na reciprocidade (Romaní, 2007).

O *Instagram* e o ensino de História

Especificamente sobre o uso do *Instagram* no ensino de História os trabalhos existentes são ainda incipientes, pelo que centrei a minha atenção em três estudos. A tese de mestrado *Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar* discute as potencialidades pedagógicas do *Instagram* na aprendizagem da História e propõe “um guia prático voltado para professores para auxiliá-los no uso das redes sociais digitais nas aulas de História” (Moraes, 2018, p. 7). O guia é construído a partir dos resultados da análise de cinco perfis que a Moraes (2018) considerou relevantes sobre História no *Instagram*. Ao analisar o conteúdo dos perfis que selecionou, depara-se com a ausência de intencionalidade pedagógica

dada a falta de planeamento visível na execução dos *posts* e a aleatoriedade dos mesmos. A este propósito reflete que “fazer uso do recurso digital não supõe que aprendizagem significativa seja possível.” (p. 110) ou seja, o *Instagram* pode ser um meio para, mas por si só não é suficiente. É, ainda, possível extrair algumas considerações relacionadas com a problemática do uso do *Instagram* no ensino de História. Por exemplo, indica como recurso interessante “as enquetes, perguntas objetivas que podem ser feitas nos *Stories* ou nas legendas das imagens postadas.” (p. 161). Uma outra sugestão didática que propõe é trabalhar uma situação-problema a partir de imagens no *Instagram* suscitando o debate sobre o seu conteúdo nos comentários. O relatório de estágio @Fator_História. *Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino* procura perceber se a utilização do *Instagram*, sob a temática da História local, pode “constituir uma mais-valia para os alunos e para o trabalho docente.” (Costa, 2019, p. 11) e se proporcionou mais conhecimentos aos alunos sobre a história da sua localidade, motivando-os para a disciplina. Para tal, Costa (2019) cria uma página e convida os alunos a participar com conteúdos, ainda que só após autorização e avaliação sua fossem publicados. Concluiu que os alunos conseguiram “descobrir vários aspetos relacionados com a História (...) (da) região, tendo (...) conseguido articular (...) com as matérias apreendidas nas aulas” (p. 97). As *Stories* mencionadas por Moraes (2018) são também referidas por Costa (2019) como “uma surpresa bastante positiva” (p. 97) no quadro da sua aplicação didática. A reflexão crítica intitulada *Postar, curtir e aprender?: O uso do Instagram no Ensino de História* nasce da experiência obtida no perfil que Maynard (2020) criou no *Instagram* para o efeito. Maynard (2020) explora o perfil criado como se fosse um arquivo, onde fica documentado “as atividades, saídas a campo, e mesmo apresentação de trabalhos.” (pp. 40-41), sendo esta uma das propostas didáticas que apresenta para o uso desta rede social.

Metodologia

Em termos de metodologia, o meu estudo investigação-ação, enquadrado no estágio de Iniciação à Prática Profissional, teve por base dois projetos desenvolvidos em duas turmas distintas, uma do 10.º ano, outra do 11.º ano. Cada projeto centrou-se em torno de uma temática, a cidade do Porto Medieval e a Revolução Francesa, respetivamente, explorada através de páginas de *Instagram* criadas para esse objetivo⁷⁵. Desenvolvi três inquéritos, um deles, idêntico para ambas as turmas, que apliquei na fase inicial de cada um dos projetos e os outros dois, diferenciados para cada uma das turmas tendo em conta as especificidades dos seus projetos, que implementei no pós término dos mesmos. Nestes, incluí questões diretamente relacionadas com os objetivos delineados, acima referidos, de forma a poder aferir se foram alcançados. Para além disto, debrucei-me sobre os resultados métricos que a plataforma social disponibiliza, para enriquecer o balanço e a discussão em torno dos projetos.

⁷⁵ A página do *Instagram* @aprender_historia_ (para a turma do 10.º ano) pode ser acedida em <https://bit.ly/3JLMjBk> e a @aprenderhistoria_ (para a turma do 11.º ano) em <https://bit.ly/3BGL5nM>. Para conseguir visualizar toda a informação relativa a cada uma das páginas, é necessário fazer *login* no *Instagram*. Caso não tenha conta criada nesta rede social, quem acede vai ser confrontado com limitações à visualização dos conteúdos.

Resultados do estudo

De uma forma global, creio poder afirmar que os alunos gostaram dos projetos e tinham curiosidade e interesse pelos mesmos e pelos conteúdos partilhados. Prova disso é que 75% dos alunos do 10.º e 11.º anos acompanharam a página do *Instagram* três vezes por semana e/ou diariamente, mais de metade dos alunos partilharam a página e/ou mostraram-na a alguém e três das quatro alunas do 10.º ano disseram que fizeram *print screens* e/ou guardaram conteúdos partilhados na página. Interessante foi também perceber que os projetos foram úteis para além do âmbito para os quais foram pensados, tendo servido para esclarecer dúvidas e como base para um trabalho para a disciplina de História. Unanimemente, os alunos do 10.º e 11.º anos acreditaram que os conteúdos partilhados potenciaram a aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos, contribuíram para um maior e melhor conhecimento sobre as matérias subjacentes a cada um dos projetos bem como foram uma motivação para aprenderem mais sobre História. A generalidade dos alunos do 10.º e 11.º anos considerou que as partilhas feitas através das páginas de *Instagram* funcionaram como um complemento ao ensino tradicional, tendo acrescentado algo para além do que haviam aprendido nas aulas. Estas respostas são a validação de que três dos objetivos definidos foram alcançados. No que toca ao quarto objetivo, sobre o *Instagram* enquanto novo espaço de comunicação entre professor e alunos, creio que foi também atingido pelo contacto que existiu por mensagens no *Instagram Direct*, mas também através das reações às *Stories*, respostas a *quizzes* e sondagens, gostos e comentários nas publicações no *feed*. Há um quarto aspeto apenas indicado pelos alunos do 11.º ano que foi o de terem criado uma maior ligação e empatia com o professor (Mazer et al., 2007). Quando questionados, 75% dos alunos de cada uma das turmas disseram que esta experiência “Foi excelente, superou expectativas. Mostrou como o Instagram pode ser uma ferramenta complementar ao ensino escolar.”. É uma votação massiva que confirma o sucesso dos dois projetos. Para além disso, de forma praticamente unânime os alunos do 10.º e 11.º anos entenderam que o *Instagram* pode ser usado, de uma forma didática, no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de uma qualquer disciplina e se tivessem o poder de decidir, este seria usado em contexto escolar.

Notas finais

Este meu trabalho de investigação-ação conduziu-me a uma reflexão aprofundada. Permitam-me terminar esta comunicação partilhando convosco uma breve síntese de algumas dessas conclusões:

- Para uma página do *Instagram* ter mais êxito enquanto ferramenta complementar ao ensino, a estreita ligação às aulas presenciais bem como a relação estabelecida entre professor/aluno devem ser valorizadas e priorizadas.
- Dinamizar uma rede social exige de um professor conhecimentos técnicos e competências pessoais.
- Projetos de maior envergadura farão mais sentido no âmbito de um departamento, com as contribuições de vários professores.
- Será interessante promover um papel ativo dos alunos na criação de novos conteúdos, estimulando outras competências e enriquecendo ainda mais a experiência.
- É relevante existir a preocupação com a estética e com a diversidade de conteúdos visuais.

- É fundamental que as atividades a desenvolver num projeto semelhante sejam pensadas e construídas de forma a potenciar o pensamento histórico dos alunos e aprendizagens significativas.

Referências bibliográficas

- Araújo, Ronaldo F. (2013). Recursos da Web 2.0 e suas contribuições na prática pedagógica do ensino de biblioteconomia. *InCID: Revista De Ciência Da Informação E Documentação* 4(1), 163-181. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v4i1p163-181>.
- Barbosa, Cláudia, Bulhões, Jailma, Zhang, Yuxiong & Moreira, António (2017). Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.21>.
- Costa, José E. (2019). *@Fator_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino*. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/123121>.
- DataReportal (2022). *Digital 2022: Portugal*. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-portugal>.
- Fuchs, Christian (2014). *Social Media: A critical introduction*. SAGE Publications Ltd.
- Huang, Wen-Hao D., Hood, Denice W. & Yoo, Sun J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: a regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 631-641. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796718>.
- Leão, Marcelo B. C. & Leite, Bruno S. (2009). A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de ciências. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 5, 77-82. <https://www.tise.cl/volumen5/TISE2009/Documento10.pdf>.
- Martins, Guilherme O. (Coord.). (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. <https://bit.ly/3Ea9u6J>.
- Maynard, Andresa S. C. (2020). Postar, curtir e aprender?: O uso do Instagram no Ensino de História. *Cadernos do Tempo Presente*, 11(2), 36-49. <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15008>.
- Mazer, Joseph P., Murphy, Richard E. & Simonds, Cheri J. (2007). I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>.
- Moraes, Daniela (2018). *Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar*. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33666>.
- Robb, Michael B. & Rideout, Victoria (2019). *The common sense census: Media use by tweens and teens, 2019*. <https://bit.ly/3UMvfiu>.
- Romaní, Cristóbal C. (2007). Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos. In Cristóbal Cobo Romaní & Hugo Pardo Kuklinski (Eds.), *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* (pp. 101-116). <https://www.maestrosdelweb.com/images/2010/01/planeta-web20.pdf>.
- Valpaços, António (2022). *O Instagram como ferramenta complementar ao ensino de História — Dois casos práticos em contexto escolar*. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/146821>.

Laboratórios virtuais como estratégia de aprendizagem no ensino de Química

Claudia Rosane Moreira da Silva

Prefeitura Municipal de Sobral – SME; claudiarosanems@gmail.com

Silvio Henrique Xavier da Silva

Prefeitura Municipal de Fortaleza – SME; silvio.mestrado UFC@gmail.com

Maria Goretti de Vasconcelos Silva

Universidade Federal do Ceará – UFC; mjvsilva@ufc.br

Resumo: As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão se tornando cada vez mais prevalentes em diversas áreas da vida das pessoas, incluindo a esfera educacional. Essas tecnologias desempenham um papel construtivo no ensino de várias disciplinas, como a Química, onde o uso de TICs possibilita que professores e alunos tenham experiências práticas por meio da simulação de experimentos, uma vez que a Química é uma ciência baseada em experimentação. Recentemente, os laboratórios virtuais (LV) têm ganhado destaque, permitindo a realização de experimentos práticos por meio de plataformas digitais, o que, por sua vez, contribui para um processo de aprendizagem mais relevante e eficaz, mesmo em situações em que recursos físicos são escassos. Nesse contexto, o objetivo principal deste estudo foi investigar o impacto do uso de laboratórios virtuais no ensino de Química no ensino médio. Mais especificamente, esta pesquisa se propôs a alcançar os seguintes objetivos: (i) revisar o estado atual das práticas envolvendo laboratórios virtuais no ensino de Química; (ii) identificar os softwares, aplicativos e sites que oferecem simulações de laboratórios virtuais para o ensino de Química; (iii) compreender as percepções dos professores que atuam na Rede Estadual de Ensino do Ceará em relação ao uso de laboratórios virtuais no ensino de Química; e (iv) desenvolver um recurso educacional na forma de uma sequência didática focada na utilização de laboratórios virtuais no ensino de Química no ensino médio. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi dividida em três etapas: na primeira, foi conduzida uma revisão sistemática da literatura; na segunda, realizou-se uma pesquisa de campo com professores que lecionam Química no ensino médio; e na terceira etapa, foi elaborado um produto educacional contendo sugestões para a aplicação de laboratórios virtuais no ensino de Química para as séries do ensino médio. Os resultados obtidos indicaram que os laboratórios virtuais representam uma ferramenta complementar que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em escolas que enfrentam limitações no que diz respeito aos recursos necessários para realizar experimentos presenciais.

Palavras-chave: Laboratórios virtuais; Ensino de química; Tecnologias da informação e comunicação; Ensino médio.

Abstract: Information and Communication Technologies (ICTs) are increasingly present in various areas of people's lives, including education. These technologies play a constructive role in the teaching of various subjects, such as chemistry, where the use of ICT allows teachers and students to have a hands-on experience by simulating experiments, since chemistry is a science based on experimentation. Virtual laboratories (VLs), which allow practical experiments to be carried out via digital platforms, have recently gained importance, which in turn contributes to a more relevant and effective learning process, even in situations where physical resources are scarce. In this context, the main objective of this study was to investigate the impact of the use of virtual laboratories on the teaching of chemistry in secondary schools. More specifically, this research aimed to achieve the following objectives: (i) to review the current state of the art of practices using virtual laboratories in the teaching of chemistry; (ii) to identify software, applications and websites that offer simulations of virtual laboratories for the teaching of chemistry; (iii) to understand the perceptions of teachers working in the Ceará State Education Network about the use of virtual laboratories in the teaching

of chemistry; and (iv) to develop a didactic resource in the form of a didactic sequence for the use of virtual laboratories in the teaching of chemistry in secondary schools. The results obtained show that virtual laboratories are a complementary tool that enriches the teaching-learning process, especially in schools that have limited resources to carry out face-to-face experiments.

Keywords: Virtual laboratories; Chemistry education; Information and communication technologies; High school.

1 Introdução

O mundo tem experimentado inúmeras transformações, sendo uma das mais notáveis o progresso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que agora fazem parte do cotidiano das pessoas em uma ampla gama de contextos sociais e culturais (Faraum Júnior; Cirino, 2016). As TICs podem ser compreendidas como uma série de recursos tecnológicos que facilitam o processo de produção e disseminação de informações e conhecimento, otimizando, assim, o processo de comunicação (Locatelli; Zoch; Trentin, 2015; Hernández, 2014).

Na área da educação, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram gradualmente integradas aos processos de ensino-aprendizagem, surgindo como parceiras valiosas na criação de novos padrões de ensino e métodos didáticos inovadores (Hussain et al., 2017; Locatelli; Zoch; Trentin, 2015). Nesse contexto, ressalta-se que o uso das TICs pode ser compreendido como uma forma de otimizar os processos educacionais, desenvolvendo habilidades entre estudantes e professores e melhorando a qualidade do ensino por meio de uma educação inovadora (Silva; Soares, 2018; Hussain et al., 2017).

No que se refere ao ensino das ciências naturais, a realização de experimentos desempenha um papel crucial, uma vez que a prática laboratorial influencia de maneira direta a compreensão dos fenômenos científicos, aprimorando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Liu et al., 2015). Particularmente na área de educação química, essa dinâmica pode se tornar ainda mais intrincada, e os alunos podem enfrentar maiores obstáculos para entender o assunto quando não há uma conexão sólida entre a teoria e a aplicação prática. Isso sublinha a importância das atividades experimentais para o sucesso no ensino dessa matéria (Nojosa et al., 2019).

Deste modo esta pesquisa se justificou pela relevância das aulas experimentais no ensino de química e pela importância dos LVs para uma aprendizagem mais significativa nesse contexto de ensino (Nojosa et al., 2019; Gambari; Kawu; Falode, 2018). Adicionalmente, os LVs cumprem um papel fundamental na inclusão e expansão das aulas práticas no ensino de química, a partir de uma abordagem de ensino mediada pelas TICs (Hawkins; Phelps, 2013). Além disso, ressalta-se que, por seu alcance e flexibilidade, este tipo de laboratório emerge como um aliado em contextos de adversidade, como no caso da pandemia causada pela COVID-19, que trouxe uma série de consequências ao âmbito escolar, resultando na suspensão de aulas presenciais em diversos países ao redor do mundo (Ray; Srivastava, 2020). No Ceará, com o Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020 (Ceará, 2020), que suspendeu as aulas presenciais no estado, diversos profissionais encontraram sérias dificuldades em adaptar suas aulas para um formato remoto.

2 Objetivos

2.1 Gerais

- Investigar a percepção de professores quanto à contribuição dos Laboratórios Virtuais na aprendizagem significativa de Química para alunos do Ensino Médio;
- Indicar o delineamento de políticas públicas educacionais e estratégias de ensino com foco na inclusão de Laboratórios Virtuais no ensino de Química.

2.2 Específicos

- Identificar o estado da arte sobre o uso de Laboratórios Virtuais (LVs) no ensino de Química;
- Identificar softwares, aplicativos e websites que simulam LVs para o ensino de Química;
- Analisar a percepção de professores da rede estadual de ensino do Ceará sobre o uso de LVs no ensino de Química.

3 Procedimentos metodológicos

3.1 Tipologia da Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva (Gil, 2008). Exploratória por buscar analisar o fenômeno em seu atual estado, buscando compreender as particularidades da aplicação de laboratórios virtuais no ensino de química; e descritiva por sua intenção de descrever o fenômeno e detalhar suas possibilidades de aplicação. Além disso, do ponto de vista epistemológico, a pesquisa emerge com base no paradigma fenomenológico (Cavalcanti, 2014), e recorrerá a uma abordagem qualitativa para tratar o problema proposto. A pesquisa qualitativa busca retratar uma realidade complexa na perspectiva de seus participantes (Yin, 2016).

3.2 Etapas da Pesquisa

A primeira etapa consiste em uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo com professores que atuam no ensino de química no nível médio.

3.3 Etapa 1: Revisão Sistemática da Literatura

Para iniciar o processo de revisão com a utilização do método, é fundamental definir algumas questões de pesquisa que serão respondidas após o levantamento, seleção e leitura dos artigos.

A RSL objetiva realizar uma seleção de estudos relacionados ao uso de laboratórios virtuais no ensino de química, e apresenta como questão central de pesquisa a seguinte pergunta: Qual o cenário atual do uso de laboratórios virtuais no ensino de química? As questões de pesquisa baseadas na questão principal e no objetivo da revisão foram divididas em questões de pesquisa centrais e secundárias:

- **QC1:** Como está sendo a aplicabilidade dos laboratórios virtuais no ensino de química?

- **QC2:** Quais as principais vantagens e desvantagens do uso de laboratórios virtuais analisados pelos autores?
- **QC3:** Qual a percepção dos participantes (usuários) em relação ao uso de laboratórios virtuais no ensino de química?

A fim de obter um panorama das pesquisas envolvendo o tema, algumas questões secundárias também foram propostas:

- **QS1:** Quais os conteúdos estão sendo contemplados no uso dos laboratórios virtuais?
- **QS2:** Qual público-alvo está sendo direcionado nos trabalhos de pesquisa?
- **QS3:** Quais laboratórios virtuais estão sendo utilizados para trabalhar o ensino de química?

Optou-se pela base de dados Google Acadêmico e pelos seguintes periódicos: Revista de Novas Tecnologias na Educação (RENTE), Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), Revista Brasileira de Ensino de Química (ReBEQ) Química Nova na Escola (QNEsc), Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista (ENCITEC), Experiências em Ensino de Ciências (EENCI), Investigações em Ensino de Ciências (IENCI), Revista de Educação, Ciências e Matemática (RECM) e Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (EPEC).

No Google Acadêmico, a busca utilizou os termos “laboratório remoto,” “laboratório virtual,” “laboratório online,” “química,” “ensino de química,” e “disciplina de química,” com operadores “OR” e “AND.” Na primeira parte da seleção, examinamos títulos e resumos para identificar relevância, resultando em 1.440 resultados. Nos periódicos, usamos “laboratório virtual” e “laboratórios virtuais,” resultando em 60 artigos. Após critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 11 artigos para análise.

Conforme apresentado no Quadro 1, a amostra de artigos provém de uma diversidade de meios de publicações, com 10 bases de dados diferentes, sendo as maiores presença no Google Acadêmico e em seguida na Revista Experiências em Ensino de Ciências (EENCI).

Quadro 1. Resultado geral da busca

Base de dados	Artigos encontrados	Artigos pré-selecionados	Artigos incluídos
Google Acadêmico	1.440	48	4
RENTE	21	2	1
RBIE	3	1	1
ReBEQ	9	2	0
QNEsc	11	2	0
ENCITEC	0	0	0
EENCI	11	4	3
IENCI	1	0	0
RECM	4	2	2
EPEC	0	0	0
Total	1.500	61	11

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Assim, os 11 artigos foram analisados e lidos na íntegra, servindo de base para o desenvolvimento da análise e discussão dos resultados, que são apresentados posteriormente.

3.4 Etapa 2: Pesquisa de Campo

O lócus de pesquisa compreende as escolas da rede estadual de ensino do Ceará. A fim de delimitar o universo investigado, foram entrevistados os professores de química de 6 escolas estaduais localizadas no Município de Sobral. A escolha de Sobral se dá pela relevância que o município tem tido no cenário nacional, tendo em vista seu bom desempenho educacional tanto em nível de ensino fundamental quanto ensino médio.

Dados coletados com entrevistas e grupos focais com professores. Um guia de entrevistas semiestruturadas explorou suas opiniões sobre laboratórios virtuais na educação em química, incluindo conhecimento, uso de tecnologias, vantagens, desvantagens e desafios.

As entrevistas foram efetivadas presencialmente nas escolas e pelo *Google Meet*, em horário combinado previamente pelos professores, de acordo com suas disponibilidades. Foram feitos dois roteiros de entrevistas, um para as entrevistas individuais, contendo 18 perguntas, e outro para os grupos focais, contendo 12 perguntas. O encerramento amostral se deu devido a saturação das respostas, por conta da semelhança nas respostas dos entrevistados. Segundo Fontanella *et al.* (2011) interrompe-se a coleta de dados quando se percebe que elementos novos para subsidiar a teorização almejada (ou possível naquelas circunstâncias) não são mais depreendidos a partir do campo de observação.

No que se refere aos dados obtidos nas entrevistas e grupos focais, esses foram analisados por meio de Análise de Conteúdo, com base na proposta metodológica de Bardin (2011). A autora sugere que a análise seja realizada em três etapas: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

4 Resultados

4.1 Resultados da Revisão Sistemática da Literatura

Através da revisão sistemática da literatura (RSL), observou-se o desenvolvimento do uso de laboratórios virtuais no ensino de química ao longo do tempo, suas limitações e melhorias, e como os usuários respondem a essa ferramenta. Inicialmente, a falta de recursos e conhecimento tecnológico dificultou seu uso. Atualmente, devido ao avanço tecnológico, o uso tornou-se viável, mas a formação ainda é essencial. Inicialmente, as dificuldades encontradas se tornavam mais expressivas devido à falta de recursos e conhecimentos tecnológicos dos alunos e professores, dificultando o uso dos LV durante as aulas. Atualmente, o uso dessa ferramenta passa a ser mais viável em todas as escolas, devido ao grande avanço tecnológico. Porém, cursos de formação ainda são necessários para que esses ambientes sejam utilizados com eficiência e seus recursos sejam corretamente sugeridos para o processo educativo.

Apesar do aumento de laboratórios virtuais disponíveis, os estudos sobre o assunto são limitados em comparação. No entanto, a utilização crescente dessa ferramenta tanto na educação básica quanto no ensino superior contribui para o interesse dos alunos pela disciplina. Portanto, há espaço para aprofundar essa temática na educação e a formação de professores é crucial.

4.1 Resultados da Pesquisa de Campo

No método de coleta de dados conhecido por grupos focais, o pesquisador reúne um grupo de participantes que contam com experiências e algumas visões em comum (Yin, 2016). Nesse método, faz-se necessária a presença de um moderador e de diferentes participantes convidados a dialogar sobre suas experiências, percepções, crença e opiniões sobre determinado assunto (Pátaro; Calsa, 2020). Sua principal finalidade é obter informações sobre um determinado assunto a partir da interação entre participantes de um grupo, mas que possuem alguma relação ou característica em comum (Silva; Schwertner; Zanelatto, 2019). A importância da diversidade de perspectivas é propícia para enriquecer as discussões e garantir uma visão mais abrangente sobre o assunto em análise. Destaca-se que emprego de grupos focais em uma pesquisa científica pode levar a obtenção de dados que, em uma entrevista individual, não seria possível obter, uma vez que as interações entre os participantes do grupo podem levar ao surgimento de *insights* sobre o assunto, ampliando o debate e, conseqüentemente, a compreensão do fenômeno (Tullio et al., 2019). Nesta pesquisa, reuniu-se grupos de professores de química que atuam na rede estadual de ensino, a fim de debater o uso de laboratórios virtuais no ensino de química.

O processo se desdobrou em três fases distintas. Inicialmente, houve a exploração do material, que permitiu ao pesquisador organizar o conteúdo e escolher o que requereria análise aprofundada. Na segunda etapa, ocorreu a análise minuciosa, envolvendo a codificação, identificação de categorias e unidades de registro, bem como uma imersão profunda nos dados. Leituras repetidas e detalhadas foram realizadas para entender as complexidades e elementos presentes nas respostas dos participantes. Na terceira fase, os dados foram tratados de maneira a apresentar os resultados de forma estruturada, incluindo interpretações que atribuíram significado às descobertas. Essa interpretação buscou ir além da simples descrição dos dados, visando compreender os significados subjacentes e fazer inferências sobre o fenômeno em estudo. Com base nos resultados obtidos, será possível integrar as informações e discutir como os laboratórios virtuais podem ser incorporados ao ensino de química no ensino médio.

Pode-se observar nas entrevistas, a percepção de que os professores de Química enfrentam uma omissão em relação à formação continuada específica nessa área. De acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores pode desempenhar um papel importante na formação de uma nova identidade docente, estimulando a criação de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no centro das escolas. Ao investir em formação, os professores são incentivados a refletir sobre sua prática, a se atualizarem em relação às demandas educacionais contemporâneas e a desenvolverem habilidades e competências necessárias para o exercício de sua profissão.

5. Considerações finais

A pesquisa de campo revela que os laboratórios virtuais são vantajosos como complemento para escolas com ou sem laboratórios físicos. No entanto, não devem substituir a experiência prática. A formação contínua dos professores é fundamental para integração eficaz das tecnologias e garantir a qualidade do ensino. A

combinação equilibrada de métodos tradicionais e tecnológicos com estratégias para despertar o interesse dos alunos, superar distrações e lidar com infraestrutura inadequada são cruciais para uma aprendizagem eficaz.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence. (2011) *Análise de Conteúdo*. Reto, L. A.; Pinheiro, A. (trad). Editora Almedina, 70.
- Cavalcanti, Alberes (2014) Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. *Educação e Pesquisa*, 4(4), 983-998. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121459>
- Ceará. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. 2020. <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20200316/do20200316p01.pdf>
- Faraum Júnior, David & Cirino, Marcelo (2016). A utilização das TIC no ensino de química durante a formação inicial. *Revista Debates em Ensino de Química*, 2(2), 102-113. <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1319>
- Fontanella, Bruno et al (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2), 388-394. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>
- Gambari, Amosa I., Kawu, Halima & Falode, Oluwole C. (2018) Impact of virtual laboratory on the achievement of secondary school chemistry students in homogeneous and heterogeneous collaborative environments. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 246-263. Doi:[10.30935/cet.444108](https://doi.org/10.30935/cet.444108)
- Gil, Antonio C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6a. Editora Atlas.
- Hawkins, Ian & Phelps, Amy J. (2013) Virtual laboratory vs. traditional laboratory: which is more effective for teaching electrochemistry? *Chemistry Education Research Practice*, 14(4), 516-523. <https://doi.org/10.1039/C3RP00070B>
- Hernández, Maria et al. (2014) Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la enseñanza aprendizaje de la química orgánica a través de imágenes, juegos y vídeos. *Formación Universitaria*, 7(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000100005>
- Hussain, Ishtiaq et al. (2017) Effects of information and communication technology (ICT) on students' academic achievement and retention in chemistry at secondary level. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 73-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161529.pdf>
- Liu, Dongfeng et al. (2015) Integration of virtual labs into science e-learning. *Procedia Computer Science*, 75, 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.224>.
- Locatelli, Aline, Zoch, Alana N. & Trentin, Marco A. S. (2015) TICs no ensino de química: um recorte do "estado da arte". *Revista Tecnologias na Educação*, 7(12), 1-12. <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art19-vol12-julho2015.pdf>
- Nojosa, Antonia C. B. et. al. (2019) Utilização de controle estatístico de processo em uma atividade experimental no Instituto Federal do Ceará. *Research, Society and Development*, 8(11), 1-25. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1440>
- Nóvoa, Antonio S. *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote, 1992.
- Pátaro, Ricardo F. & Calsa, Geiva C. (2020) Reflexões sobre a pesquisa com grupos focais nas ciências sociais e humanas: a questão da quantidade de participantes, proveniência e local de organização. *Ciências Sociais Unisinos*, 56(1), 1-12. <https://doi.org/10.4013/csu.2020.56.1.01>
- Ray, Sandipan & Srivastava, Sanjeeva. (2020) Virtualization of science education: a lesson from the COVID-19 pandemic. *Journal of Proteins and Proteomics*, 11, 77-80. doi:[10.1007/s42485-020-00038-7](https://doi.org/10.1007/s42485-020-00038-7)
- Silva, Clebsson A.; Schwertner, Suzana F. & Zanelatto, Elizangela. M. (2019) Grupos focais: desafios e possibilidades na pesquisa qualitativa em educação. *Debates em Educação*, 11(24), 1-13. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p1-13>
- Silva, Vitor A. & Soares, Marlon H. F. B. (2018) O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de química e os aspectos semióticos envolvidos na interpretação de informações acessadas via web. *Ciência & Educação*, 24(3), 639-657. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030007>
- Tullio, Ariane D. et al. (2019) O potencial formativo dos grupos focais na constituição de educadoras/es ambientais. *Ciência & Educação*, 25(2), 411-429. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020009>
- Yin, Robert K. *Qualitative research from start to finish* (2016) 2a. ed. The Guilford Press.

Avaliar os efeitos da implementação do projeto coopera, numa escola secundária, pela perspectiva dos professores

Eunice Nogueira Albuquerque

2202294@estudante.uab.pt

Resumo: Este estudo com vista à obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica, tem como objetivo principal analisar o impacto do Projeto COOPERA no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas dos professores de uma escola secundária. Além disso, pretende-se investigar o processo de envolvimento e capacitação dos professores na implementação do projeto, bem como as suas perceções acerca da aprendizagem cooperativa (AC), dos desafios e obstáculos na implementação do projeto, e dos resultados académicos e socioemocionais dos alunos após a sua implementação. A pergunta de investigação que orienta este estudo é: “Quais os procedimentos e impactos da implementação do Projeto COOPERA numa escola secundária?”. Irá adotar-se a perspectiva do paradigma fenomenológico-interpretativo assente numa abordagem qualitativa com recurso ao método de estudo de caso. Os instrumentos de recolha de dados a utilizar serão a análise documental, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, visando a triangulação dos resultados para obter conclusões mais fiáveis. O enquadramento teórico deste estudo baseia-se em vários estudos que comprovam consistentemente a importância e o poder da AC como forma de estruturar situações de aprendizagem (Johnson & Johnson, 1999; Johnson, Johnson & Stane, 2000; Sharan, 2010; Slavin, 2011). Lopes e Silva (2009) demonstram como a AC pode ser uma ferramenta pedagógica extremamente eficaz na sala de aula. Além disso, teóricos como Piaget e Vygotsky ressaltam a importância da cooperação como impulsionadora da aprendizagem. A implementação da AC tem sido associada a melhorias significativas a nível cognitivo e a nível não cognitivo, relacionado às competências atitudinais. Autores como Fraile (1998) e Sanches (1994) destacam que a AC beneficia não apenas os alunos, mas também os professores. Espera-se que este estudo contribua para a compreensão dos procedimentos e impactos da implementação do Projeto COOPERA numa escola secundária, considerando as perspetivas dos professores envolvidos, e para o fortalecimento da utilização da AC como estratégia pedagógica eficaz e promotora do desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Desenvolvimento profissional; Práticas pedagógicas; Comunidades cooperativas de aprendizagem profissional.

Abstract: This study, aimed at obtaining a master’s degree in Pedagogical Supervision, has as its main objective to analyze the impact of the COOPERA Project on the professional development and pedagogical practices of secondary school teachers. Furthermore, it intends to investigate the process of teacher involvement and empowerment in the project’s implementation, as well as their perceptions of cooperative learning (CL), the challenges and obstacles in project implementation and the academic and socio-emotional outcomes of students after its implementation. The research question that guides this study is: “What are the procedures and impacts of implementing the COOPERA Project in a secondary school?”. A phenomenological-interpretive paradigm perspective will be adopted, based on a qualitative approach using the case study method. The data collection instruments to be used will include document analysis, questionnaires, and interviews, aiming at triangulating the results to obtain more reliable conclusions. The theoretical framework of this study is based on several studies that consistently demonstrate the importance and power of CL as a way to structure learning situations (Johnson & Johnson, 1999; Johnson, Johnson & Stane, 2000; Sharan, 2010; Slavin, 2011). Lopes and Silva (2009) demonstrate how CL can be an extremely effective pedagogical tool in the classroom. Furthermore, theorists like Piaget and Vygotsky highlight the importance of cooperation as a driver of learning. The implementation of CL has been associated with

significant improvements both cognitively and non-cognitively, related to attitudinal skills. Authors such as Fraile (1998) and Sanches (1994) highlight that CL benefits not only students but also teachers. It is expected that this study will contribute to understanding the procedures and impacts of implementing the COOPERA Project in a secondary school, considering the perspectives of the teachers involved, and to strengthen the use of CL as an effective pedagogical strategy that promotes the holistic development of students.

Keywords: Cooperative learning; Professional development; Pedagogical practices; Cooperative professional learning communities.”

1. Problemática da investigação

1.1 Enquadramento do tema

A interação social é intrínseca à natureza humana, o nosso cérebro gosta quando trabalhamos em colaboração. A dopamina, um neurotransmissor libertado pelo cérebro, que é crucial para a atenção, pela retenção de informações na memória, assim como para a função executiva, é estimulada quando trabalhamos em grupos cooperativos. (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Diversos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) (Projeto “Education 2030”, 2016), a União Europeia e o Conselho da Europa (Recomendação n.º 2006/962/CE para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida), o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia (2014), o projeto “Assessment and Teaching of 21st Century Skills” (2009-2012), o World Economic Forum (“New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology”, 2016), o Conselho da Europa (“Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies”, 2016) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Plano de Ação para a Educação 2030, 2016), enfatizam que as habilidades de cooperação, ou seja, habilidades interpessoais, são fundamentais para o desenvolvimento pleno dos estudantes, tornando-se ferramentas indispensáveis para uma cidadania ativa e inovadora na sociedade da informação e do conhecimento no século XXI.

Os sistemas educativos de vários países têm acolhido estas recomendações, como é o caso de Portugal, com o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO). Isso desafia os educadores a utilizarem métodos que estimulem o desenvolvimento dessas competências, particularmente as habilidades de relacionamento interpessoal. Tais habilidades implicam que os alunos sejam capazes de: adaptar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa; comunicar-se de várias formas, tanto presencialmente como online; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade; e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas maneiras de participar na sociedade (Ministério da Educação, 2017).

A aprendizagem cooperativa (AC) facilita o desenvolvimento dessas competências. Embora haja recomendações de vários organismos internacionais e evidências de pesquisas sobre a eficácia dos vários métodos de aprendizagem cooperativa, tanto na aquisição de competências cognitivas quanto na aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal, essa metodologia ainda é subutilizada ou mal compreendida, muitas vezes confundida com simples trabalhos em grupo.

No entanto, um número crescente de professores, desiludidos com a aparente falta de entusiasmo e indiferença dos alunos pela escola, e/ou porque sentem a necessidade de revitalizar as suas práticas pedagógicas, procuram na AC uma alternativa às abordagens de ensino mais tradicionais. Este é o caso dos professores envolvidos no Projeto Coopera - uma iniciativa voltada para a otimização da intervenção pedagógica e promoção da Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico. (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

A Professora Doutora Sónia Moreira é a criadora e coordenadora nacional do Projeto Coopera, uma iniciativa que surgiu da necessidade de um Agrupamento de Escolas para potencializar o sucesso educativo de seus alunos. O projeto foi oficialmente lançado em 2016, como parte do Plano de Ação Estratégica do Agrupamento, dentro do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Desde então, o Projeto Coopera tem sido continuamente desenvolvido, aplicado e divulgado em vários AE de várias regiões do país. Projeto Coopera assenta na implementação de uma variedade alargada de estratégias de AC, adaptadas a diferentes graus de ensino (desde a Educação Pré-Escolar até aos níveis Básico e Secundário), e reunindo professores de diferentes disciplinas. O objetivo é promover a qualidade e o sucesso na aprendizagem, propondo uma transformação de paradigma no ambiente de sala de aula, como alternativa à pedagogia tradicional, por meio da adoção de métodos ativos de ensino e aprendizagem.

Em 2022, o Projeto Coopera integrou o Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA), estabelecido na RCM n.º 90/2021 de 7 de julho, no Eixo 1. Ensinar e Aprender, no domínio 1.3. +Recursos Educativos, na Ação Específica 1.3.7. Recuperar Incluindo, passando a designar-se Projeto Coopera Escola+ 21|23. O roteiro Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa integrou o Plano de Recuperação das Aprendizagens com a finalidade de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Com este recurso criou-se mais uma oportunidade diferenciada para incentivar os professores a implementarem a Aprendizagem Cooperativa nos diferentes espaços de aprendizagem.

Foi também em 2022 que se constituiu a Equipa Nacional Coopera Escola+ 21|23. A DGE/PNPSE, tendo como referência os critérios definidos pela Equipa Coopera, procedeu à priorização de 17 escolas-piloto.

O Projeto COOPERA tem como objetivo principal fomentar a AC no processo de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional dos professores e ao envolvimento ativo dos alunos. O projeto COOPERA foi desenhado para fomentar uma abordagem pedagógica colaborativa e centrada no aluno, promovendo um ensino mais personalizado e adaptável à diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem. Em conformidade com a legislação em vigor, o projeto também defende a autonomia das escolas para desenvolver um currículo que esteja em sintonia com o contexto e as necessidades específicas dos seus alunos. Nesse sentido, o projeto COOPERA representa uma resposta prática e inovadora às exigências legais e educativas em Portugal, propondo estratégias concretas para a implementação do Decreto-Lei 55/2018 e para a promoção de uma educação mais inclusiva, flexível e adaptada à realidade do século XXI. O projeto COOPERA visa a promoção da qualidade da aprendizagem e do sucesso educativo, apostando numa mudança de paradigma no contexto de sala de aula, em alternativa ao ensino tradicional, através da utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem.

Tem como objetivos melhorar o clima da sala de aula, a autoestima, a crença de autoeficácia, as habilidades sociais, a motivação e o rendimento escolar dos alunos, pretendendo assim alcançar objetivos educacionais que vão para além da aprendizagem académica, nomeadamente o investimento nas competências sociais e de grupo, e no comportamento cooperativo.

Através desta metodologia, os alunos organizam-se em pequenos grupos heterogéneos e todos têm a possibilidade de participar e trabalhar juntos numa atividade estruturada, que lhes permite claramente perceber e desenvolver os objetivos cognitivos e sociais pretendidos para a sua aprendizagem. As situações de AC são aquelas em que o aluno só consegue alcançar os seus objetivos quando o resto dos membros do grupo também consegue alcançar os seus (Santos Rego, 1999). Apesar de ainda ser pouco utilizada em Portugal, paulatinamente a AC tem vindo a ganhar força (Pinho, Ferreira & Lopes, 2013).

Lopes e Silva (2009) demonstram como é que a AC pode ser uma ferramenta pedagógica extremamente eficaz na sala de aula, através da sua experiência enquanto formadores de professores e nas investigações desenvolvidas na área da educação. Abordam as diferenças entre o trabalho de grupo tradicional e o trabalho de grupo cooperativo, evidenciando como é que essas diferenças se repercutem na melhoria do rendimento escolar, do autoconceito e da motivação dos alunos. Procuram dar resposta às questões que mais frequentemente se lhes colocam quando determinados docentes desejam tornar a AC uma realidade nas suas salas de aula (idem, 2008).

Outro dos dois objetivos são otimizar a intervenção pedagógica na Educação Pré-escolar e Ensino Básico e promover o desenvolvimento profissional dos professores através da formação denominada “Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional”, em formato de oficina, (Níveis 1, 2 e 3), acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC), que visa dotar os docentes de conhecimentos e competências necessárias para a implementação da intervenção pedagógica baseada em aulas cooperativas.

O projeto COOPERA criou uma oportunidade de dar corpo a uma metodologia ativa e inovadora consolidando uma genuína comunidade cooperativa de aprendizagem profissional colaborativa e cooperativa (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

A implementação de projetos inovadores pode trazer grandes benefícios para as escolas e para a comunidade escolar. No entanto, é importante avaliar os impactos desses projetos para determinar sua eficácia e identificar áreas que possam ser aprimoradas. Nesse sentido, a direção da Escola Secundária do Pinhal Novo solicitou uma avaliação dos impactos da implementação do projeto COOPERA com o objetivo de identificar os seus efeitos no sucesso escolar e no desenvolvimento dos alunos. O estudo que se pretende desenvolver trará uma contribuição relevante para a temática da AC uma vez que ao estudar a implementação do Projeto COOPERA especificamente numa escola secundária, essa pesquisa poderá fornecer informações valiosas sobre como a AC funciona e é percebida num contexto local e específico. Isso pode ajudar a identificar fatores culturais, sociais e institucionais que influenciam o sucesso do projeto.

Além disso, o acompanhamento contínuo das práticas em sala de aula é um componente essencial para garantir que a AC seja aplicada de forma eficaz. Segundo um estudo de Johnson e Johnson e Holubec (1999a),

os docentes precisam de feedback regular e observações de sala de aula para aprimorar as suas habilidades de facilitação de aprendizagem cooperativa e para ajustar as suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos.

Ademais, a avaliação contínua do impacto do Projeto Coopera é um fator crucial para garantir a sua contribuição efetiva para o desenvolvimento curricular. De acordo com um artigo de Slavin (1995), a avaliação sistemática da AC e o uso de métodos de avaliação formativa podem ajudar a medir o progresso dos alunos, identificar áreas de dificuldade e ajustar as estratégias de ensino para melhorar os resultados de aprendizagem.

Assim, o Projeto Coopera tem um potencial significativo para contribuir para o desenvolvimento curricular em Portugal, alinhando-se aos princípios do Decreto-Lei n.º 55/2018. No entanto, a implementação eficaz deste projeto depende fortemente da formação adequada dos docentes, do acompanhamento regular das práticas de sala de aula e de uma avaliação contínua do impacto do projeto.

Estudos anteriores, realizados por autores como Robert E. Slavin (1995), Elizabeth G. Cohen (1994), Jere Brophy (1998) e David Berliner (2002), têm investigado os impactos da aprendizagem cooperativa na educação. Essas pesquisas apontam para benefícios significativos, como a melhoria do desempenho académico, a criação de um clima escolar mais positivo, o desenvolvimento de habilidades sociais e a motivação dos alunos para aprender. No entanto, apesar dessas evidências, ainda há lacunas de conhecimento em relação aos procedimentos e impactos específicos da implementação do Projeto COOPERA, em particular numa escola secundária. Deste modo, é necessário analisar a perspectiva dos professores envolvidos nesse projeto, pois eles desempenham um papel fundamental na sua aplicação e podem fornecer informações valiosas sobre os desafios, as adaptações realizadas e os resultados observados. Seguindo este raciocínio, afirmamos a posição dos professores como agentes vitais na (re)construção das mudanças na educação, seja como simples recetores do currículo, quer como seus configuradores (Leite, 2003). Consonante a essa perspectiva, um estudo de Darling-Hammond e Snyder (2000) sublinha o papel crucial dos professores na criação e desenvolvimento do currículo. Eles argumentam que os professores devem ser envolvidos no design do currículo, para que este possa ser relevante e responder às necessidades dos alunos. Além disso, a sua participação ativa permite-lhes apropriar-se dos conteúdos, tornando o processo de ensino mais efetivo. Ao preencher essas lacunas de conhecimento, esta pesquisa contribuirá para a promoção de práticas educacionais mais colaborativas e eficazes, fornecendo contributos relevantes para a implementação bem-sucedida do Projeto COOPERA e projetos similares em escolas secundárias.

1.3 Fundamentação da pertinência do estudo

A proposta de investigação apresentada pode identificar boas práticas e desafios específicos enfrentados pelos docentes na implementação do Projeto COOPERA. Isso pode ajudar outras escolas e docentes a adaptar e melhorar as suas próprias abordagens à AC, além de fornecer informações valiosas para os formadores de professores e decisores políticos.

A cooperação, não é, de todo, uma novidade à luz da história da humanidade. Tem sido visível, ao longo da nossa existência, que aqueles que se organizaram e concertaram esforços para atingir um objetivo comum conseguiram mais êxito em quase todas as áreas humanas (Johnson & Johnson, 1982). O trabalho cooperativo tem provado ser um meio eficaz para uma aprendizagem mais profunda e significativa, elevando o rendimento académico e o sucesso escolar dos alunos, bem como para promover a prática de trabalho em equipa, seja em pequenos grupos ou em pares. No ponto de vista de Niza (2012), ao colocarmos lado a lado a AC e as abordagens de aprendizagem mais individualistas e competitivas, percebemos que os benefícios se inclinam fortemente para o comportamento dos alunos: maior satisfação; melhor resposta em situações de conflito; aumento de autoestima; redução de ansiedade; incremento na motivação pessoal e maior aceitação interpessoal. A procura por parceiros e o desenvolvimento de projetos conjuntos têm recebido maior atenção em várias atividades e organizações, incluindo aquelas que estabelecem políticas para a formação de docentes (Flores & Simão, 2009).

Considerando os fundamentos apresentados pela Lei de Bases do Sistema Educativo e os normativos legais em vigor (p.e. Decretos-Lei n.ºs 54 e 55/2018 de 6 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania), observamos que a cooperação está a ocupar cada vez mais lugar na intervenção nos ambientes educativos. Assim, o presente plano de investigação e a sua consequente reflexão permitirão encontrar caminhos para envolver e implicar os alunos nas atividades escolares, partindo da experiência dos docentes participantes da Escola Secundária do Pinhal do Novo que integra o Projeto Escola+ 21123.

Esta linha a escolha desta temática de investigação está subjacente a três razões fundamentais. Primeiro devido ao interesse pessoal da investigadora pelo assunto uma vez que como docente de profissão anseia dar resposta às necessidades dos alunos e da escola atual. Para Roldão (2009), uma estratégia de ensino passa pela reflexão e procura do melhor e mais eficaz caminho para a implicação/envolvimento do aluno na aprendizagem. Como profissionais da área da educação, temos trabalhado para incluir e aplicar os valores, princípios e áreas de competências definidos no PASEO, nas Aprendizagens Essenciais e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, conforme determinado pelo Despacho n.º 6605/2021, de 6 de julho. Esses são os referenciais curriculares atuais que orientam o desenvolvimento curricular em diversas dimensões. Assim, compreender o impacto do Projeto COOPERA, numa escola secundária, irá permitir perceber se este está a permitir fazer acontecer e como implementar todas estas mudanças.

Em segundo lugar, no contexto educativo português recente tem havido um aumento no número de professores, de vários níveis de ensino, que adotam a AC como método de ensino (Moreira et al., 2022). Apesar de ainda ser pouco utilizada em Portugal, paulatinamente a aprendizagem cooperativa tem vindo a ganhar força (Pinho, Ferreira & Lopes, 2013). Nesta linha, o nosso estudo é de extrema importância para aferir as perceções dos professores sobre a AC. O projeto COOPERA baseia-se numa metodologia de AC, como uma metodologia educativa inovadora, com o potencial necessário para mudar as práticas pedagógicas nas escolas, que procura estimular a cooperação e a interação entre os alunos durante o processo de aprendizagem (Moreira, 2011). São vários os exemplos de projetos de investigação cujos resultados indicam

consistentemente que a AC é uma das formas mais importantes e poderosas de estruturar as situações de aprendizagem (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1999; Johnson, Johnson & Stane, 2000; Sharan, 2010; Slavin, 2011). Nesse sentido, é possível associar essa metodologia ao currículo escolar, uma vez que ela tem potencial para contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, impactando diretamente a atuação dos professores.

Além disso, a proposta de avaliar os efeitos da implementação do Projeto COOPERA na perspectiva dos professores está diretamente relacionada à supervisão pedagógica, uma vez que o objetivo é investigar como os professores percebem os efeitos dessa metodologia na sua prática pedagógica. Dessa forma, a proposta de investigação está alinhada à linha de investigação de supervisão pedagógica “Currículo: lideranças e processos”, uma vez que pretende compreender a relação entre a implementação de uma metodologia de AC e a atuação dos professores e a influência da liderança escolar nesse processo.

David W. Johnson e Roger T. Johnson, são talvez os autores mais conhecidos no campo da AC. Eles são co-fundadores do Cooperative Learning Institute e têm publicado extensivamente sobre o assunto. Algumas das suas obras notáveis incluem “Cooperation in the Classroom” (1994) e “Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning” (1999).

Para explorar as percepções dos professores envolvidos no projeto COOPERA o trabalho de Slavin (1995) é fundamental. O autor discute os princípios da AC e como esta pode ser aplicada em sala de aula, analisando os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores na sua implementação.

Kagan (1994) contribui para identificar as vantagens e desvantagens da utilização da AC no processo de ensino e aprendizagem. O autor apresenta um panorama das principais contribuições e limitações desta abordagem, auxiliando os professores a refletir sobre a sua prática.

A fim de averiguar e fundamentar a pertinência do estudo em causa face ao contexto de investigação traçado, foram identificados os objetivos e a questão de investigação que tinham sido alvo de maior exploração; foram levantadas as áreas que tinham sido identificadas como deficitárias; procurou-se saber quais os tipos de estudo que foram mais frequentemente estudados e os que inversamente foram menos explorados; e que tipo de populações tinham sido mais alvo de estudo e quais as perspetivas que tinham sido menos exploradas. Constatou-se que há muitos estudos que comprovam que a AC assegura a aquisição e o desenvolvimento de competências académicas, sociais, psicológicas e de avaliação, em diversos níveis de ensino (Crespo, Lorenzo & Santos Rego, 2014; Johnson, Johnson e Smith, 1998; Kagan, 1994; Lopes, 2003; Lopes e Silva, 2009; Smith, 1996; Slavin, 1996; Moreira, 2011), mas esta metodologia de ensino-aprendizagem está pouco divulgada por entre a comunidade docente e a sua aplicação é muito diminuta. Verificou-se que existem diversos estudos que analisam do impacto da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas dos professores, incluindo aspetos como mudanças na abordagem de ensino, no planeamento de aulas e avaliação (Kagan, 1994; Sanches, 1994; Stahl, 1994; Slavin, 1996; Fraile 1998 in Fontes e Freixo, 2004). Valadares e Moreira (2009) referem que os resultados dos estudantes melhoram nas aulas nas quais os ambientes têm características semelhantes às que eles próprios

preferem, os bons ambientes nas aulas procuram criar autênticas comunidades de aprendizagem onde todos os estudantes cooperem no sentido de aprenderem melhor. (p. 87).

Tendo por base as referências bibliográficas selecionadas e os referidos autores pode assim referir-se que tal como sugere Slavin (1995) a investigação sobre a AC intensificou-se a partir da década de 1970, de tal modo que os autores referem que se tornou uma das áreas mais amplas e férteis em relação à teoria, prática e investigação em educação.

1.4 Participantes do estudo

Este estudo irá incidir sobre todas as equipas pedagógicas que fazem parte do Projeto COOPERA, da Escola Secundária do Pinhal Novo. Por equipa pedagógica, de acordo com a realidade da escola em estudo, entende-se um conjunto de docentes que lecionam às mesmas turmas (cerca de 13 turmas do 7º ano de escolaridade 2022/2023 e a outras tantas a iniciar em 2023/2024) e que têm reuniões frequentes para planificar o trabalho e debater assuntos de carácter pedagógico.

Os participantes do estudo possuem diferentes níveis de formação Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (Níveis 1, 2 e 3). É importante notar que a abrangência deste estudo também incorporará professores que ainda não tiveram a experiência de aprendizagem cooperativa através da oficina de formação.

Estes serão igualmente convidados a responder ao questionário, permitindo assim recolher uma perspetiva abrangente que inclua tanto aqueles que já vivenciaram a aprendizagem cooperativa no contexto do Projeto COOPERA quanto aqueles que ainda não tiveram essa experiência. O propósito desta inclusão não é apenas tornar a análise mais diversificada, mas também possibilitar uma comparação direta entre os docentes que frequentaram a formação e aplicaram os métodos ensinados com aqueles que, embora não tenham participado da formação, aplicaram os princípios da aprendizagem cooperativa. Esta comparação é crucial para avaliar a eficácia da formação e o impacto dos princípios da aprendizagem cooperativa no contexto educativo, independentemente da formação formal.

Neste estudo, será criado um grupo focal de 8 professores, cada um representando diferentes áreas disciplinares. Estes professores, após passarem pela oficina de formação, desempenharam um papel fundamental na disseminação do conhecimento adquirido. Eles partilharam a sua formação e experiências com os seus colegas, promovendo assim a implementação dos princípios de AC na escola.

A participação deste grupo focal no estudo oferece uma perspetiva única e valiosa, visto que estes professores não apenas vivenciaram a AC através da formação, como também atuaram como multiplicadores dessa metodologia no ambiente escolar.

1.5 Aspetos inovadores do projeto

Este projeto de investigação introduz diversas abordagens inovadoras que pretendem avançar o nosso entendimento sobre o Projeto COOPERA e o seu impacto nas práticas pedagógicas dos professores. Primeiramente, pretende-se aprofundar a avaliação do impacto do Projeto COOPERA nas práticas

pedagógicas dos professores. Embora existam estudos que abordem as práticas pedagógicas de AC, esta será a primeira investigação a abordar especificamente o efeito do Projeto COOPERA nessas práticas. Este objetivo fornecerá uma compreensão mais detalhada e profunda da influência desta metodologia na prática docente. Em segundo lugar, a investigação sobre o processo de envolvimento e capacitação dos professores durante a implementação do projeto, numa escola secundária é uma perspetiva inovadora. Em terceiro lugar, este projeto inova ao explorar as perceções dos professores envolvidos no Projeto COOPERA em relação à AC, os desafios e obstáculos na implementação do projeto e os resultados académicos e socioemocionais dos alunos após a implementação. Esses aspetos inovadores do projeto proporcionam uma visão abrangente e multifacetada do Projeto COOPERA, promovendo uma compreensão mais profunda de seu impacto na educação e oferecendo insights valiosos para melhorar a eficácia do projeto no futuro.

Referências bibliográficas

- Berliner, D. C. (2002). *Educational psychology* (8th ed.). Allyn & Bacon
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Routledge.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Crespo, J., Lorenzo, M.A. (2014). *La organización del trabajo cooperativo en los grados de magisterio como soporte de la competencia de empleabilidad*. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 139, 260-267.
- Johnson, D. W & Johnson, R. T. (1982). The effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999a). *El aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós (Obra original publicada em 1994).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Stanne, M. (2000) *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Recuperado em: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-Analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 995-1005. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Kagan, S. (1994). Cooperative Learning: An Overview. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 31-43). Westport, CT: Greenwood Press.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning: Resources for Teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A.M. (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fraile, C. Lobato (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, A. M. (2003) *Projeto de Gestão Flexível do Currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico. 1.º Ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento (<http://dspace.usc.es/handle/10347/3668>). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha
- Moreira, S. (2019). Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP). In Alves, M. (Ed.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 193–204). Edições Universitárias Lusófonas. <http://www.cenforma.net/wp-content/uploads/2020/02/book.pdf>

- Moreira, S. (coord). (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: PACTOR-Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M. do R., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S., & Moreira, L. (2022). Relatório de Atividades 2022: Projeto Coopera Escola+ 21I23. Direção-Geral da Educação.
- Niza, S. (2009). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional*. A Formação no Movimento da Escola Moderna.
- Pinho, E. Ferreira C. & Lopes, J. (2013). *As opiniões de professores sobre a Aprendizagem Cooperativa*. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013
- Ramos, R. C., Silva, H. S., & Lopes, J. (2013). *A aprendizagem no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais através de um método de aprendizagem cooperativa*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 12(2), 334-346.
- Sanches, M. (1994). Aprendizagem cooperativa: Resolução de problemas em contexto de autoregulação. *Revista da Educação*, 4 (1/2), 31-41.
- Santos Rego, M. A. (1999). Aprendizaxe Cooperativa e Rendemento Escolar: Balance de Perspectivas para a Innovación Educativa. *Revista Galega do Ensino*, 24, 305-322.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- Silva, H. S., Lopes J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). New York: Taylor & Francis.
- Stahl, R. J. (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington. Eric Digest. Retirado de <http://www.uta.edu/english/downloads/faculty/Coop%20Learning.pdf>.
- Smith, K., A. (1996). Cooperative learning: making "groupwork" work. In C. Bonwell & T. Sutherlund (Eds.), *Active learning: Lessons from practice and emerging issues*. New directions for teaching and learning (pp. 71-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Análise da aplicação de uma atividade de aprendizagem baseada em problemas por meio do *Minecraft for Education*[®]

Franciele Pastori

Secretaria de Estado da Educação do Paraná; franciele_pastori@hotmail.com

André Vitor Chaves de Andrade

Universidade Estadual de Ponta Grossa; avca@uepg.br

Silvio Luiz Rutz da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa; rutz@uepg.br

Resumo: Apresenta-se proposta de resignificação das aulas de física por meio do método aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a aprendizagem baseada em jogos (ABJ) abordando conceitos físicos de forma significativa. O trabalho teve por objetivos interpretar como as transformações globais vinculadas ao avanço tecnológico impacta na forma como os estudantes aprendem, por meio de práticas pedagógicas capazes de despertar a motivação intrínseca para a aprendizagem de física; analisar o processo de ensino-aprendizagem com base na motivação por aprender; e refletir sobre como práticas ativas são capazes de promover a motivação intrínseca. Procedeu-se a implementação em três contextos diferentes buscando validar sua capacidade de engajar o estudante e proporcionar aprendizagem significativa em física. Trata-se de uma aplicação ABP na busca de compreender o conceito Físico Energia, suas interpelações sociais e implicações políticas. Idealizou-se compreender como as transformações de energia em energia elétrica ocorrem, uma vez que está intimamente ligada ao desenvolvimento econômico e tecnológico de um país, analisando as diferentes formas de transformação de energia e comparando vantagens e desvantagens e suas implicações no meio ambiente. Para verificar os parâmetros pré-estabelecidos nesta pesquisa, a avaliação da aprendizagem se deu por meio de rubricas avaliativas. Foram realizadas três aplicações da proposta em contextos diferentes. Os dados foram coletados durante toda a aplicação por meio de observação dos comportamentos nos momentos síncronos e das informações que eram postadas nos diários de bordo, sempre na busca de verificar os parâmetros estabelecidos no contexto de equipe, e individualmente. Percebeu-se que apesar das diversidades e peculiaridade de cada espaço, os objetivos são cumpridos desde que a proposta seja readequada ao contexto levado em consideração durante o planejamento. Conclui-se que aplicações ABP, principalmente aquelas atreladas a tecnologia tem alto potencial engajador ao estudante, e que se é possível construir conceitos significativos por meio das trocas de significado vivenciadas na experiência. A ABP se mostra um método eficiente no ensino de Física na educação básica, permitindo os estudantes uma abordagem que foge do tradicional sendo capaz de levá-los a reflexões sobre o conhecimento, suas aplicações e como ele impacta a sociedade a sua volta.

Palavras-chave: Física; Energia; Aprendizagem significativa; Gameificação.

Abstract: It is proposed to resignify physics classes using the problem-based learning (PBL) method and game-based learning (GBL), meaningfully approaching physics concepts. The objectives of the work were to interpret how global transformations linked to technological advances impact the way students learn through pedagogical practices capable of awakening intrinsic motivation for learning physics, analyze the teaching-learning process based on motivation to learn and reflect on how active practices are capable of promoting intrinsic motivation. It was implemented in three different contexts to validate its ability to engage students and provide meaningful learning in physics. This PBL application aimed at understanding the physical concept of energy and its social and political implications. The idea was to understand how energy is transformed into electricity since it is closely linked to a country's economic and technological development, analyzing the

different ways of transforming energy and comparing advantages and disadvantages and their implications for the environment. In order to verify the pre-established parameters in this research, learning was assessed using evaluation rubrics. Three applications of the proposal were carried out in different contexts. Data was collected throughout the application by observing behavior in synchronous moments and the information posted in the logbooks, always seeking to verify the parameters established in the team context and individually. It was noted that despite the diversity and peculiarities of each space, the objectives are met as long as the proposal is adapted to the context taken into account during planning. It was concluded that PBL applications, especially those linked to technology, have a high potential to engage students and that it is possible to build meaningful concepts through the exchanges of meaning experienced in the experiment. PBL is an efficient method for teaching physics in high school, allowing students to take an approach that breaks away from the traditional and can lead them to reflect on knowledge, its applications, and how it impacts the society around them.

Key-words: Physics; Energy; Meaningful learning; Gamification.

Introdução

Neste trabalho apresenta-se proposta de resignificação das aulas de física por meio do método aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a aprendizagem baseada em jogos (ABJ) abordando conceitos físicos de forma significativa (Azer, 2001; Springer & Soares, 2008; Bender, 2014; Affandi, Sukyadi, 2016; Lopes, Silva Filho & Alves, 2019; Munhoz, 2019).

O trabalho teve por objetivos interpretar como as transformações globais vinculadas ao avanço tecnológico impacta na forma como os estudantes aprendem, por meio de práticas pedagógicas capazes de despertar a motivação intrínseca para a aprendizagem de física; analisar o processo de ensino-aprendizagem com base na motivação por aprender; e refletir sobre como práticas ativas são capazes de promover a motivação intrínseca (Mayhew & Edwards, 1966; Negri, 2008; Moreira, 2021).

Esta proposta surge da observação de que mudanças são necessárias no sistema educacional para atender às demandas sociais de um mundo globalizado e tecnologicamente avançado. A diferença cultural entre professores e alunos, especialmente os chamados “nativos digitais”, que cresceram em um ambiente altamente tecnológico, é enfatizada (Prenski, 2005; Santos, Scarabotto & Matos, 2011). Esses alunos estão acostumados com a rapidez das mudanças e isso cria um desafio para a educação tradicional. Some-se a isto o impacto da Pandemia de Covid-19 na Educação: que forçou a transição para o ensino remoto em um cenário que ressaltou a desigualdade de acesso à educação e o despreparo dos professores para esta nova realidade.

Justificativa

Para alcançar o engajamento no processo de ensino-aprendizagem do estudante, é verificada a necessidade de comunicar-se com a cultura na qual eles estão envolvidos. Nessa perspectiva, torna-se viável o uso de elementos da cultura digital como ferramenta educacional, trazendo-os para um ambiente no qual seu engajamento seja ampliado devido à identificação cultural.

O mundo globalizado e a velocidade com que as transformações acontecem têm criado uma geração acostumada a esse dinamismo, o que se torna cada dia mais difícil de atingir com métodos passivos de ensino. Esse processo exige um momento de reflexão em relação às práticas docentes, a fim de atender a essa geração.

Paralelo a esse processo, o ensino de ciência no Brasil nunca atingiu o que se esperava, tornando os estudantes muito mais propensos a ser influenciados pelas pseudociências, que se vale da analfabetização científica (Moreira, 2021). Enquanto os influencers se valem de técnicas atrativas para atingir seu público, os professores, que reclamam dessa influência, continuam usando técnicas de ensino tradicionais que pouco despertam o interesse dos estudantes.

Com o objetivo de atingir os nativos digitais, esta proposta de trabalho se baseia nos conhecimentos da psicologia sobre o comportamento humano, nos métodos ativos de ensino e nas ideias da teoria dos jogos para tornar o processo de ensino de física significativo para os estudantes pertencentes a essa geração. Os nativos digitais são aqueles que cresceram em um ambiente altamente tecnológico, imersos na era digital, e têm uma relação intrínseca com a tecnologia.

Metodologia

A proposta de intervenção educacional apresentada foca em três aspectos principais: métodos ativos de ensino, integração da tecnologia e abordagem holística do desenvolvimento estudantil. Esta proposta foi direcionada principalmente para o ensino de física a nativos digitais, com foco nos seguintes aspectos: Métodos Ativos de Ensino; Integração da Tecnologia; e Abordagem Holística do Desenvolvimento Estudantil.

Os Métodos Ativos de Ensino contemplam: uso da teoria dos jogos, aprendizagem baseada em problemas e ensino colaborativo. Para a Integração da Tecnologia propõe-se o uso de: ferramentas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Para a Abordagem Holística do Desenvolvimento Estudantil deve-se considerar: desenvolvimento cognitivo e emocional, alfabetização emocional e social: e adaptação às necessidades individuais.

Optou-se pela plataforma *Minecraft Education Edition*, uma plataforma tridimensional onde os estudantes podem fazer construções e interagir com colegas em modo multiplayer, adicionando aspectos de aprendizagem baseada em jogos à proposta, que contemplou: uso da plataforma *Minecraft Education Edition*, construção colaborativa, apresentação e avaliação dos projetos e uso individual em pequenos grupos.

O *Minecraft* foi integrado ao currículo educacional de forma a permitir aos estudantes explorarem conceitos de física de maneira interativa, colaborativa e engajadora. Procedeu-se a implementação em três contextos diferentes buscando validar sua capacidade de engajar o estudante e proporcionar aprendizagem significativa em física.

Trata-se de uma aplicação ABP na busca de compreender o conceito Físico Energia, suas interpelações sociais e implicações políticas. Idealizou-se compreender como as transformações de energia em energia elétrica ocorrem, uma vez que está intimamente ligada ao desenvolvimento econômico e tecnológico de um país, analisando as diferentes formas de transformação de energia e comparando vantagens e desvantagens e suas implicações no meio ambiente.

Para verificar os parâmetros pré-estabelecidos nesta pesquisa, a avaliação da aprendizagem se deu por meio de rubricas avaliativas. Foram realizadas três aplicações da proposta em contextos diferentes. Os dados foram coletados durante toda a aplicação por meio de observação dos comportamentos nos momentos

síncronos e das informações que eram postadas nos diários de bordo, sempre na busca de verificar os parâmetros estabelecidos no contexto de equipe, e individualmente.

Local de aplicação e sujeitos da pesquisa

Para fins de pesquisa, a aplicação se deu em três ambientes distintos, com as adaptações necessárias ao contexto de cada realidade. Denominamos esses ambientes de Escola 1, Escola 2 e Escola 3. A seguir descreveremos suas características que são consideradas relevantes a esse estudo.

A Escola 1 trata-se de onde a aplicação foi idealizada e aplicada primeiramente, sendo uma escola em que sua proposta curricular foi construída com base no método ativo. O currículo foi produzido mediante eixos temáticos que permitem aos professores das diferentes componentes curriculares elaborarem seu planejamento por meio de projetos interdisciplinares. Em sua proposta pedagógica, privilegia o uso de métodos ativos ao invés de aulas expositivas. Com estudantes de classe média baixa, e mesmo se tratando de uma instituição particular, 90% dos estudantes possuíam bolsa de parte do valor da mensalidade.

A Escola 2 trata-se de um colégio tradicional, em que o currículo é construído sobre um sistema de ensino especializado, o tornando extremamente rígido. Em sua maioria, as aulas são expositivas, seguidas de listas de exercícios de fixação, com atividades diferenciadas esporádicas (fim do capítulo), tratando-se de uma instituição particular com estudantes de classe alta ou classe média alta.

A Escola 3 refere-se a um colégio público do campo onde a minoria dos estudantes têm acesso à internet, moram em na zona rural e são de classe baixa. A proposta pedagógica do colégio, no momento da aplicação, tinha como base as Diretrizes Curriculares do Paraná, que estabelecem os conteúdos a serem utilizados, mas com liberdade para que o professor opte pelo método e objetivo de aprendizagem.

Etapas de aplicação

Problema esse que serve de ponto de partida para o ciclo do ABP, que é composto por três estágios (Munhoz, 2019):

1° Estágio: Ambientação com o problema

Neste estágio, os estudantes são apresentados ao problema por meio de animações, vídeos, reportagens, saídas de campo, documentários ou qualquer recurso que permita ao estudante entrar em sincronia com o problema a ser estudado. Também é neste momento que eles colocarão suas primeiras impressões, o que já sabem a respeito do problema, o que ainda gostariam de saber e, principalmente, o que se precisa saber para efetivamente resolver o problema.

2° Estágio: Estudo e Pesquisa

Por meio de pesquisa, os estudantes têm acesso a materiais de forma a poder coletar, armazenar e analisar informações que possam ser úteis para resolver o problema. É importante lembrar que, nesta etapa, eles já devem estar organizados em equipes, pois trabalharão juntos para solucionar o problema. Com essas informações, é fundamental que a equipe se torne um espaço de debate em busca da melhor solução. Neste estágio, é importante o papel do professor como mediador do processo, para que os estudantes não se

afastem muito dos objetivos de aprendizagem. O professor auxilia os estudantes a avaliar suas fontes de pesquisa, gerenciar seu tempo e organizar suas ideias.

3º Estágio: Solução e Avaliação

Com as informações coletadas, debatidas e analisadas, nesta etapa, a equipe deve contextualizá-las em uma possível solução para o problema, pode ser feita por meio de um instrumento como apresentação de slides, mapa mental, diagramas, infográficos etc. Após a exposição das possíveis soluções, o professor pode avaliar com o uso de rubricas avaliativas, dar feedback formativo ou outro instrumento de sua preferência, devendo os estudantes também participarem do processo se autoavaliando e avaliando as demais equipes. Um ponto importante é que o que será avaliado não é a solução, mas o processo pelo qual ela foi construída, podendo ao final o problema não ter uma solução plausível.

Resultados e discussões

Pelos resultados obtidos com a implementação da proposta pedagógica, destacam-se em vários aspectos.

Resultados positivos em diferentes contextos

A aplicação da proposta enfrentou desafios variados em diferentes contextos escolares. Por exemplo, na escola 3, os estudantes tinham acesso limitado à tecnologia e não estavam acostumados a ambientes flexíveis de aprendizagem. Apesar dessas dificuldades, os resultados **foram positivos em todas as escolas, indicando a eficácia da proposta em contextos variados.**

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais e solução de problemas

A implementação da proposta destacou o potencial de atividades em equipe para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de incentivar a solução de problemas. Isso indica uma abordagem mais holística do ensino, que não se limita apenas ao conteúdo acadêmico, mas também considera o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Engajamento elevado dos estudantes com tecnologia

A proposta buscou se comunicar com a cultura digital dos alunos para aumentar seu engajamento no processo de aprendizagem. O uso do Minecraft, por exemplo, foi um fator significativo para o alto engajamento dos estudantes, demonstrando a eficácia de integrar tecnologias populares e relevantes no processo educativo.

Efetividade do método ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos)

A pesquisa avaliou o potencial do método ABP no ensino de Física em três contextos escolares diferentes. Constatou-se que, independentemente do contexto, a aplicação do método ABP foi eficaz no engajamento dos estudantes e na construção significativa do conhecimento. Comparando com a literatura

existente, esses resultados reforçam a importância da personalização do ensino, a eficácia de métodos ativos de aprendizagem como o ABP, e o papel crucial da tecnologia em envolver os estudantes.

Esses resultados reforçam a importância da personalização do ensino, a eficácia de métodos ativos de aprendizagem como o ABP, e o papel crucial da tecnologia em envolver estudantes nativos digitais. A pesquisa demonstra que uma abordagem educacional que integra tecnologia, promove a colaboração, e considera o desenvolvimento socioemocional pode ser altamente eficaz, mesmo em contextos desafiadores.

Conclusões

As conclusões derivadas da pesquisa sobre a relevância da abordagem adotada, suas vantagens e limitações, podem ser resumidas da seguinte forma:

Relevância da abordagem adotada:

- A abordagem proposta é altamente relevante no contexto educacional moderno, especialmente considerando as necessidades dos nativos digitais. Com a integração de métodos ativos de ensino, uso de tecnologia e foco no desenvolvimento socioemocional, a abordagem responde eficazmente aos desafios de um ambiente educacional cada vez mais digitalizado e globalizado.
- A inclusão de práticas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a utilização de ferramentas digitais como o Minecraft Education Edition mostram uma adaptação necessária aos estilos de aprendizagem contemporâneos, incentivando uma participação mais ativa dos alunos no processo educativo.

Vantagens: maior engajamento e motivação dos alunos:

- A abordagem demonstrou aumentar significativamente o engajamento e a motivação dos alunos. Isso é evidenciado pelo alto interesse dos estudantes nas atividades propostas, especialmente aquelas que incorporam elementos lúdicos e tecnológicos como o Minecraft.
- A aplicação de métodos que promovem a resolução de problemas, trabalho em equipe e atividades práticas levou a uma maior interação dos alunos com o conteúdo, incentivando o aprendizado ativo e colaborativo.

Limitações: desigualdade de acesso à tecnologia e desafios para professores:

- Uma limitação significativa da abordagem é a desigualdade no acesso à tecnologia. Em contextos onde os alunos têm acesso limitado a recursos tecnológicos, a implementação dessas metodologias torna-se um desafio. Isso exige adaptações e considerações especiais para garantir a inclusão e o acesso equitativo ao aprendizado.
- Outra limitação é o desafio enfrentado pelos professores na adaptação a essas novas metodologias. A transição de métodos de ensino tradicionais para abordagens mais inovadoras e tecnologicamente integradas requer treinamento, tempo e suporte adequados para os educadores. Essa mudança pode

ser particularmente desafiadora em sistemas educacionais com recursos limitados ou onde os professores já estão sobrecarregados.

A abordagem demonstrou aumentar significativamente o engajamento e a motivação dos alunos. Isso é evidenciado pelo alto interesse dos estudantes nas atividades propostas, especialmente aquelas que incorporam elementos lúdicos e tecnológicos como o Minecraft.

A aplicação de métodos que promovem a resolução de problemas, trabalho em equipe e atividades práticas levou a uma maior interação dos alunos com o conteúdo, incentivando o aprendizado ativo e colaborativo.

Referências bibliográficas

- Affandi, A. & Sukyadi, D. (2016). Project-Based Learning and Problem-Based Learning for EFL Students' Writing Achievement at the Tertiary Level. *Rangsit Journal of Educational Studies*, Tailândia, v. 3, n. 1, p. 23-40.
<http://dx.doi.org/10.14456/rjes.2016.2>
- Azer, S. A. (2001). Problem-based learning: Challenges, barriers and outcome issues. *Saudi Medical Journal*, v. 22, n. 5, p. 389-97. PMID: 11376378.
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Penso.
- Lopes, R. M.; Silva Filho, M. V. & Alves, N. G. (Orgs.) (2019). *Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores*. Rio de Janeiro - Brasil: Publiki.
- Mayhew, K. C. & Edwards, A. C. (1966). *The Dewey School*. New York: Atherton.
- Moreira, M. A. (2021). Ensino de Ciências: Críticas e Desafios. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 2.
<https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/910/809>
- Munhoz, A. S. (2019). *ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo, Cengage Learning.
- Negri, P. S. (2008). *Comunicação Didática: A Intencionalidade Pedagógica Como Estratégia de Ensino*. Módulo I.: LABTED/UEL.
- Prensky, M. (2005). Digital Natives, Digital Immigrants. *Gifted*, n. 135, 29-31.
- Santos, M. dos.; Scarabotto, S. do C. dos A. & Matos, E. L. M. (2011). Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE*, Curitiba, p. 15840 – 15851.
- Springer, K. S. & Soares, E. G. (2008). A pedagogia de projetos como alternativa metodológica às práticas tradicionais no ensino de geografia. In: *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 8*, [s. l.], p. 787-800.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/614_359.pdf

As tecnologias educacionais digitais na formação do pedagogo para o ensino de matemática

Elaine de Farias Giffoni

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará; profaelainegiffoni@gmail.com

Maria José Costa dos Santos

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará; mazeautomatic@gmail.com

Claúdio Silva Teixeira

Universidade Federal do Ceará; claudioanatomia@yahoo.com.br

Domingos Antonio Maria Silvio Morano

Pós-doc, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará; biomorano123@gmail.com

Gilberto Santos Cerqueira

Laboratório de Tecnologias 3D e Educação Médica, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará;
giufarmacia@gmail.com

Resumo: O ensino de matemática na formação inicial do pedagogo encontra muitos desafios, principalmente quando os estudantes apresentam deficiências relativas ao seu aprendizado do conteúdo durante a Educação Básica e quando tendem a reproduzir o ensino da mesma forma que aprenderam. Em decorrência disso, demonstram atitudes negativas em relação à matemática. Sabe-se que as Tecnologias Educacionais Digitais têm surgido com o intuito de despertar o interesse dos estudantes e promover um maior engajamento deles durante as aulas, então questionou-se: tais tecnologias poderiam contribuir para a aprendizagem no ensino de matemática na formação inicial do pedagogo? Dessa forma, como parte de uma pesquisa de mestrado, este trabalho teve como objetivo verificar a aprendizagem dos estudantes do turno diurno do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará com a utilização do kahoot durante a Gamificação na aula sobre Grandezas e Medidas. A pesquisa realizada foi do tipo exploratória e quantitativa e utilizou como técnica de coleta de dados a aplicação de um questionário pré-teste, antes da aula, e um pós-teste, 15 dias após e um questionário online para avaliação da aula. O tratamento dos dados foi realizado a partir da estatística inferencial com o auxílio do Graphpad Prisma 8.0. e da análise de conteúdo do questionário de avaliação. Constatou-se, após a análise de dados, que a turma apresentou um resultado estatisticamente significativo com a utilização do Kahoot durante a Gamificação, pois o resultado de p foi igual a 0,0317, considerando $p < 0,05$, assim como as respostas dos estudantes revelaram que as tecnologias digitais podem ajudá-los no processo de investigação de problemas matemáticos e permitem um melhor aproveitamento do tempo e das ações de aprendizagem. Concluiu-se, portanto, que a Gamificação utilizando o Kahoot proporcionou uma aprendizagem significativa aos estudantes em relação à discussão dos fundamentos teóricos da Unidade de Grandezas e Medidas, possibilitando-lhes uma participação expressiva de forma lúdica e interativa, fazendo com que eles mantivessem uma relação positiva com a matemática.

Palavras-chave: Ensino; Matemática; Tecnologia; Educação.

Abstract: The teaching of mathematics in the initial training of pedagogues faces many challenges, especially when students have deficiencies in their learning of the content during basic education and when they tend to reproduce the teaching in the same way as they learned it. As a result, they show negative attitudes towards mathematics. It is known that Digital Educational Technologies have emerged with the aim of arousing students' interest and promoting greater engagement during classes, so the question was: could such technologies contribute to learning in mathematics teaching in the initial training of pedagogues? Thus, as part of a master's research project, this work aimed to verify the learning of students on the day shift of the Pedagogy course at

the Federal University of Ceará using kahoot during Gamification in the class on Quantities and Measures. The research was exploratory and quantitative-qualitative and used a pre-test questionnaire before the class, a post-test 15 days after the class and an online questionnaire to evaluate the class as a data collection technique. The data was processed using inferential statistics with the aid of Graphpad Prisma 8.0 and content analysis of the evaluation questionnaire. After analyzing the data, it was found that the class showed a statistically significant result with the use of Kahoot during Gamification, as the p-value was 0.0317, considering $p < 0.05$, and the students' responses revealed that digital technologies can help them in the process of investigating mathematical problems and allow for a better use of time and learning actions. It was therefore concluded that gamification using Kahoot provided significant learning for the students in relation to the discussion of the theoretical foundations of the Unit of Quantities and Measures, enabling them to participate expressively in a playful and interactive way, making them maintain a positive relationship with mathematics.

Keywords: Teaching; Mathematics; Technology; Education.

Introdução

A formação inicial do pedagogo possui um currículo extenso e complexo, sendo a carga horária destinada ao ensino de Matemática, insuficiente para que ele possa sair preparado para o exercício em sala de aula (Oliveira; Andrade, 2021). Além desse obstáculo, os estudantes também apresentam deficiências relativas ao seu aprendizado do conteúdo durante a Educação Básica e quando tendem a reproduzir o ensino da mesma forma que aprenderam (Santos, 2022). Em decorrência disso, demonstram atitudes negativas em relação à Matemática, que reverberam no seu engajamento durante as aulas e conseqüentemente na aquisição da práxis pedagógica.

Com o aceleramento tecnológico da sociedade, a utilização de Tecnologias Educacionais Digitais se tornou imprescindível para o processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente os que são considerados nativos digitais (Prenski, 2001), pois apenas os métodos convencionais, ainda utilizados nas Instituições de Ensino Superior, não dão conta de formá-los para atuarem nesse novo contexto social (Carvalho, 2021).

As tecnologias digitais combinadas com metodologias ativas são consideradas, hoje, como inovação pedagógica (Moran, 2018). A Gamificação com *kahoot*, por exemplo, contribui para que o estudante, de forma lúdica, utilizando elementos de jogos, sinta-se outra vez interessado e engajado. (Fadel et al., 2014).

Destarte, questionou-se: tais tecnologias poderiam contribuir para a aprendizagem no ensino de matemática na formação inicial do pedagogo? Para tal, levantou-se duas hipóteses: as tecnologias educacionais digitais não contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes da disciplina ensino de Matemática do curso de Pedagogia da UFC (H_0) e as tecnologias educacionais digitais contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes da disciplina ensino de Matemática do curso de Pedagogia da UFC (H_1). Assim, este trabalho teve como objetivo verificar a aprendizagem dos estudantes do turno diurno do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará com a utilização do *kahoot* durante a Gamificação na aula sobre Grandezas e Medidas.

Este artigo foi dividido em seções. Além desta introdução, apresenta-se o kahoot como uma estratégia gamificada na promoção da aprendizagem ativa. Em seguida traz-se os aspectos metodológicos da pesquisa, os resultados e discussão; e por fim, as considerações finais, trazendo a limitação do estudo, assim como suas perspectivas.

Kahoot: uma estratégia gamificada na promoção da aprendizagem

A Gamificação é uma estratégia de aprendizagem ativa e tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo (Fadel et al., 2014). Para os games incorporam elementos envolvidos em sua construção (regras claras, conflito, feedback imediato, objetivos, motivação, níveis, recompensas, entre outros.) que os tornam tão envolventes (Vieira et al, 2018). Sendo assim, podem e devem ser usados como recursos imprescindíveis no planejamento de metodologias ativas de ensino, principalmente os jogos digitais, que viabilizam a implementação e uso adequado das novas tecnologias existentes no ambiente escolar.

O kahoot é uma excelente forma de gamificar a aula e manter a atenção dos alunos. Conforme, de origem norueguesa, ele é uma ferramenta tecnológica interativa que incorpora elementos utilizados no design dos jogos para engajar os usuários na aprendizagem. Ele permite em sua plataforma, disponibilizada no endereço <https://getkahoot.com>, a criação de quatro possibilidades de atividades: Quizzes (questões de múltipla escolha), Discussion, Jumble e Survey (Silva et al., 2018).

Quiz é o tipo mais comum de *Kahoot*. Não há limite para o número de perguntas nos quizzes. Cada questão pode ter uma imagem associada ou vídeo, e duas a quatro respostas de múltipla escolha. Deve haver pelo menos uma resposta correta (Costa, 2016). O tempo para a resposta também é levado em consideração, varia entre 5 segundos a 2 minutos. Após cada pergunta é dado o feedback imediato, mostrando também a pontuação e classificação dos jogadores.

O *Kahoot* possui muitas vantagens na educação, tais como (Bottentuit Junior, 2017): aumento da motivação; melhoria do raciocínio e na concentração das aulas; permite a inversão de papéis, dando plena autonomia aos estudantes; trabalho colaborativo; uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula; avaliação da aprendizagem em tempo real, possibilitando a substituição da prova tradicional escrita por uma atividade interativa, bem mais atrativa e contextualizada com a era digital e que pode diminuir o índice de rejeição de disciplinas, como é o caso da Matemática.

O *Kahoot*, conforme as conclusões do estudo de Wang & Tahir (2020), tem efeito positivo na aprendizagem, mas apresenta algumas limitações para estudos empíricos, sobre a dinâmica da sala de aula, a ansiedade dos estudantes e as suas percepções. Estudos mais recentes como o de Côrtes *et al* (2022), revela que a utilização da plataforma *Kahoot*, propicia um ambiente calmo e amigável, mas aponta como aspecto negativo, que o tempo proporcionado para as respostas durante o *quiz*, pode gerar estresse.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo realizado foi do tipo exploratório, porque ainda não se tem um conhecimento aprofundado a respeito do problema que está sendo investigado (Koche, 2011) e possui abordagem quantiqualitativa, pois recorre tanto à estatística, quanto à interpretação das realidades do contexto e dos sujeitos da pesquisa, atribuindo sentido concreto aos seus dados (Souza & Kerbauy, 2017).

Utilizou-se como técnica de coleta de dados a aplicação de um questionário pré-teste com os estudantes, antes da aula, e um pós-teste, 15 dias após e um questionário online para avaliação da aula. O

tratamento dos dados foi realizado a partir da estatística inferencial (Martins et al., 2012), com o auxílio do programa GraphPad Prisma 8.0. e da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) do questionário de avaliação.

A pesquisa considerou os aspectos éticos, sendo aprovada pelo comitê de ética CEP/UFC/PROPESQ sob o registro CAEE 53706321.2.0000.5054. Todos os voluntários assinaram um TCLE redigido conforme os padrões do comitê e tiveram ampla autonomia para recusar a participação por decisão voluntária, tendo suas identidades preservadas. Não houve conflito de interesse.

A turma diurna do curso de Pedagogia da UFC e sua experiência com o Kahoot

Aa aulas da turma diurna 2022.2 foram realizadas na sala da disciplina Ensino de Matemática do curso de Pedagogia da FAGED/UFC e era composta por 32 estudantes regularmente matriculados, porém no dia da prática com o Kahoot, apenas 19 se encontravam em sala de aula.

A experiência da turma com o Kahoot a partir da gamificação ocorreu nos mês de outubro de 2022 e foi acordada junto à professora formadora da disciplina na aula da Unidade Temática Grandezas e Medidas, durante o momento teórico, sob a mediação da pesquisadora.

As aulas ministradas pela referida professora se dividiam em dois momentos: as duas primeiras aulas, momento teórico para discussão do texto disponibilizado previamente na plataforma Sigaa, e as outras duas, destinadas a práticas pedagógicas utilizando recursos digitais ou materiais concretos para o ensino de Matemática, com o objetivo de fortalecer a práxis pedagógica dos estudantes para atuarem em sala de aula com mais propriedade.

Optou-se por utilizar o Kahoot durante esse momento teórico, pois conforme observou-se na pesquisa de campo, os estudantes tinham muita dificuldade na aprendizagem dos conceitos matemáticos pelo fato de não lerem o texto a ser discutido em rodas de conversa com a professora, que por esse motivo centralizava a aula em suas explicações sobre o texto, sem o engajamento deles.

Nesse dia , a turma foi dividida em 4 equipes e foi realizado um *quiz* feito no *Kahoot* com perguntas do texto disponibilizado no Sigaa⁷⁶. Foi explicado o funcionamento do *Kahoot* e disponibilizado um link de acesso para eles. Cada equipe utilizou apenas um celular para clicar na resposta e o software foi projetado na lousa, para que eles pudessem ler as perguntas.

⁷⁶ Godoi, Am da S.; Guirado, J. C. Grandezas e medidas do cotidiano no contexto escolar. 2012.

Figura 1. Aula de Grandezas e Medidas com o Kahoot



Fonte: Giffoni (2023).

A cada pergunta do *Kahoot* era dado um tempo para resposta dos estudantes e antes de passar para a próxima, fazia-se reflexão da solução encontrada, trazendo os elementos do texto e do contexto educacional brasileiro. A primeira pergunta todos os grupos acertaram. Houve certa dificuldade em relação às perguntas do quiz, porque a grande maioria não tinha lido o texto, como de costume, porém percebeu-se que os estudantes estavam muito interessados no quiz participando ativamente da aula, esforçando-se para compreenderem os conceitos matemáticos abordados durante a reflexão, pois cada equipe queria ganhar o jogo.

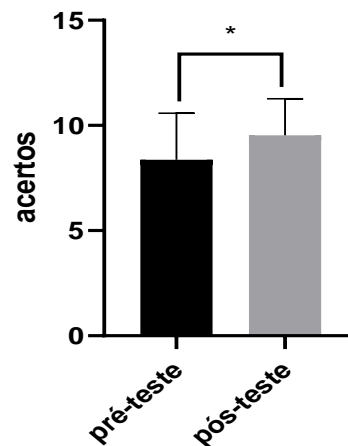
Após a aula os estudantes responderam um questionário *online* de avaliação da aula, disponibilizado no *Google Forms*.

Resultados e discussão

Após análise dos dados, do pré-teste comparados com o pós-teste, no Graphpad Prisma 8.0 com o Teste T pareado⁷⁷, constatou-se, a partir do gráfico gerado, um resultado estatisticamente significativo, pois o resultado de $p < 0,05$ corroborando com a hipótese alternativa da pesquisa, que afirma que as tecnologias educacionais digitais contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes da disciplina ensino de Matemática do curso de Pedagogia da UFC.

⁷⁷ Teste escolhido após a realização do teste de Normalidade Shapiro-Wilk, constatando que os dados são paramétricos, ou seja, assumem a curva de Gauss.

Figura 2. Comparação de acertos durante o pré-teste e pós teste dos estudantes da turma diurna



Fonte: Giffoni (2023).

Esse resultado confirma os estudos de Moran (2018), que versam sobre a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais como inovação pedagógica para uma aprendizagem ativa; porém entende-se, que o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de dela ter permitido novas possibilidades de expressão e de comunicação, fortalecendo práticas pedagógicas descentralizadoras (Valente, 2018).

Entende-se ainda que práticas convencionais não devem ser descartadas, pois têm o seu mérito e podem fortalecer o ensino de matemática se trabalhadas em consonância com metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais (Soares Neto et al., 2021).

O questionário de avaliação da aula foi respondido por 14 estudantes e após a sua Análise de Conteúdo, elencou-se duas unidades de análise: pontos positivos e pontos negativos da aula teórica gamificada com *Kahoot*. Em relação aos pontos positivos, foram eleitas duas categorias: importância das tecnologias digitais e da Gamificação no ensino de matemática e contribuição das metodologias adotadas para o processo de aprendizagem e engajamento dos estudantes.

A importância das tecnologias digitais e da gamificação no ensino de matemática ficou evidente na maioria das respostas dos estudantes. Para eles, a sua utilização foi bem intuitiva, lúdica e possibilitou uma melhor aprendizagem em relação aos conceitos matemáticos abordados. Essa avaliação aponta a eficácia da gamificação, cujo pressuposto se utiliza das estratégias do jogo com o intuito de engajar e motivar os estudantes no seu processo de aprendizagem por meio da conexão entre as pessoas, o meio e as tecnologias (Oliveira & Pimentel, 2020). Portanto, o *Kahoot*, por ser um *Quiz* interativo e intuitivo, incentivou os estudantes a se prepararem para as próximas leituras de textos para a “competição”, fortalecendo a relação teoria e prática no seu processo de aprendizagem, tão essencial para o exercício docente (Silva et al., 2018).

As tecnologias digitais podem ainda ajudar os estudantes a superar o medo e a aversão a Matemática e torná-la mais atrativa, além de permitir um melhor aproveitamento do tempo e das ações de aprendizagem (Roland & Cleaser, 2021).

Em relação aos pontos negativos, foram eleitas duas categorias: problemas de infraestrutura da instituição e deficiências metodológicas. Eles responderam que a infraestrutura da instituição não colabora com o uso da internet, perceptível pelos grupos que acabaram sendo “prejudicados” pela perda da conexão no momento do quiz. Eles responderam também que a abordagem foi um pouco “confusa, mas no final deu certo” e que a questão do tempo dados para a resposta das perguntas limitou um pouco a sua capacidade de raciocínio.

Dessa forma, compreende-se que a necessidade de conexão com a internet, tela pequena, com baixa resolução, distração em sala de aula, uso inadequado e privacidade são pontos negativos relatados em muitas pesquisas que tem o Kahoot como objeto, assim também como o controle temporal e a ansiedade (Côrtes et al., 2022), mas que se ajustados durante o planejamento com uma estratégia adequada, não comprometem a aula.

Considerações Finais

Concluiu-se, após um período de maturação dos resultados obtidos, que tecnologias educacionais digitais como o Kahoot a partir da gamificação contribuem para o ensino de matemática na formação inicial do pedagogo na UFC, tanto para uma aprendizagem ativa e significativa dos conceitos matemáticos, quanto para o engajamento deles durante as aulas.

Esse estudo limita-se ao contexto do curso de Pedagogia da UFC, sendo necessárias mais investigações sobre a utilização de tecnologias educacionais digitais em outros cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior, abrindo novas perspectivas para pesquisas cujo tema seja o ensino de Matemática na formação inicial do pedagogo.

Referências bibliográficas

- Bottentuit Junior, João Batista (2017). O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In: *Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação—Challenges*. p. 1587-1602.
- Carvalho, E. de F. G. de, Silva, T. G. R., Scipião, L. R. de N. P., Neto, C. A. de A., Andrade, W. M., Neto, J. E. de O., Ferreira, A. D., & Santos, M. J. C. dos. (2021). As tecnologias educacionais digitais e as metodologias ativas para o ensino de matemática / Digital educational technologies and active methodologies for teaching mathematics. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 3153–3169. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-214>
- Côrtes, M. A., Carvalho, E. de F. G., Silva, R. S. e ., Valentim, F. C. V., Cerqueira, G. S., & Alves, R. de S. (2022). O Kahoot© como estratégia de aprendizagem no ensino de ciências morfofuncionais: uma revisão integrativa. *Revista De Ciências Médicas E Biológicas*, 21(2), 267–273. <https://doi.org/10.9771/cmbio.v21i2.49212>
- Costa, G. S. (2016). *Kahoot!: um gameshow em sala de aula*. <http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula>.
- Fadel, L. M, Ulbricht, V. R, Batista, C. R, & Vanzin, T. (Org.) (2014). *Gamificação na educação* - São Paulo: Pimenta Cultural, 300p.
- Giffoni, E. F. (2023). *O ensino de matemática na formação inicial do pedagogo subsidiado pela Sequência Fedathi, gamificação e tecnologias educacionais digitais*. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Koche, J. C., (2011). *Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Editora Vozes.
- Martins, M. K. S., Cerqueira, G. S., Sampaio, A. M. A., Lopes, A. A., & Freitas, R. M. (2012). Exposição ocupacional aos agrotóxicos: um estudo transversal. *RevInter Revista Intertox de Toxicologia, Risco Ambiental e Sociedade*, 5(3), 6-27.

https://www.researchgate.net/profile/GilbertoCerqueira/publication/280739771_Exposure_Pesticides_Cross_Sectional_Study/links/55c4ca9308aea2d9bdc39094/Exposure-Pesticides-Cross-Sectional-Study.pdf

- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L. Moran, J. (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Editora Penso.
- Oliveira, M. A. M de, & Andrade, E. R. G, (2021). A formação do pedagogo para o ensino da matemática: avanços, desafios e perspectivas: *Devir Educação*, 5(1), 4–23. <https://doi.org/10.30905/rde.v5i1.327>
- Oliveira, J. K. C. de, & Pimentel, F. S. C. (2020). Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 29(57), 236-250. Epub 16 de dezembro de 2020. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n57.p236-250>
- Prensky, M. (2001). Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. *On the horizon*, MCB University Press, Vol. 9, N.5. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Roland, L. B., & Clesar, C. T. de S. (2021). O uso de tecnologias digitais no ensino de matemática nos anos iniciais. *Revista Brasileira De Educação Em Ciências E Educação Matemática*, 5(1), 194–208. <https://doi.org/10.33238/ReBECEM.2021.v.5.n.1.26618>
- Santos, M. J. C. (2022). *Ensino de Matemática – Discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental*. Coleção publicações GTERcoa. Editora CRV.
- Silva, J. B. da, Andrade, M. H., Oliveira, R. R. de, Sales, G. L., & Alves, F. R. V. (2018). Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, 15(2), 780–791. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838>
- Soares Neto, J. ., Pinho, F. V. A. de ., Matos, H. L. ., Lopes, A. R. de O., Cerqueira, G. S. ., & Souza, E. P. de . (2021). Teaching technologies used in Education in the COVID-19 pandemic: an integrative review. *Research, Society and Development*, 10(1), e51710111974. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11974>
- Souza, K. R., & Kerbauy, M. T. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, 31(61), 21-44. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>
- Valente, J. A., (2018). A Sala de aula Invertida e a possibilidade do Ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In. Bacich, L.; & Moran, J. (Eds.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Editora Penso.
- Vieira, A., Saibert, A., Neto, M., Costa, T., & Paiva, N. (2018). O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4(1), 5-23. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i1.2185>
- Wang, Alf Inge, & Tahir, Rabail (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, v. 149, p. 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>

Tecnologias digitais, formação continuada e suas possibilidades pedagógicas na alfabetização em escolas públicas do Distrito Federal

Alcyone Vasconcelos

UnB; alcyone.v@gmail.com

Aline Maria Costa Gonçalves

UnB; alinecostapedagoga@gmail.com

Elisângela dos Santos Clementino

UnB; eclementino430@gmail.com

Ozenilde Santos do Nascimento

UnB; ozenilde.sc@gmail.com

Resumo: O presente estudo intitulado tecnologias digitais, formação continuada e suas possibilidades pedagógicas na alfabetização em escolas públicas do Distrito Federal aborda questões sobre como se configura a formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais na alfabetização. Visa analisar a formação continuada, a utilização e o acesso às tecnologias digitais por professores alfabetizadores, pois quando usadas adequadamente, estas tecnologias podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, transformando a prática pedagógica de maneira inovadora, crítica e participativa. No entanto, apesar das inúmeras possibilidades de uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino, não podemos negar suas limitações por falta de acesso e/ou de formação dos docentes para lidar com elas no contexto escolar. Este trabalho se ampara na abordagem qualitativa da pesquisa, e a metodologia que se trata de uma investigação de viés qualitativo descritivo, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário online do formulário Google, estruturado com itens fechados e abertos, que buscou entender como acontece a formação do professor frente ao uso das tecnologias digitais na alfabetização; verificar os usos das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor alfabetizador e identificar o acesso tecnológico dos professores alfabetizadores nas salas de aula. A pesquisa buscou responder à indagação: como tem ocorrido a formação continuada, a utilização e o acesso às tecnologias digitais no cotidiano escolar pelos professores alfabetizadores? O texto parte das concepções e conceituações de Kenski (2007, 2009) na temática de tecnologias e inovações pedagógicas, Mortatti (2008) contribuindo com o contexto histórico da alfabetização, Saviani (2011, 2013) abordando a pedagogia histórico-crítica. Os resultados forneceram-nos indicadores para refletirmos a respeito da necessidade de organização e oferta de espaços de formação continuada para os professores alfabetizadores sobre o uso das tecnologias digitais na escola. Outro aspecto relevante se refere à necessidade de o Estado criar formas de possibilitar que as tecnologias digitais cheguem às escolas e se tornem instrumentos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Formação continuada; Tecnologias digitais; Alfabetização.

Abstract: This study, entitled Digital technologies, continuing education and their pedagogical possibilities in literacy in public schools in the Federal District addresses questions about how continuing teacher training for the use of digital technologies in literacy is configured. use of digital technologies in literacy. Its objective is to analyze and access to digital technologies by literacy teachers, because, when used appropriately, these technologies can help improve the teaching and learning process, transforming process, transforming pedagogical practice in an innovative, critical and participatory way. However, despite the countless possibilities for using digital technologies as a teaching tool, we cannot deny their limitations due to a lack of access and/or training for teachers to deal with them in the school context. This work is based on a qualitative research approach, and the methodology used is This is a descriptive qualitative investigation, using the online questionnaire on the Google data collection instrument was an online questionnaire using the Google form,

structured with closed and open items. items, which sought to understand how teacher training takes place in relation to the use of digital technologies in literacy; to verify the use of digital technologies in the pedagogical practice of literacy teachers and to identify the technological access of literacy teachers in classrooms. teachers in their classrooms. The research sought to answer the question: how has continuous training and the use of and access to digital technologies in everyday school life by literacy teachers? by literacy teachers? The text is based on the concepts and conceptualizations of Kenski (2007, 2009) on the subject of technologies and pedagogical innovations, Mortatti (2008) contributing to the historical contributing to the historical context of literacy, Saviani (2011, 2013) addressing the pedagogy. The results provided us with indicators for reflecting on the need to organize and offer continuing training spaces for literacy teachers on the use of teachers on the use of digital technologies at school. Another relevant aspect refers to the need for the state to create ways of enabling digital technologies reach schools and become learning tools.

Keywords: Education; Continuing education; Digital technologies; Literacy.

Introdução

No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais têm impactado os diversos setores da sociedade, inclusive a área educacional, seus avanços refletem a relação e interação humana com o mundo digital. Um protagonismo que influencia e molda, e até mesmo estabelece, os limites de uma nova concepção de sociedade. Essa imersão tecnológica, de acordo com Silva (2013), acontece de forma natural, involuntária e, às vezes, quase imperceptível. Portanto, o uso pedagógico das tecnologias digitais traz possibilidades para um espaço onde os estudantes aprendam, descobrindo novos caminhos com acesso mais rápido às informações de forma lúdica e dinâmica.

Além disso, como expressam Coll, Mauri e Onrubia (2010, p.76), o uso pedagógico das tecnologias digitais no contexto escolar, desempenha uma função mediadora das ferramentas digitais, pois podem “auxiliar a planejar, regular, e orientar as atividades próprias e alheias introduzindo modificações importantes nos processos intra e inter psicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem”. Sendo assim, podemos perceber a importância de se pensar as tecnologias digitais como complemento para vivenciar novas práticas pedagógicas, levando em consideração uma realidade cultural recente e sua configuração no processo de ensino-aprendizagem.

Neste artigo, fizemos um recorte da temática enfatizando a necessidade de refletirmos acerca da questão: como ocorre a formação continuada, a utilização e o acesso às tecnologias digitais no cotidiano escolar pelos professores alfabetizadores? Tendo em vista que a alfabetização corresponde ao início do processo de leitura e escrita e para que ela aconteça se faz necessário o uso de métodos adequados, objetivos bem definidos e uso de recursos que propiciem o avanço do estudante em seu processo de escolarização. É nesse quesito que alinhamos a tecnologia digital e a alfabetização, por entender que esse recurso pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem nessa relevante fase escolar.

Segundo Santaella (2011), a capacidade humana para a produção de linguagem é potencializada na maioria das vezes por invenções, constituídas por tecnologias. Para a autora (2001, p. 91) isso ocorre porque “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural”. Entretanto, apenas a tecnologia digital não é suficiente. É necessário um planejamento consistente e

engajado, com uma proposta pedagógica bem elaborada, além de profissionais bem preparados, para que seu uso seja, de fato, efetivo. Além disso, ter acesso a essas tecnologias digitais também é um desafio.

Este estudo se propõe a identificar elementos para subsidiar a discussão tão necessária sobre a formação continuada para que a utilização dessas tecnologias seja de fato satisfatória. Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para a reflexão e análise, ainda necessária, acerca da formação continuada, a utilização e o acesso às tecnologias digitais por professores alfabetizadores.

A presente pesquisa ocorreu no contexto de escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e apresenta como objetivos específicos: entender como acontece a formação do professor frente ao uso das tecnologias digitais na alfabetização, verificar os usos das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor alfabetizador e identificar a possibilidade ou não de acesso tecnológico desses profissionais no contexto escolar.

Diante dos estudos realizados e do percurso trilhado na pesquisa, a partir das falas apresentadas pelos participantes fica evidente que o processo de formação docente precisa ser revisitado para contemplar os novos elementos que emergem com a inclusão das tecnologias digitais no contexto escolar.

Além disso, a resposta à nossa indagação passa principalmente pela necessidade das escolas oferecerem tecnologias digitais para os professores utilizarem durante as aulas e viabilizar o acesso de todos os envolvidos no espaço escolar.

No que se refere à metodologia, foi constituída de investigação de caráter qualitativo descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário *on-line* do formulário Google. Este foi estruturado com questões fechadas e abertas, que procurou identificar o perfil dos professores, sua participação em formação continuada em tecnologias digitais, sua apropriação tecnológica e verificar se o uso das tecnologias digitais está acontecendo na prática pedagógica. Sob estes dados, lançamos um olhar analítico fundamentado nas reflexões das questões referentes às teorias e fundamentos da prática pedagógica crítica reflexiva, utilizando para tanto a Análise de Conteúdo de Bardin (1997).

Partindo desse princípio, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: alfabetização e tecnologia no contexto histórico; tecnologias digitais e possibilidades pedagógicas e formação continuada. Por fim, constam as análises dos dados e as considerações finais.

1 Alfabetização e tecnologia no contexto histórico

No Brasil, a história da alfabetização se caracteriza pelos discursos de mudanças e disputas pela hegemonia a fim de dar um sentido moderno para a alfabetização. Segundo Mortatti (2008), esse movimento histórico e complexo se divide em quatro períodos cruciais.

O primeiro período ocorreu de 1876 a 1890, oposição entre o método da palavração e o método sintético. O segundo, de 1890 a meados da década de 1920, o confronto era entre o método analítico e os antigos métodos sintéticos. O terceiro período em meados dos anos 1920 ao final da década de 1970, antigos métodos sintéticos e analíticos em contraposição aos novos testes ABC verificando a maturidade pretendida para o aprendizado da leitura e escrita. Finalmente, o quarto período datado em meados da década de 1980

a 1994 consistiu na divergência entre a perspectiva construtivista e testes de maturidade em detrimento dos antigos métodos de alfabetização (Mortatti, 2008).

O percurso histórico apresentado reflete a supremacia de um método em detrimento ao outro e a necessidade de alfabetizar efetivamente, nesse sentido, demonstram o anseio por novos métodos de alfabetização, pautados no discurso da inovação, eficiência e renovação. Até o momento, os resultados têm sido parcos.

Segundo o INEP (2023), o Pirls (Progress in International Reading Literacy Study) que se trata de uma avaliação global de leitura, realizada em 2021 e aplicada aos estudantes do quarto ano do ensino fundamental de 57 países ou regiões, apresenta o Brasil com 419 pontos em leitura, ocupando o 52º lugar entre os países que obtiveram a média mais baixa, estando a frente apenas da Jordânia (381), Egito (378), África do Sul (288), Irã (413), Kosovo (421) e Omã (429). Os resultados apresentados são desafiadores e reforçam o panorama das dificuldades que os estudantes brasileiros expressam em relação à leitura e a acentuada desigualdade social no Brasil.

Dessa forma, a alfabetização precisa ter um viés histórico-crítico, visando uma educação emancipadora, que identifique os saberes necessários para o desenvolvimento integral do estudante, de forma que possa agir ativamente na sociedade e transformar sua própria realidade em um processo dialético. E isso “envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica” (Saviani, 2011, p.80).

No entanto, o que se tem atualmente nas escolas é a reprodução do cotidiano dos estudantes, o que não lhes propiciam a elaboração de novos saberes necessários para conhecer outras realidades diferentes do que vivenciam. Segundo Saviani (2013), a escola deve desempenhar o papel de mediadora durante o processo, dando suporte aos estudantes para a transformação social, além de proporcionar espaço de apropriação desses saberes.

Para Saviani, por mais que os professores busquem oferecer espaço de construção de saberes por parte dos estudantes, tais escolhas nem sempre são fáceis. Esses profissionais esbarram em um sistema que determina o que deve ou não ser ensinado, sem considerar as heterogeneidades e o professor, embora busque fazer diferente, acaba tendo que seguir essas determinações. E como forma de luta e resistência é necessário ir além dessas possibilidades, trazendo essas discussões na formação continuada desse profissional, principalmente quando nos referimos às tecnologias digitais.

De acordo com Paiva (2019), o contexto histórico das tecnologias digitais, assim como a história dos métodos de alfabetização, remete a períodos marcantes. O primeiro relaciona-se à invenção da imprensa por Gutenberg e o início dos livros didáticos. O segundo associa-se aos recursos vocais, como discos, gravadores e fitas cassete, gravadores portáteis, bem como o uso da TV e videocassete. O terceiro período destaca-se pela criação do computador e da internet, além dos equipamentos e dos telefones celulares inteligentes, os smartphones.

Ainda segundo Paiva (2019), nos anos 80, os computadores passaram a ser usados em escolas brasileiras, inicialmente, eram utilizados para a digitação de provas e textos. O acesso público à internet só ocorreu em

1995. Atualmente, o que se destaca em termos de tecnologia seria a banda larga e equipamentos móveis como notebooks, tablets, smartphones e conexão à internet sem fio. Ou seja, o uso continua incipiente.

Este recorte temporal, nos remete a refletir sobre a evolução acelerada das tecnologias que a cada dia apresentam inovações. Faz-nos pensar também que, a escola não acompanha este processo na mesma proporção, e o uso das tecnologias nessas instituições acontece lentamente, assim como algumas práticas pedagógicas permanecem ultrapassadas em certas culturas escolares.

Nesse contexto, é perceptível as mudanças ocorridas nas políticas públicas para a educação no Brasil, visando garantir a inclusão digital para atender às novas demandas da sociedade. Porém, ainda tímidas e incipientes para atender a complexidade das escolas públicas brasileiras, carecem de esforços dos diversos órgãos governamentais envolvidos para que se efetive uma educação contemporânea pautada em tecnologias digitais. É possível, enfim, pensar que, a inclusão digital escolar e o uso das tecnologias digitais como recurso para alfabetização dependem de diversos fatores que vão desde a mobilização governamental, a garantia de estruturas adequadas de acesso às ferramentas e internet, até as questões relacionadas à preparação e oferta de formação continuada aos profissionais da educação.

2. Tecnologias Digitais e possibilidades pedagógicas

As tecnologias da comunicação e da informação, reconhecidas como midiáticas – televisões, computadores, celulares, entre outras – são responsáveis pelo acesso às informações e fazem parte da necessidade da vida diária das pessoas, transformando a realidade dos serviços e produtos digitais, tornando-as dependentes desses recursos.

Sendo assim, o grande desafio da educação escolar e dos professores que estão em regência de classe no século XXI, é a “abordagem da cultura digital, explorando recursos midiáticos e características próprias de comunicação e informação” (Distrito Federal, 2018, p. 9). Nessa perspectiva, o professor deve perceber que o seu papel em sala de aula é ser agente de mudança, de atualização, a partir da realidade vivenciada pela sociedade em geral com a tecnologia aliada a esse processo de ensino- aprendizagem.

As tecnologias digitais estão em nosso meio, mesmo às vezes não sendo percebidas. Segundo o Glossário Ceale a tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Podemos entender, com base no conceito, que ela permite a conversão de vários tipos de informações em sistemas binários reconhecidos por computadores e celulares.

A Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014, estabelece os princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Para a execução desta lei, bem como a sua garantia aos usuários, que não têm acesso à informação e aos recursos tecnológicos, percebe-se a necessidade de uma atuação efetiva do Estado para que de fato esses princípios expressos se concretizem.

Em virtude dessa situação, a escola necessita planejar atividades com foco nas inovações, na solução quanto ao uso de tecnologias a serviço da aprendizagem e não no problema, do medo ou do receio de usar. Relacionando a importância dessa mudança, Perrenoud (2000) indica que entre uma das competências para

ensinar temos que utilizar as novas tecnologias. O autor defende que “formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e de imagens” (2000, p.128).

Nesse sentido, se faz necessário reconhecer as potencialidades didáticas dos mais diversos recursos tecnológicos, como usar o som, o data show, a lousa digital, o livro digital, quadro branco, o microfone, etc., porém é perceptível que essas tecnologias ainda não fazem parte da realidade das escolas públicas brasileiras. Conforme o INEP (2020):

o Censo Escolar revela que, na educação infantil, a internet banda larga está presente em 85% das escolas particulares. Já na rede municipal, que é a rede com a maior participação na oferta de educação infantil, o percentual é de 52,7%. Quando se trata do ensino fundamental, a rede escolar dos municípios, maior ofertante também nessa etapa de ensino, é a que tem a menor capacidade tecnológica. Nesse caso, 9,9% das escolas possuem lousa digital, 54,4% têm projetor multimídia, 38,3% dispõem de computador de mesa, 23,8% contam com computadores portáteis, 52,0% possuem internet banda larga e 23,8% oferecem internet para uso dos estudantes. (INEP,2020)

Conforme o Censo Escolar 2020, o acesso e uso das tecnologias não ocorrem de modo igualitário. Enquanto em algumas esferas há um notável ajuste e integração destes, na área educacional o acesso às tecnologias digitais necessárias no processo de ensino-aprendizagem não acontece com a mesma facilidade. O que se nota é o empenho por parte de algumas escolas com experiências bem-sucedidas, realizadas por professores que buscam trazer para sua docência a utilização das tecnologias digitais como forma de melhorar sua prática pedagógica na formação de seres reflexivos e participativos. Como afirma Freire (2010, p. 47):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor-que ensinar não é transferir conhecimento- não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (Freire, 2010, p. 47)

Podemos entender, com base no autor supracitado, que a escola deve ser um lugar de ação onde o professor e o estudante demonstrem suas experiências, estabelecendo um canal de comunicação e espaço para troca de conhecimentos. Dessa maneira a educação precisa avançar com o apoio dos recursos tecnológicos, dos docentes e estudantes, engajados nesse processo, pois essa temática é emergente.

Para isso, foi colocada em vigência a Política Nacional de Educação Digital (PNED), sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, que ressalta a importância de potencializar as ações relacionadas a esses recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis terem acesso e mais oportunidades no futuro.

3 Formação Continuada

A vivência em uma sociedade dinâmica, repleta de tecnologias, exige preparo dos professores, que em algumas situações não tiveram formação compatível com a realidade atual. Nesse sentido, a formação

continuada poderá complementar essa formação inicial e preparar o professor para exercer suas atividades na sociedade contemporânea.

No caso do debate enfocaremos a questão da formação continuada na prática dos professores alfabetizadores e o acesso aos recursos tecnológicos. Temos como análise a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SELF), a partir do Curso Tempo de Aprender, na plataforma *on-line* para todos os professores, que é um programa de alfabetização para melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país, valorizando os professores e gestores da alfabetização.

Arelado a essa questão, ainda conforme a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) é assegurado o direito à formação continuada dos professores, voltado ao seu aperfeiçoamento dos saberes necessários à sala de aula. No processo de formação continuada devemos lembrar que necessita do comprometimento do profissional da educação no sentido da realização dos cursos e aprimoramento da sua prática pedagógica.

Diante disso, por meio da formação continuada o educador terá acesso às atualidades na sua área de atuação em termos de didática, metodologias de ensino, tecnologias, entre outros temas. Além disso, esse profissional poderá unir o novo aprendizado com a formação inicial universitária.

Outrossim, o processo de constituição e melhoria da formação docente pode ser feito de diferentes maneiras, a exemplo de cursos de curta duração, palestras, oficinas, aulas *on-line*, entre outras. Compartilhando dessa ideia, Martiniak (2015) afirma que:

o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Nesse movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá de forma solidária e individual, mas a partir das relações com outros profissionais da escola, com os alunos, e com a própria comunidade. (Martiniak, 2015, p.55)

De acordo com autor, a formação envolve o processo de ação do docente nas suas aulas e de envolvimento com seus estudantes e parceiros de trabalho, dessa forma, amplia seus conhecimentos e habilidades. Ao mesmo tempo, esse profissional estimula a autonomia dos estudantes durante o uso correto das tecnologias digitais para beneficiar a aprendizagem, que segundo Kenski (2007):

que os alunos ganhem autonomia em relação às suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhes interessam, que participem das atividades, independentemente do horário local em que estejam. A grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da internet em sala de aula ou em atividades a distância. É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no processo. (Kenski, 2007, p. 68)

Portanto, a formação continuada para o uso das tecnologias digitais precisa ir além das outras instâncias, alcançar a sala de aula, seus estudantes, os companheiros de profissão, os demais funcionários da instituição escolar de forma que se crie condições de mudança nessa realidade com um trabalho coletivo, efetivo, enfrentando os problemas da comunidade, priorizando o que é importante e cada pessoa tendo o seu papel.

Análises dos dados e considerações finais

O empenho investido nesta pesquisa se direcionou em analisar a formação continuada, a utilização e o acesso às tecnologias digitais por professores alfabetizadores. Os resultados obtidos serão apresentados a partir das análises dos dados, em consonância com os objetivos delineados para esta pesquisa. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa descritiva, como instrumento de coleta foi utilizado o Formulário Google, *on-line*, enviado aos sujeitos participantes através do aplicativo de mensagem instantânea WhatsApp, por meio de um link, que permitiu a organização dos dados em gráficos e tabelas.

A fim de contemplarmos os objetivos específicos, desenvolvemos os itens do instrumento de coleta de dados, organizado com questões abertas e fechadas. As questões formuladas basearam-se no perfil dos sujeitos e sua formação para o uso de tecnologias digitais na alfabetização. Além disso, fundamentaram-se nos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica do professor alfabetizador, bem como no perfil e acesso tecnológico dos professores alfabetizadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Em relação aos resultados, iniciamos com a caracterização dos participantes da pesquisa, contabilizados em 57 (cinquenta e sete) professores participantes, em sua maioria com vínculo empregatício do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados revelaram que em torno de 93% dos participantes possuem como graduação o curso de Pedagogia. O tempo de experiência docente corresponde a uma variedade, entretanto, destacaram-se na pesquisa aqueles que têm mais de 20 anos de atuação. A pesquisa foi capaz de reunir professores de diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal, porém, sobressaíram professores que atuam na Região Administrativa de Ceilândia. Dentre os participantes, aproximadamente, 72% atuam ou já atuaram como professores alfabetizadores.

No que concerne ao uso das tecnologias digitais na alfabetização, ao perguntar no questionário se na escola havia laboratório de informática, os respondentes mostraram que em torno de 71% das instituições pesquisadas, não possuem este espaço. Essa realidade aponta para a necessidade de garantir a oferta de tecnologias digitais nas escolas públicas do DF, porém essa ação carece do investimento dos órgãos governamentais para subsidiar a construção de laboratórios e preparar o professor para fazer o uso correto desses espaços indispensáveis no ambiente escolar.

Neste sentido, há um programa educacional de cunho nacional organizado pelo Ministério da Educação (MEC) que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o programa disponibiliza recursos tecnológicos para as escolas, mas depende da adesão de Estados e Municípios que devem garantir a estrutura adequada para aquisição dos laboratórios e a capacitação dos professores para o uso das tecnologias (MEC, 2023). Dessa forma, percebe-se

a ausência de alinhamento entre os entes federativos em garantir o acesso ao programa, pois a pesquisa revelou a falta dessas estruturas nas escolas públicas do Distrito Federal.

A pesquisa mostrou também que as tecnologias digitais utilizadas com maior frequência pelos professores participantes do estudo, se resumem a televisões, data show, notebooks, computadores e smartphones. Em menor frequência foram citados a lousa digital, livros digitais, plataformas adaptativas e aplicativos de realidade virtual.

Os dados revelaram que os professores fazem uso das tecnologias digitais, predominando o uso da televisão, data show, justificados por serem os mais acessíveis ou os únicos recursos disponíveis no ambiente escolar, já os notebooks e computadores foram citados com ênfase nos de uso pessoal, o que nos leva a inferir sobre a falta de computadores disponíveis na escola para uso pedagógico. Os smartphones foram citados por sua praticidade e facilidade de manuseio. É possível constatar que há um movimento sutil para o uso de outras tecnologias, o que faz pensar que os professores estão atentos às inovações das tecnologias digitais que podem ser utilizadas na escola.

Além disso, aplicar e mediar ferramentas multimídias em sala de aula na prática pedagógica docente, depende, em parte, de como ele compreende esse processo de transformação e de quais sentimentos estão relacionados, se há a percepção desse processo como algo positivo e favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente constrangido e intimidado por essas mudanças (Serafim e Sousa, 2011).

Ao serem questionados sobre quais tecnologias gostariam de utilizar com os estudantes, mas que não utilizam, o tablet aparece em primeiro lugar, como um dos recursos desejados, de forma que todos os alunos tivessem individualmente para uso nas aulas. Em segundo lugar aspiram por laboratório de informática com computadores atualizados contendo jogos para alfabetização, e também, o uso de lousas digitais.

Nesse ponto percebe-se que, os professores idealizam o uso de tecnologias digitais que estão distantes de suas realidades, dessa forma é possível acrescentar que há um longo caminho a percorrer para que se atinja o considerado ideal, além disso, é uma situação que independe da ação do professor, pois carece de interferência de instâncias maiores.

Cerca de 90% dos professores relataram que ao fazerem uso das tecnologias digitais em suas aulas os alunos são mais participativos. Serafim e Sousa (2011) corroboram com a ideia, ao destacar a relevância da especificidade do ambiente escolar que, integrado com experiências em multimídias, geram a ampliação das capacidades cognitivas, a possibilidade de extensão da memória e de trabalhar em rede, a socialização dos espaços e ferramentas, a vivência colaborativa, a autoria, coautoria, edição e publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de professores como de estudantes.

Além disso, cerca de 73% dos respondentes participaram de cursos de formação continuada voltados para o uso de tecnologias digitais, entretanto, uma parcela significativa, em média de 26%, não possui nenhuma formação voltada para a temática em questão. Sobre esse aspecto, Santana e Santiago (2012) afirmam que a evolução tecnológica é desafiadora tanto para a educação, quanto para os profissionais envolvidos, o que fomenta a necessidade de formação continuada para a utilização dos recursos e mídias disponíveis no mercado, possibilitando assim, a recriação da prática e dos espaços de atuação dos docentes, bem como a melhoria da qualidade da educação.

Por fim, foi solicitado que avaliassem os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, voltados para as tecnologias digitais, e em sua maioria, os professores consideraram pontos positivos, tais como: esclarecedores, produtivos, importantes, aplicáveis, excelentes e interessantes. Já os pontos negativos se referem ao menor tempo de duração dos cursos, dificuldade de aplicação prática, a falta de investimentos em recursos tecnológicos na escola e o distanciamento da realidade dos estudantes.

Destarte, o conhecimento das potencialidades dos cursos de formação continuada na área das tecnologias digitais, podem trazer avanços substanciais na prática pedagógica, entretanto, as fragilidades encontradas se configuram como entraves para o aperfeiçoamento do professor nessa área.

Ao finalizar este estudo, podemos afirmar que frente a realidade atual, não há como retroceder e imaginar o campo educacional sem a presença das tecnologias digitais, além disso, enfrentá-las se configura como um desafio nos espaços escolares, seja por escassez de recursos e equipamentos, seja pela falta de formação continuada dos professores.

Observa-se também, uma tênue utilização das tecnologias digitais como recurso na alfabetização, porém, percebe-se motivação para a ampliação do uso como recurso pedagógico. Fator que poderia ser facilitado se a escola tivesse a infraestrutura necessária para a aplicação.

A carência de políticas públicas interfere intimamente na materialização de uma escola pública com a infraestrutura adequada para o uso das tecnologias digitais. Nota-se que a falta de laboratórios de informática e outros recursos tecnológicos básicos, na maioria das escolas pesquisadas, demonstram que há um longo caminho a percorrer. Ademais, é imprescindível que o Estado possibilite que as tecnologias digitais cheguem às escolas e se tornem instrumentos de aprendizagem.

Por fim, a pesquisa realizada nos auxilia a compreender que apesar das dificuldades encontradas, os profissionais docentes demonstram disposição em utilizar as tecnologias digitais na alfabetização, o que necessitam é de ambiente propício e recursos adequados, além de formações voltadas à temática apresentada para ocorrer o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (1997). Análise de conteúdo. Editora 70.
- Brasil, Lei da Política de Educação Digital (2023). Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm
- Brasil, Lei n.º 12.965 de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Dispõe sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA). Diário Oficial da União, Brasília, p. 15. Edição Extra. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm
- Coll, C.; Monereo, C. (Orgs.) (2010). In: *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Artmed.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Instituto Nacional De Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020). Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas?fbclid=IwAR3YQe85EaADs1X0Wu16-PZ1XIW-G60dQQudJfpOiTOiQo59wQLbFr-PxQw>.
- Kenski, Vani Moreira (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.

- Kenski, Vani Moreira (2009). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papirus.
- Martiniak, Vera Lúcia (2015). Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, 2015.
- Ministério Da Educação, Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 De Out. De 2020, (*) Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, pp. 103-106. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>
- Ministério Da Educação. ProInfo-Apresentação. (2023). <http://portal.mec.gov.br/proinfo>
- Mortatti, M. R. (2019). *História dos métodos de alfabetização no Brasil Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa* [online]. pp.27 - 46. <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394-04.pdf>
- Mortatti, Maria do Rosário Longo (2008). A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, p. 91-113, 2008. <http://www.periodicos.usp.br/reaa/article/view/11509/13277>
- Mortatti, Maria do Rosário Longo (2010). *Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. Revista Brasileira de Educação, v 15(n. 44), p. 329-410. <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/30080>
- Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (2019). *Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista da Abralin, v. (XVIII). <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>
- Perrenoud. Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. ArtMed.
- Ribeiro, Ana Elisa. Tecnologia Digital (2014). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>
- Santaella, Lucia (2011). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus.
- Santana, José Rogério; Santiago, Larisse Barreira de Macêdo (2012). *Práticas Educativas Digitais no Laboratório de Informática Educativa*. GT 6 — Redes e Ambientes Virtuais de Aprendizagem, p. 1007.
- Saviani, Dermeval (1996). *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (2013). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- SEEDF. Secretaria de Estado de Educação (2018). Currículo em Movimento do Distrito Federal, Ensino Fundamental, Anos Iniciais- Anos Finais.
- Serafim, Maria Lúcia; Sousa, Robson Pequeno (2011). *Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. [http:// https://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-02.pdf](http://https://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-02.pdf)
- Silva, M. J. (2013) *Do presencial ao virtual: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de literatura*. BibliotecadigitaldaUniversidadeEstadualdeLondrina. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000192451>

Migração e Educação: os currículos educacionais e o migrante da região Sudeste⁷⁸

Gehysa Lago Garcia

Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB); gehysa@gmail.com

Twila Lazarini

Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB); twila.lazarinihp@gmail.com

Marina Porto Carvalho

Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB); marinaporto334@gmail.com

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim

Universidade de Brasília (PPGDH/UnB); educ.bomfim@gmail.com

Rodrigo Matos-de-Souza

Universidade de Brasília; rodrigomatos@unb.br

Resumo: A migração, enquanto um fenômeno contemporâneo global, estabelece desafios para os países do sul global e, particularmente, no caso do Brasil, relativo a aspectos que envolvem as políticas educacionais destinadas a essas populações. Nesse sentido, realizou-se uma busca do migrante como sujeito histórico-sociológico a partir da sua identificação nos currículos estaduais, particularmente, neste artigo, na região Sudeste do país que possui, em termos quantitativos, a maior concentração populacional. Teoricamente, a pesquisa alinha-se às abordagens dos Estudos sobre Migração (Migration Studies), marcando a diferença entre o fenômeno das migrações internacionais contemporâneas e os deslocamentos internos nacionais. A partir da consulta a marcos legais e documentos norteadores acerca da categoria migrante, mapeamos a presença dessa categoria nos quatro documentos curriculares da educação básica estaduais da região Sudeste do país: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, e Minas Gerais. Assim, identificou-se como esses documentos refletem o fenômeno da migração. Utilizando-se da metodologia de análise documental, procuramos variações e marcações da presença da figura do migrante, utilizando marcadores como migrante, refugiado e seus correlatos. Como conclusões da análise, alinhados aos estudos já realizados em outras regiões do país com o mesmo fim, por nosso grupo de pesquisa, avaliamos que os documentos curriculares existentes apresentam pouquíssimos avanços para a região, considerando, na maioria dos casos estudados, o fenômeno da migração de forma invisibilizada e não crítica, reduzindo o sujeito apenas a um conteúdo nos livros didáticos.

Palavras-chave: migração, educação, região sudeste, currículo, migrante.

Abstract: Migration, as a contemporary global phenomenon, poses challenges for the countries of the global south and, particularly in the case of Brazil, for aspects involving educational policies aimed at these populations. In this sense, we sought to search for the migrant as a historical-sociological subject based on its identification in state curricula, particularly, in this article, in the Southeast region of the country, which has, in quantitative terms, the highest population concentration. Theoretically, the research is aligned with the approaches of Migration Studies, marking the difference between the phenomenon of contemporary international migrations and national internal displacements. By consulting legal frameworks and guiding documents on the migrant category, we mapped the presence of this category in the four curricular documents for public basic education in the southeast states of the country: São Paulo, Rio de Janeiro,

⁷⁸ Este artigo divulga resultados parciais da pesquisa Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si, do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, apoiado pela Chamada Universal do CNPq/MCTI/FNDCT nº 18, Faixa A, Grupos Emergentes. A pesquisa contou também com o apoio do Edital PROAP/PPGDH 011/2023. É uma ação da área Migração, deslocamento e educação da Cátedra UNESCO em EAD/UnB.

Espírito Santo, and Minas Gerais. In this way, we identified how these documents reflect the phenomenon of migration. Using the methodology of documentary analysis, we looked for variations and markings of the presence of the figure of the migrant, using markers such as migrant, refugee, and their correlates. As conclusions of the analysis, in line with studies already carried out in other regions of the country for the same purpose by our research group, we assess that the existing curriculum documents show very little progress for the region, considering, in most of the cases studied, the phenomenon of migration in an invisible and non-critical way, reducing the subject only to content in the textbooks.

Keywords: migration, education, southeast region, curriculum, migrant.

Considerações Iniciais

Os deslocamentos e as migrações são parte da história da humana desde os primórdios da humanidade, inicialmente em busca de sobrevivência, alimento e abrigo, passando pelo período conhecido como das grandes navegações em busca de novas terras, cuja consequência foi a invasão das terras do Sul Global, o que resultou na escravização e a transferência forçada de pessoas negras africanas e no extermínio de muitos povos originários das Américas. Posteriormente, fruto da ocupação colonial que buscava embranquecer o territórios outrora colonizados das Américas, houve a migração por convite de pessoas brancas, de origens européia e asiática, especificamente do Japão e da Coreia do Sul, para povoar, trabalhar e seguir no processo de ocupação de terras dos povos indígenas, até chegarmos aos dias de hoje, com o fenômeno das migrações internacionais contemporâneas, ou seja, o movimento espontâneo de grandes massas populacionais entre os países de pessoas em busca de melhores condições de vida. A migração apresentou diversas mudanças ao longo do tempo, por isso, a importância de se ter cuidado na apropriação conceitual, pois a referência ao migrante, à migração não é plana como pode fazer parecer o senso comum.

Uma das mudanças mais significativas para a migração contemporânea, foi a intensificação das migrações Sul-Sul: pessoas do Sul Global migram para países também do Sul Global, que possuam melhores condições econômicas e sociais. No Brasil, fica evidente esse movimento de países vizinhos, ou próximos, como o Haiti e a Venezuela, e a intensificação dessa migração para o país. Ao mesmo tempo, o aumento das solicitações de formalização de migrantes, buscando maior proteção e segurança em outros países, gera reflexões sobre esse novo panorama, particularmente para o país que recebe os migrantes, no que diz respeito às condições necessárias para atender essa crescente demanda.

Com o aumento das migrações de crianças e adolescentes (Cavalcanti, Oliveira & Silva, 2022), avalia-se que pesquisar amparos legais e educacionais para esse grupo é de extrema importância. Como parte de uma pesquisa mais ampla, e dando continuidade a mesma, na qual já analisamos os currículos educacionais da região Norte (Lazarini, Batista & Matos-de-Souza, 2021), Nordeste (Matos-de-Souza, Rodrigues & Moura, 2022) Nacional e do Distrito Federal (Matos-de-Souza et al, 2021), além de revisão sobre o tema (Matos-de-Souza et al, 2019), o presente artigo busca analisar aqui os currículos estaduais da região Sudeste do Brasil, na esperança de encontrar políticas e ações afirmativas que levem em conta o migrante, reconhecendo essa população como portadores de direitos e também dignos de participação e inclusão na comunidade escolar.

Nesse sentido, o texto tem como propósito examinar como os currículos escolares das unidades federativas da Região Sudeste do Brasil abordam os temas da migração e dos migrantes. Para conduzir essa análise, realizamos uma pesquisa nos documentos curriculares dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, e São Paulo - e da Cidade de São Paulo⁷⁹ - em busca de palavras-chave, tais como migração, migrante, refúgio, refugiado e termos relacionados. Nosso objetivo é compreender como esses conceitos são tratados ou deveriam ser abordados nos planos

⁷⁹ A inscrição da Cidade de São Paulo se deve ao volume de migrantes recebidos pela cidade, que produz uma assimetria regional, daí sua abordagem em detrimento das demais capitais regionais.

de ensino, bem como refletir sobre a educação na Região Sudeste e a recepção e inclusão dos migrantes com base na análise desses currículos. Inicialmente é apresentado o detalhamento da metodologia utilizada, seguido pela caracterização da região e a análise de cada um dos estados supracitados, para então apresentarmos as considerações finais acerca dos achados da pesquisa.

Metodologia

Por meio da metodologia de análise documental, procuramos identificar variações e indícios da presença do migrante, utilizando marcadores como "migrante," "refugiado," e termos relacionados. Optamos pela análise documental como método devido à adequação ao objeto de análise, propriamente, documentos. Reconhecemos que os currículos subnacionais são fontes diretas contendo informações brutas, requerendo do pesquisador uma análise crítica, interpretação e vigilância cuidadosa para atribuir significado aos achados.

É importante destacar que este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla denominada "Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si", cujo objetivo é investigar como a figura do migrante tem sido incorporada pelos currículos educacionais em diferentes regiões do Brasil (Matos-de-Souza et al., 2019, Matos-de-Souza et al., 2021, Lazarini, Batista & Matos-de-Souza, 2021, Matos-de-Souza, Rodrigues & Moura, 2022). Partindo da premissa de que os currículos são espaços de disputa, esta pesquisa visa compreender como um determinado conceito se difunde dentro do âmbito desses dispositivos, permitindo-nos examinar o processo de circulação e apropriação de fenômenos e conceitos em relação aos interesses públicos e políticos.

Portanto, decidimos que os documentos selecionados seriam suficientes para abordar as questões de pesquisa que nos propusemos a responder, considerando a temática do estudo e a inexistência de outros dispositivos do tipo currículo anunciados pelas entidades subnacionais. O pesquisador, nesse tipo de análise atua de forma a não ser um mero leitor, permitindo-se desempenhar o papel de observador daquilo que não está explicitamente dito. Os currículos estaduais analisados foram acessados através dos sites das respectivas secretarias de educação de cada estado. Para realizar a análise do conteúdo desses documentos, como pesquisadores atuantes nesse campo das migrações, nos propomos a examinar minuciosamente as indicações e variações que denotam a presença do migrante por meio de palavras e/ou expressões que moldam o conceito de migração e suas implicações, com especial atenção ao fenômeno da invisibilidade social.

Região Sudeste

A região Sudeste é o grande polo econômico brasileiro e atrativo para migrantes desde a segunda metade do século XIX. Embora o fluxo migratório tenha se expandido para outras regiões, o Sudeste ainda recebe uma grande leva de migrantes, especialmente para a capital de São Paulo. Ocupando uma área de aproximadamente 924.511 km², a segunda menor região do país, ainda assim é considerada a região mais desenvolvida e populosa do Brasil, com aproximadamente 84,8 milhões de habitantes, ou 41,8% da população brasileira (IBGE, 2023).

A parcela de migrantes que pediram residência permanente ou temporária totaliza 971.806 migrantes, considerando a década de 2011-2020 (Cavalcanti, Oliveira & Silva, 2021). Ainda segundo o Observatório das Migrações internacionais (OBMigra), o Sudeste foi a região que recebeu a maior parcela de migrantes, registrando o maior número de solicitações de residência mais longa (permanentes e temporárias), sendo 31,5 % para São Paulo e 17% para o Rio de Janeiro (Cavalcanti, Oliveira & Silva, 2021).

Em 2022, observou-se um aumento significativo no volume de registros de autorização de residência no Brasil e na região sudeste, onde foram contabilizados 66.670 pedidos (OBMigra, 2023). Os números de 2022 representam uma

marcante elevação em relação aos anos anteriores (Cavalcanti, Oliveira & Lemos Silva, 2023). São Paulo e Rio de Janeiro ainda lideram as estatísticas, com 76% e 14%⁸⁰ das solicitações, respectivamente (OBMigra, 2023).

O aumento nos números de residência durante esse período pode estar diretamente relacionado ao impacto global da pandemia de Covid-19, que teve repercussões significativas na mobilidade das pessoas. Apesar de 2022 ter mostrado sinais de uma recuperação mais forte nesse aspecto, não foi o bastante para restaurar os padrões pré-crise sanitária no país (Cavalcanti, Oliveira & Lemos Silva, 2023).

Vale ressaltar que, ao contrário dos dados compilados pelos autores ao longo da última década, o triênio de 2020-2022 viu a região Norte se destacar como a região brasileira com o maior número de solicitações de residência, totalizando 95.980 pedidos só no ano de 2022. Esse aumento pode ser atribuído principalmente à migração venezuelana no estado de Roraima, que registrou 64.955 pedidos nesse ano (OBMigra, 2023).

No que tange à educação, o Sudeste conta com cerca de 10.250.077 de matrículas no Ensino Fundamental (INEP, 2022), sendo aproximadamente 26.516 migrantes⁸¹. Embora os migrantes correspondam a 0,26% das matrículas da região, já não é de hoje que diversos documentos indiquem a inclusão desses na escola:

Nos dias de hoje, com movimentos migratórios recentes, em especial, os bolivianos na cidade de São Paulo e os haitianos que se concentram nas Regiões Sul e Sudeste do país, defronta-se com diversas dificuldades no dia a dia escolar, principalmente, na relação com os colegas brasileiros e na negação da cultura de seus ancestrais. (...) o que atribui à falta de uma política de inclusão voltada para o aluno imigrante na sala de aula, e também na comunidade na qual sua família escolheu para se estabelecer em um novo território (Oliveira, 2020, p. 12).

O fenômeno da migração apresenta crescentes aumentos para o Brasil, especialmente de países sul-americanos e africanos, como Venezuela e Angola, além do Haiti (América Central), que possuem os números mais altos em relação a solicitação de refúgio no país. Em 2022 foram registradas 50.355 solicitações de refúgio, dentre as quais 33.753 eram de venezuelanos, 5.484 de cubanos e 3.418 de angolanos, além de 139 outros países (Junger da Silva et al, 2023). Em relação às regiões brasileiras que receberam mais solicitações, ficam a região Norte com 57,8% e a região Sudeste, com 26,2% do total de solicitações registrado pelo Comitê Nacional para Refugiados – Conare (Junger da Silva et al, 2023).

Como trabalhamos com migrantes, não somente refugiados, vale mencionar as outras migrações que ocorrem no país. O Observatório das Migrações internacionais promove dados referente a trabalhadores migrantes:

O mercado de trabalho formal para os migrantes se manteve aquecido em 2022: foram mais de 35 mil vagas criadas e 307,6 mil movimentações, entre admissões e desligamentos. (Cavalcanti, Oliveira & Lemos Silva, 2023, p. 23)

Em 2022, a Região Sul gerou 21,3 mil postos de trabalho, o estado de São Paulo 4,5 mil e Roraima 2,2 mil, para os imigrantes, o que mostra que o Brasil é um país que recebe bastante migrantes, tanto para trabalho quanto também para morar. O número de registros de autorização para residência aumentou muito em relação aos anos anteriores, com 243,2 mil registros (Cavalcanti, Oliveira & Lemos Silva, 2023).

Com tantos vistos laborais e de residência, entrar na escola e dar início ou continuidade aos estudos se torna cada vez mais plausível e real. Com isso em mente, os autores do artigo buscaram analisar se há, ou não, a presença do

⁸⁰ Percentuais calculados a partir dos números absolutos de São Paulo (50.729) e Rio de Janeiro (9.177), constantes no Plano Tabular elaborado pelo OBMigra.

⁸¹ Valor de projeção calculado para 2022, a partir dos últimos dados oficiais do Censo Escolar do Inep de 2020, tabulados pelo OBMigra, que registrou 76.127 mil matrículas de migrantes no país, de um total de 26.718.830 matrículas no EF, ou seja, cerca de 0,28% de entradas no Brasil. O Sudeste, por sua vez, teve uma representação de 36% do total de matrículas de migrantes, divididos em seus estados (RJ, MG, ES e SP). Para fins de projeção, para o ano de 2022, foi refletido o mesmo cenário, considerando os dados oficiais do INEP de matrículas no Ensino Fundamental neste ano, sendo 26.452.228 matrículas do EF e 74.066 de migrantes no país (INEP, 2022).

sujeito migrante como sujeito de direitos nos currículos estaduais das cinco regiões brasileiras, que regem o Ensino Fundamental. Agora é o momento de analisarmos a região Sudeste, que conta com quatro estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, e São Paulo. Vamos a eles.

Espírito Santo

O estado do Espírito Santo possui uma área territorial de 46.074,448 km² e uma população estimada de cerca de 3.833.486 habitantes, com 501.919 pessoas matriculadas no Ensino Fundamental, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022). Vale ressaltar que o estado é o que menos recebe migrantes e refugiados na região, sendo 17.399 registros total de migrantes entre 2000 e 2022 e ainda assim, registrou 1.185 de matrículas de migrantes no Ensino Fundamental⁸².

O documento analisado foi o Currículo do Espírito Santo (Espírito Santo, 2020a; 2020b; 2020c), que segue as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular, mantendo um currículo similar aos outros estados, para o caso das pessoas que migram, não ficarem em *déficit* escolar, em relação de um estado para outro. Não abordaremos o Ensino Médio, pois os documentos curriculares do estado estão defasados (Espírito Santo, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) e a elaboração do currículo do Ensino Médio encontra-se ainda em fase de elaboração, tendo apenas um rascunho publicado (Espírito Santo, 2021).

O termo migrante aparece, inicialmente, no currículo capixaba como uma forma de construção identitária do seu povo. Dessa maneira, o documento menciona as referências curriculares para o estado com marcações identitárias e traços históricos, sociais e culturais. Cabe destacar que as menções são realizadas, em quase sua totalidade, à de povos europeus, sendo eles: poloneses, suíços, austríacos, belgas, neerlandeses, luxemburgueses, libaneses, e italianos. Em relação ao texto introdutório da Educação Infantil e Ensino Fundamental, não reconhece a presença de migrantes ou refugiados no currículo.

O texto introdutório da área de Ciências Humanas (anos iniciais e finais) destaca o objetivo da proposta curricular em formar sujeitos críticos e capazes de questionar realidades (Espírito Santo, 2020b). Nesse contexto, a proposta traz a necessidade de reflexão acerca dos fluxos migratórios, entre outros temas. No 2° e no 3° ano do fundamental, principalmente nas disciplinas de História e Geografia, o tema migração aparece num esforço de construção identitária do aluno, a partir da diversidade geográfica, étnica e cultural da população.

A partir do 4° ano até o 9° ano, vemos que a migração é conteúdo a ser estudado, a partir da compreensão dos fluxos de migração na América Latina e as principais políticas migratórias da região. Também são abordadas questões históricas relacionadas à migração, incluindo migrações internas e internacionais (incluindo conceitos como deslocamento forçado e voluntário, fluxos migratórios no pós-guerra e dias atuais, questões humanitárias e xenofobia). Em termos de conteúdo, considera a Carta dos Direitos Humanos como garantia dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana (Espírito Santo, 2020c).

Apesar do pouco fluxo migratório que ocorre no estado, registrado no Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMigra) com apenas 1.902 registros de migrantes entre 2020 e 2022 (OBMigra, 2023), ele não é inexistente. O currículo aborda os processos migratórios apenas como forma de construção identitária, considerando somente migrações europeias de final do século XIX e primeira metade do século XX. A garantia de direitos fundamentais aparece

⁸² Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 1,6% do total de matrículas projetado para a região Sudeste.

somente no conteúdo obrigatório, não considera o sujeito migrante como participante e/ou mesmo como sujeito em seu currículo.

Minas Gerais

O estado de Minas Gerais é o maior da região Sudeste em questão territorial, com 586.513,983 km², e o segundo mais populoso com 20.538.718 habitantes (IBGE, 2023), dos quais 65.911 são migrantes⁸³ (OBMigraSP, 2022). Em relação a Educação, Minas possui um total de 2.407.621 matrículas no Ensino Fundamental, conforme dados do INEP (2022), sendo 4.962 deles migrantes⁸⁴.

Apesar de possuir muitos estudantes migrantes matriculados, o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2021a) apenas apresenta entradas do migrante nos conteúdos que compõem os referenciais de ensino, e não reconhece o estudante migrante em seu sistema escolar. No tocante ao Currículo de Referência para o Ensino Médio (Minas Gerais, 2021b) o migrante é invisibilizado enquanto sujeito e, assim como no Ensino Fundamental, só aparece nos conteúdos de referência. Um ponto de destaque é que diferente de outros estados o currículo apresenta o migrante em disciplinas como Artes e Educação Física.

A falta de visibilidade ao sujeito migrante no currículo de Minas Gerais, apesar de ser um currículo relativamente recente (2021), representa um desafio significativo na promoção da inclusão e da compreensão das complexas realidades da migração. A ausência de conteúdo e discussões sobre migração nas diretrizes curriculares do estado podem resultar em uma falta de conscientização por parte dos alunos e dos profissionais sobre as experiências e contribuições dos migrantes, perpetuando estereótipos e preconceitos. É fundamental que os sistemas educacionais considerem a inclusão de tópicos relacionados à migração, a fim de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais diversos e interconectado, promovendo a empatia, o respeito e a compreensão das questões migratórias.

Rio de Janeiro

O estado do Rio de Janeiro possui uma área territorial de 43.750,425 km² e abriga uma população estimada em 16 milhões de pessoas, de acordo com dados do IBGE de 2023. Além disso, o estado recebeu 218.898 migrantes⁸⁵ até 2022, conforme dados do OBMigraSP. No mesmo ano, o INEP registrou quase 2 milhões de matrículas⁸⁶ no Ensino Fundamental no estado do Rio de Janeiro (INEP, 2022). Dentre esse total, o RJ registrou 2.148 matrículas de estudantes migrantes em 2022 referente ao Ensino Fundamental⁸⁷.

A análise realizada neste estudo abrangeu o currículo do Ensino Fundamental do estado do Rio de Janeiro, Documento de Orientação Curricular, que foi aprovado em 2019 por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 373 (CEE, 2019). No que se refere à análise do documento, a partir da busca dos termos, foram identificados os termos apenas nos conteúdos, sendo eles Ciências – 7º ano, Geografia – a partir do 2º ano e História – a partir do 4º

⁸³ Conforme dados do Banco interativo do OBMigraSP, elaborados a partir do Sismigra que considera o número de registros no Brasil, entre 2000 e 2022.

⁸⁴ Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 6,7% do total de matrículas projetado para a região Sudeste.

⁸⁵ Conforme dados do Banco interativo do OBMigraSP, elaborados a partir do Sismigra que considera o número de registros no Brasil, entre 2000 e 2022.

⁸⁶ Registro de 1.960.826 pessoas, de acordo com a Sinopse Estatísticas da Educação Básica produzida pelo INEP para o ano de 2022.

⁸⁷ Valor de projeção calculado para o ano de 2022, a partir do cenário de 2020. O valor corresponde a 2,9% do total de matrículas projetado para a região Sudeste.

ano (Rio de Janeiro, 2019), sem mencionar o indivíduo como sujeito político e portador de direitos que deve ser acolhido no sistema educacional do estado.

As habilidades que os estudantes são convidados a desenvolver abrangem a capacidade de "analisar os diversos fluxos populacionais e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira, destacando o papel dos africanos, indígenas e imigrantes em geral na promoção da diversidade étnica e cultural em nossa localidade, estado e país" (Rio de Janeiro, 2019, p. 447). Além disso, os alunos são incentivados a refletirem sobre as mudanças causadas pela migração, tanto interna como internacional, sobre aspectos tanto do período da colonização do Brasil, quanto às ações mais recentes. Nesse contexto, é importante notar que, embora a temática da migração seja abordada em duas habilidades específicas do 4º ano na disciplina de História, ela não é abordada em nenhum outro ano do ensino fundamental em relação ao estudo dessa disciplina.

No tocante ao Ensino Médio, o contexto se revela um pouco mais negligente, há apenas, em termos de conteúdo nos itens Habilidade Específica (para a 1ª série) e como Objetos de Conhecimento (para a 2ª série), sendo que somente este último trata tematicamente da migração internacional (Rio de Janeiro, 2022), o que é bem pouco em termos de todo um nível de ensino.

É notável a ausência de qualquer menção ao migrante enquanto sujeito de direitos no currículo do estado do Rio de Janeiro. Isso é particularmente preocupante, considerando o significativo fluxo migratório que o estado recebe. No entanto, o sistema educacional estadual parece negligenciar a presença desses migrantes em suas escolas, não apresentando indícios de qualquer ação afirmativa ou política voltada para o acolhimento e a integração de migrantes na comunidade escolar.

São Paulo

O estado de São Paulo possui uma área territorial de 248.219,485 km² e uma população estimada em 44 milhões de pessoas (IBGE, 2023). Dentre essas pessoas, são mais de 595 mil⁸⁸ migrantes que moram no estado de São Paulo (OBMigraSP, 2022). Entre as nacionalidades presentes, a liderança é dos bolivianos com mais de 100 mil migrantes regulares, seguida por chineses e haitianos. (Marinho, 2020) Além disso, é possível assumir que o número de migrantes venezuelanos tenha aumentado também, em decorrência do aumento geral da migração venezuelana para o Brasil. Em relação à Educação, o estado tem 5.379.711 milhões de matrículas no Ensino Fundamental (INEP, 2022), sendo 18.222 matrículas de estudantes migrantes em 2022, projetados a partir de dados do Censo Escolar.⁸⁹

O currículo paulista foi desenvolvido em 2019, com colaboradores dos 612 municípios do estado. Abrange as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais, e históricas do estado, além de contemplar as competências gerais determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para o desenvolvimento das habilidades essenciais cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Esse currículo define a grade para o Ensino Fundamental I e II (São Paulo, 2019).

Na introdução, o documento reconhece a relevância das correntes migratórias que ocorrem em massa para o estado, sua presença significativa na diversidade étnica e cultural do estado (São Paulo, 2019), apesar das nações mencionadas (árabes, alemães, japoneses, espanhóis e chineses) terem tido seus períodos de imigração mais forte no entre meados do Século XIX e início do Século XX, as migrações contemporâneas não recebem nenhuma menção.

⁸⁸ Conforme dados do Banco interativo do OBMigraSP, elaborados a partir do Sismigra que considera o número de registros no Brasil, entre 2000 e 2022.

⁸⁹ O valor corresponde a 24,6% do total de matrículas projetado para a região Sudeste.

Ao desenvolver a busca pelo conceito de migração e termos correlatos no documento curricular do Estado de São Paulo, encontra-se a expressão migração referindo-se ao deslocamento interno populacional, que aparece como migrações em diversas regiões brasileiras (4° e 5° anos), os fluxos migratórios da América Latina (8° ano), identificar as motivações para os movimentos migratórios em diferentes tempos e avaliar seu papel desempenhado na região (5° ano), dinâmicas migratórias internas (4° ano), analisar as mudanças causadas pelas migrações internas e internacionais (4° ano), a migração estrangeira e seu impacto no estado de São Paulo (4° ano), as diferentes correntes migratórias que formaram o estado de São Paulo (4° ano) (São Paulo, 2019).

Para o Ensino Fundamental I, o currículo abrange aquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já havia determinado, e que pode ser encontrado em outros currículos de outros estados brasileiros, no entanto, dedica uma parte específica para o estudo das migrações no estado de São Paulo, algo que pode ser considerado como um avanço em relação a outros currículos, já que o estado tem uma população majoritariamente composta migrantes, e é historicamente, além de culturalmente, um estado que atraiu muita migração internacional devido às necessidades de industrialização e ao processo de embranquecimento pós abolicionista, “O primeiro passo na campanha nacional de embranquecimento foi arquitetar legislações de imigração restritivas para, em primeiro lugar, encorajar a imigração europeia e, em segundo lugar, proibir ou fortemente desestimular a imigração de pessoas de ascendência africana, asiática ou indígena” (Hernández, 2017, p. 54).

No entanto, o conteúdo é mencionado somente a partir do 4° ano, com bastante conteúdo a ser trabalhado, mas diminui consideravelmente conforme vão-se avançando os anos, chegando a ser somente mencionado no 8° ano. Claro, o currículo serve como base para o que o professor irá trabalhar em sala, mas o incentivo dos estudos migratórios deveria estar mais bem inserido no currículo oficial do estado, não ser algo que o professor deva abordar voluntariamente.

No Ensino Médio, o currículo paulista apresenta, no máximo uma menção ao migrante internacional como sujeito vulnerável e que possui “características socioculturais e/ou às diversas situações de vulnerabilidades” (São Paulo, 2022, p. 40), no entanto, não avança em dizer como o direito à educação será garantido à essa parcela da sociedade, em especial, enumerando-a junto a outros grupos, que não possuem as mesmas características dos migrantes e possuem necessidades educativas muito distintas, como a população quilombola e a população negra, a população prisional etc.

Como a capital do estado de São Paulo é a cidade que mais recebe migrantes desde o séc. XIX, será feito um adendo ao currículo municipal. O currículo voltado para a cidade de São Paulo, o ‘Currículo da Cidade’ (Cidade de São Paulo, 2019), foi desenvolvido em 2019 e os documentos são divididos tanto por segmento, como também por área de conhecimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática e Tecnologia) e Ensino Médio (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias).

O currículo da cidade para o Ensino Médio reconhece brevemente a presença de migrantes no sistema educacional, em seu texto introdutório. Aborda o termo migrante como parte da educação etno-racial, no entanto, de todos os currículos analisado é o único que apresenta um dado percentual da presença do migrante em seu sistema de educação:

O Ensino Médio conta, em 2020, com 2.511 estudantes matriculados. Destes, 2.341 estudantes responderam à autodeclaração de cor/raça, totalizando 55% brancos, 36% pretos e pardos, 0,3% amarelos, 0,2% indígenas, enquanto

6,8% preferiram não declarar e 1,5% se recusaram a responder. Ainda neste questionário, 0,76% informaram ser migrantes internacionais, oriundos de diferentes nacionalidades. (Cidade de São Paulo, 2021, p.33)⁹⁰

O currículo da cidade para a Educação Infantil (Cidade de São Paulo, 2022) aborda a criança e o bebê migrante, suas histórias e sua formação identitária como algo a ser considerado na hora de construir o projeto pedagógico, mas também como parte da educação étnico-racial que o currículo se propõe a abordar:

O Brasil, depois de um longo tempo sem movimentos migratórios, vem recebendo novos fluxos, com a presença, nos últimos 20 anos, de bolivianos, peruanos, venezuelanos, haitianos, senegaleses, congoleses, sírios, entre outros. Apesar de uma formação multicultural, a resistência aos migrantes, refugiados e apátridas e a disputa por vagas no mercado de trabalho têm gerado eventos de preconceito, hostilidade e racismo. (Cidade de São Paulo, 2022, p. 49).

Também reconhece a presença de crianças migrantes em todos os segmentos da Educação Básica, e aborda em seu texto a necessidade de não serem tratados com desconsideração, traçando planos de acolhimento com as famílias e com apoio de instituições que trabalham com migrantes. Abordam a questão da diferença linguística e a barreira de comunicação que possa existir, afirmando que é tarefa da unidade escolar a busca por informações.

Desde 31 de março de 2018, 5.312 estudantes imigrantes oriundos de 81 países se faziam representar. Essas crianças estão matriculadas em todas as etapas da Educação Básica. Os bebês e as crianças têm sido grandes vítimas dessa situação migratória e não podem ser tratados com desconsideração. As UEs que recebem essas crianças devem traçar planos de acolhimento para elas e as suas famílias/responsáveis, com apoio de instituições com outras experiências com migrações. (Cidade de São Paulo, 2022, p. 49).

A cena de recepção e acolhimento das famílias/responsáveis imigrantes exige uma análise que destaca especialmente a postura de acolhimento do novo e do enfrentamento das realidades educacionais que nos surgem: a diversidade, a diferença, a fugacidade e a profundidade das relações humanas, as separações e a hospitalidade como princípio ético e humano. Nem sempre saberemos ou teremos todas as informações, é tarefa da UE transformar a busca por essas informações em um processo coletivo e respeitoso de investigação. (Cidade de São Paulo, 2022, p. 51).

Já a introdução dos currículos do Ensino Fundamental (suas áreas de conhecimento⁹¹), reconhece os migrantes como parte essencial da cidade, tanto historicamente quanto culturalmente:

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se um **lugar de destino** para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. (Cidade de São Paulo, 2019, p 25. Grifos nossos)

O acolhimento ou rejeição pela cidade destes fluxos migratórios motivou o estabelecimento definitivo dessas populações e transformou o território paulista, e, sobretudo, o paulistano, em uma cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes. (Cidade de São Paulo, 2019, p. 25. Grifos nossos)

O currículo da cidade aborda a migração e os migrantes mais detalhadamente, considerando a importância desses para a cidade de São Paulo, além de respeitar as leis impostas pela cidade sobre migração, como a *“lei nº 16.478 (2016), que institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações*

⁹⁰ O documento utilizado para referência foi o da área de Linguagens e suas Tecnologias. No entanto, o texto introdutório se repete nas outras áreas de conhecimento.

⁹¹ As áreas de conhecimento são divididas em diferentes documentos. No entanto, o texto introdutório é igual em todos. Para fins de referencial, foi utilizado o documento referencial curricular de Língua Portuguesa.

prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.” (Cidade de São Paulo, 2019). É um currículo mais detalhado, mas que segue o plano do currículo estadual.

É um currículo que demonstra preocupação com os migrantes em termo de conteúdo e mais ainda, apresenta preocupação em integrar e acolher os migrantes e refugiados da cidade de São Paulo, assim como também apresenta a histórias das migrações, os diferentes fluxos migratórios e estimula o pensamento crítico em relação ao fenômeno da migração, especialmente buscando soluções para a crise migratória mundial contemporânea. O que faz desse dispositivo curricular um ponto fora da curva quando comparado aos demais dispositivos sub-nacionais analisados. É importante destacar que apesar do currículo apresentar avanços, um desafio comum, enfrentado em muitos sistemas educacionais, consiste na lacuna entre o que está estabelecido nos documentos curriculares e a implementação real nas salas de aula.

Existem várias razões pelas quais isso pode acontecer, como a ausência de formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Os educadores podem não estar adequadamente preparados para ensinar conteúdo sensível à migração. Eles podem não estar cientes das questões relevantes ou de estratégias pedagógicas apropriadas para abordá-las. Outro ponto consiste na resistência à mudança por parte desses profissionais ou até mesmo dos próprios alunos e suas famílias pode ser um obstáculo significativo. As pessoas podem se sentir desconfortáveis com a introdução de novos tópicos ou perspectivas no currículo, em especial, quando contrastam ou colidem com suas culturas de origem.

Nesse sentido, é crucial reconhecer que a simples existência de um currículo sensível à migração não garante sua implementação efetiva. É necessário um esforço coordenado envolvendo todas as partes interessadas (comunidade escolar) para assegurar que o currículo seja realmente aplicado nas salas de aula, promovendo a compreensão, a inclusão e a empatia em relação aos migrantes.

Em conclusão, em comparação com os outros currículos analisados (Lazarini Batista & Matos-de-Souza, 2021, Matos-de-Souza et. al, 2021, Matos-de-Souza et. al, 2022), o currículo da Cidade de São Paulo é o mais abrangente em relação ao conteúdo que aborda a migração e o refúgio. É um currículo que tem a intenção de apresentar aos brasileiros a importância social, cultural e econômica dos migrantes, com a intenção de promover uma sociedade mais justa, igualitária, respeitosa e acolhedora com os migrantes. É um currículo modelo, no que trata do conteúdo, em termos de abrangência do tema da migração.

Considerações finais

Os currículos educacionais da Região Sudeste do Brasil, em sua maioria, seguem um padrão que se assemelha ao que temos encontrado ao longo da pesquisa que estamos conduzindo. Quando o currículo aborda o fenômeno, geralmente o faz dentro do contexto disciplinar, e, na maioria dos casos, tende a invisibilizar a temática, com exceção do currículo da cidade de São Paulo (Cidade de São Paulo, 2019b, 2021, 2022). Diferentemente dos outros documentos, o currículo da Cidade de São Paulo apresenta a intenção explícita de enxergar o migrante como um sujeito a ser incluído no sistema educacional e os desafios da migração como questões a serem debatidas, a partir de uma perspectiva crítica.

Em uma sociedade excludente como a brasileira, que muitas vezes age de forma a descartar aqueles considerados indesejados, perpetuando práticas coloniais com cidadãos de seu próprio território e sociedade (Mbembe, 2018; Matos-de-Souza & Medrado, 2021; Matos-de-Souza, 2021), é fácil imaginar as dificuldades enfrentadas por um recém-chegado, que não fala o idioma local e que passou por situações extremamente desafiadoras em sua jornada até o país. Em especial, essa realidade se torna mais latente ao analisarmos as relações com povos migrantes dos países do Sul Global, que além dos processos de xenofobia, acabam por passar por situações de racismo e outras formas de discriminação.

Sem o intuito de identificar vilões ou de se inebriar em discussões a respeito da validade da base nacional curricular, o que já vem sendo amplamente abordado no campo crítico educacional, por hora, propomos um destaque na formação continuada para o uso crítico dessas bases. Entendemos a necessidade de futuras revisões dos dispositivos curriculares, tanto em nível estadual quanto nacional, de forma a abrir espaço não apenas para a inclusão do migrante, mas também para a formação de um profissional atento aos temas da contemporaneidade.

A importância dos processos de formação continuada é inquestionável quando se trata da temática da migração. Isso se deve ao fato de que os educadores geralmente não recebem uma formação adequada para lidar de maneira eficaz com as complexas situações enfrentadas pelos migrantes. Além disso, esses profissionais da educação podem ser influenciados negativamente pelo ambiente, correndo o risco de adotar práticas discriminatórias ou acomodadas diante das dificuldades encontradas, como as diferenças culturais e do idioma.

Da mesma forma, assim como os alunos, os professores que lidam com migrantes muitas vezes enfrentam desafios para expressar plenamente sua identidade e conhecimento, devido às pressões e restrições que afetam qualquer indivíduo que busque adotar uma abordagem inclusiva na educação de migrantes. O ambiente adverso em termo de inclusão afeta sobremaneira as práticas pedagógicas, deixando o professor, muitas vezes, operando espontaneísmos a partir de práticas autoformativas para enfrentar um problema que é de toda a sociedade. Os professores quando conscientes de seu papel desempenham uma ação coletivamente mais significativa, ao desenvolver estratégias para enfrentar esses desafios e defender o direito de realizar ações condizentes com sua profissão e a modalidade de educação que oferecem.

Nossa provocação aos currículos subnacionais procura justamente observar no que foge da garantia do direito à educação e que, envolvendo muitos atores e dimensões de poder, ignora a existência da migração internacional contemporânea no sistema educativo brasileiro. Nosso papel é o de insistir, até o momento em que nossos esforços de crítica já não encontrem o vazio como resposta. Por enquanto, seguimos gritando no espaço vazio e escuro em busca de uma resposta para o eco do lado de lá.

Referências

- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Cavalcanti, L; Oliveira, T. & Silva, B. G. (2021). *Imigração e refúgio no Brasil: Retratos da década de 2010*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>
- Cavalcanti, L; Oliveira, T. & Silva, B. G. (2022). *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra.
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.
- Cavalcanti, L; Oliveira, T. & Lemos Silva S. (2023). *Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra.
<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/dados-consolidados1>
- CEE - Conselho Estadual de Educação (2019). *Deliberação CEE 373, de 8 de outubro de 2019*. Câmara de Educação Básica. Rio de Janeiro. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-rj-d-2019-373-607d84217d680-pdf?query=Normas%20estaduais>.
- Cidade de São Paulo (2019). *Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Língua Portuguesa*. São Paulo: SME/COPED. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-lingua-portuguesa/>

- Cidade de São Paulo (2021). *Currículo da cidade*: Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias. – São Paulo: SME/COPEd. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-medio-linguagens-e-suas-tecnologias/>
- Cidade de São Paulo (2022). *Currículo da cidade* : Educação Infantil. São Paulo : SME / COPEd, <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>
- Espírito Santo. (2009a). Secretaria da Educação. *Ensino Médio*: área de Linguagens e Códigos Vitória. : SEDU. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2001%20-%20Linguagens.pdf>
- Espírito Santo. (2009b). Secretaria da Educação. *Ensino Médio*: área de Ciência da Natureza e Matemáticas. Vitória : SEDU. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2002%20-%20Ci%C3%Ancias%20da%20Natureza.pdf>
- Espírito Santo. (2009c). Secretaria da Educação. *Ensino Médio*: área de Ciências Humanas. Vitória : SEDU. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2003%20-%20Ci%C3%Ancias%20Humanas.pdf>
- Espírito Santo. (2009d). Secretaria da Educação. *Ensino Médio*: área de Língua Estrangeira Moderna. Vitória : SEDU. <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20Fundamental%20Anos%20Finais%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20L%C3%ADngua%20Estrangeira.pdf>
- Espírito Santo (2020a). Secretaria de Educação. *Educação Infantil*. Vol 1. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>.
- Espírito Santo (2020b). Secretaria de Educação. *Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Vol 2,3,4 e 5. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>.
- Espírito Santo (2020c). Secretaria de Educação. *Ensino Fundamental Anos Finais*. Vol 6,7,8 e 9. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>.
- Espírito Santo (2021). *Currículo* (versão preliminar). <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>
- Hernández, T.K. (2017). A versão brasileira da legislação Jim Crow: o projeto de embranquecimento do direito de imigração e o direito costumeiro de segregação racial: um estudo de caso. In: *Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Cívicos*. Salvador: EDUFBA, pp. 53-73. <https://doi.org/10.7476/9788523220150.0005>.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). *Censo Demográfico 2022- População e Domicílios*. Primeiros Resultados. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022*. Brasília: Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopseestatisticas/educacao-basica>.
- Junger da Silva, G., Cavalcanti, L., Lemos S., S., Tonhati, T. & Lima Costa, L. F. (2023). *Refúgio em Números* (8ª Edição). Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>
- Lazarini, T.; Batista, M. S. & Matos-De-Souza, R. (2021). Educação e Migração na Região Norte: Análise dos Currículos Estaduais. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Digitais em Educação*. Porto: CIIE FPCEUP, v. 1, p. 242-258. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3859945>.
- Matos-de-Souza, R., Lazarini, T., Gomes-Moreira, M. & Marinho, P. (2019). Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira. In C. Leite & P. Fernandes. 31 (Eds.). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFe): contributos teóricos e práticos*. (PP. 200-209). Porto: CIIE/FPCE/UP. https://www.researchgate.net/publication/336650643_Os_sujeitos_invisiveis_da_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_brasileira_um_estudo_sobre_a_apropriacao_do_migrante_na_recente_producao_academica_educacional_brasileira.
- Matos-de-Souza, R. (2021) El Colonialismo revisitado por la Memoria. In Garcia, O. A. J; Sedeño, M. C.; Ramirez I. R. (ORGS.). *Territorios, Comunidades y Prácticas: construcción de saberes em clave decolonial*. Pereira: Editorial de la Universidad Libre – Seccional Pereira. https://www.researchgate.net/publication/355575451_EL_COLONIALISMO_REVISITADO_POR_LA_MEMORIA
- Matos-de-Souza, R., & Medrado, A. C. C.. (2021). Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’. *Saúde Em Debate*, 45(128), 164–177. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>

- Matos-de-Souza, R.; Lazarini, T.; González-Monteagudo, J.; Barroso-Tristán, J. M. (2021) Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, p. 24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.29.5540>
- Matos-de-Souza, R.; Rodrigues, M. R.; Moura, E. M. B. (2022) Migração e Educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da Região Nordeste do Brasil. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-21. https://www.researchgate.net/publication/349685213_Migracao_e_Educacao_Um_Estudo_sobre_a_Invisibilizacao_do_Migrante_nas_Politicas_Educacionais_Brasileiras_e_Distrital.
- Marinho, K. (2020) *Situação da população migrante na cidade de São Paulo é tema de debate na Comissão de Direitos Humanos*. São Paulo – SP. www.saopaulo.sp.leg.br/blog/situacao-da-populacao-migrante-na-cidade-de-sao-paulo-e-tema-de-debate-na-comissao-de-direitos-humanos/.
- Minas Gerais (2021a). *Currículo Referência de Minas Gerais*. Ensino Fundamental. <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>
- Minas Gerais (2021b). *Currículo Referência de Minas Gerais*. Ensino Médio. <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>
- Mbembe, A. (2018) *Necropolítica*. São Paulo n_1 edições.
- OBMigra - Observatório das Migrações (2022) *Plano Tabular. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2021*. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/DADOS_CONSOLIDADOS/Tabulacao%CC%A7a%CC%83o_Relato%CC%81rio_Anuar_Consolidado_2019_a_2021.xlsx
- OBMigra - Observatório das Migrações (2023) *Plano Tabular. Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2022*. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/Plano_tabular_Relat%C3%B3rio_Anuar_Consolidado_2020_a_2022_V2.xlsx
- OBMigraSP - Observatório das Migrações em São Paulo (2022). *Banco Interativo – Números da Imigração Internacional para o Brasil, 2000-2022(Jan-abr)*. Campinas, SP: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>.
- Oliveira, A. D. O (2020). imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2013655, p. 1-15, 2020. <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2013655.pdf>.
- Rio de Janeiro (Estado) Secretaria de Educação, (2019) . *Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro. Educação Infantil e Ensino Fundamental*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf
- Rio de Janeiro. (2022). *Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação. <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/curriculo-rj.pdf>
- São Paulo. Secretaria Da Educação, (2019). *Currículo Paulista*. São Paulo: UNDOIME, SEDUC, 2019. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf
- São Paulo (2022). *Currículo Paulista: etapa ensino médio*. São Paulo: UNIDIME, SEDUC. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf

Criar adesão à atividade física através de desafios na aula e extracurriculares: um estudo com alunos do ensino secundário

Nuno Silva

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Agrupamento de Escolas Diogo de Macedo, Vila Nova de Gaia; nuno1silva2000@gmail.com

Pedro Marques

Colégio de Gaia; p.md.marques@gmail.com

Paula Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D) e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE);
paulabatista@fade.up.pt

Resumo: Um dos maiores desafios que a sociedade enfrenta são os baixos níveis de atividade física e de prática desportiva (European Union, 2017). A escola, enquanto espaço formativo assume-se como um espaço privilegiado para dotar as crianças e jovens de ferramentas para gerirem a sua própria AF com vista ao bem-estar (Sallis et al., 2012). Neste quadro, a Educação Física tem um papel fundamental na aquisição de capacidades, conhecimentos e vontade por parte dos alunos para adotarem hábitos de vida ativos e bem-estar (Quennerstedt, 2019). Esta experiência pedagógica foi realizada em contexto de estágio profissional ao longo de 10 meses com o foco no desenvolvimento «da área da aptidão física sob os pressupostos da educação para a saúde (McConnell, 2010). O objetivo central foi promover o gosto pelo exercício físico e aumentar os níveis de AF semanal dos alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, pouco motivada para a prática e com níveis de AF tendencialmente baixos. Após se identificar os níveis de AF semanal dos alunos o passo seguinte foi levar os alunos a definirem um objetivo pessoal para o incremento da sua AF semanal, tendo como foco a saúde ou o rendimento. Após esta etapa os alunos envolveram-se num programa de aptidão física nas aulas, primeiro individualmente e posteriormente em grupo. Ao longo do processo foram feitos ajustamentos no grau de dificuldade e na carga. Na última etapa propôs-se uma competição semanal materializada em desafios na área da Aptidão Física, em que cada aluno tinha de dar o seu contributo para o grupo, sempre com o horizonte de aumentar o nível AF extraescolar. As atividades podiam ser realizadas individualmente ou em grupo. Os artefactos de ensino, diário de bordo do professor, podcasts e grupos focais com os alunos foram os procedimentos de recolha de dados. A análise envolveu procedimentos de análise temática de conteúdo. Os resultados evidenciam a adesão dos alunos aos programas de treino na aula e um enorme envolvimento nos desafios extra-aula.

Palavras-chave: atividade física, aptidão física, vida ativa, bem-estar, motivação.

Abstract: One of the biggest challenges that society faces is the low levels of physical activity and sports practice (European Union, 2017). School, as a formative space, where everyone goes, becomes a privileged space capable of giving children and young people the necessary tools to manage their own physical activity aiming towards well-being (Sallis et al., 2012). In this context, Physical Education plays a fundamental role in acquiring skills, knowledge, and desire on the part of its students to adopt active lifestyle habits and be happy (Quennerstedt, 2019). This pedagogical experience was carried out in the school placement context over 10

months and focused on the curricular development of physical fitness under the assumptions of health education (McConnell, 2010). The central objective was to promote the motivation for physical exercise and increase the levels of weekly physical activity of students in the 10th year class, of 24 students, with little motivation to practice and with levels of physical activity tending to be low. After identifying the students' weekly physical activity levels, the next step was to get the students to define a personal goal to increase their weekly physical activity, focusing on health or performance. After this stage, students began to carry out a physical fitness program in class, first individually and later in groups. Adjustments were made throughout the process in the degree of difficulty and training load. In the last stage, a weekly competition was proposed, materialized in challenges around Physical Fitness, in which each student had to make their contribution to their group, always with the aim of increasing the level of physical activity outside the school. Activities could be carried out individually or in groups. Teaching artifacts, teacher's logbook, podcasts, and focus groups with students were the data collection procedures. The analysis involved thematic content analysis procedures. The results show students' adherence to in-class training programs and enormous involvement in extra-class challenges.

Keywords: physical activity, physical fitness, active life, well-being, motivation.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios que a sociedade enfrenta são os baixos níveis de atividade física (AF) e de prática desportiva (European Union, 2017).

A prática de exercício físico representa uma forma de expressão da AF e tem como propósito a melhoria da saúde de forma generalizada, associado à promoção da capacidade física e performance (Malm, Jakobsson & Isaksson, 2019). O exercício físico, quando realizado de forma regular, representa um fator de prevenção e de gestão de patologias como as doenças cardiovasculares, diabetes, entre outras, juntamente com benefícios comprovados na saúde mental, manutenção de um peso corporal saudável e bem-estar generalizado (World Health Organization, 2020). Não obstante, Quennerstedt (2008) defende que a AF e o movimento devem ser vistos como algo para além de uma mera resolução de problemas, tal como doenças ou excesso de peso, pelo que colocando a ênfase em questões salutogénicas enriquece o entendimento acerca da relação entre AF e saúde, bem como a perspectiva da saúde dentro da EF. A partir desta abordagem, as experiências e vivências dos alunos na escola podem ir ao encontro de uma perspectiva mais ampla do tema da saúde, fugindo ao comumente associado. Ora, isto faz com que a própria EF ganhe uma dimensão diferente na contribuição para o desenvolvimento da saúde dos alunos e da forma como viria a enriquecer as suas vidas, contribuindo para um desenvolvimento (da saúde) sustentável. Portanto, a escola, enquanto espaço formativo por onde todos passam assume-se como um espaço privilegiado de dotar as crianças e jovens de ferramentas para gerirem a sua própria AF com vista a alcançarem o bem-estar ao longo das suas vidas (Sallis et al., 2012). Neste âmbito, a Educação Física assume um papel fundamental na aquisição destas capacidades, conhecimentos e vontade por parte dos alunos para adotarem hábitos de vida ativos e serem felizes (Quennerstedt, 2019).

A importância do desenvolvimento destas capacidades nos alunos, fazem com que seja necessária reflexão no que concerne ao que se tem vindo a fazer na área da aptidão física na EF. O problema é que ao invés de se investir numa abordagem que permita ao aluno desenvolver a sua noção de alcançar uma vida saudável e feliz, tal como defende Quennerstedt (2008), pretende-se, com o escasso tempo de contacto com os alunos resolver problemas de maus hábitos. Neste quadro, assiste-se à desafetação dos jovens para a AF.

Neste panorama, esta experiência pedagógica visou quebrar esta tendência, colocando no centro do desenvolvimento curricular da área da aptidão a promoção do gosto pelo exercício físico, num processo interativo de aquisição de conhecimentos que permita aos alunos serem autônomos no futuro.

OBJETIVOS

O objetivo desta experiência pedagógica foi promover o gosto pelo exercício físico e aumentar os níveis de AF dos alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade pouco motivada para a prática e com níveis de AF tendencialmente baixos.

Adicionalmente foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) dotar os alunos de ferramentas que lhes permitisse planear e ajustar um plano de treino adaptado para si, 2) contribuir para a melhoria do nível de aptidão física; 3) promover o trabalho em equipa dentro dos grupos de trabalho e 4) perceber o papel do fator competitivo para o aumento da AF semanal.

DESENHO DO ESTUDO

1.ª Etapa – Exercitação e Consciencialização

Realização dos testes FIT Escola e a partir dos resultados realizar diferentes planos de treino - com diferentes tempos (de exercitação e descanso), de séries e repetições. O objetivo era que os alunos retirassem ilações relativas ao nível das dificuldades que o seu plano de treino colocava.

Nesta etapa houve ainda a preocupação de corrigir os alunos na execução dos exercícios propostos. Complementarmente, foram fornecidos conhecimentos acerca dos diferentes níveis de intensidade, carga, tempo de exercitação e descanso. Estes conceitos passaram, gradualmente, a fazer parte da rotina dos alunos em contexto de aula, com vista a transpô-lo para fora do contexto escolar.

2.ª Etapa - Individualização (autoavaliação)

Nesta etapa, os alunos responderam a um questionário com o objetivo de posicioná-los numa de duas perspetivas para determinar o objetivo do seu plano de treino: “Perspetiva da saúde” ou “Perspetiva desportiva” (rendimento). Após esta categorização, os alunos elaboraram o seu plano de treino semanal, selecionando quatro exercícios para cada grupo muscular: MS (Membros Superiores), MI (Membros Inferiores), TR (tronco) ou T (todos).

Posteriormente, e tendo em conta a experiência e as perceções individuais da 1.ª etapa, os alunos planearam também o número de repetições de cada exercício, e/ou tempos de exercitação/descanso entre séries. É importante salientar que, qualquer que fosse a perspetiva que os alunos ficassem alocados, tinham orientações específicas (figura 4), assim como uma seleção de exercícios condizentes com o objetivo a que se propunham (figura 5).

Condição física
Orientações

É inquestionável que a manutenção de uma boa condição física é fundamental para um bem-estar físico, psicológico e social. É essa condição que garante a força, resistência e amplitude articular de forma a desempenhar, adequadamente, as tarefas do dia a dia. Uma boa condição física garante assim a realização das atividades diárias sem um cansaço físico ou mental extremo que iniba o sucesso das mesmas.

Orientações:

1. Elabora um circuito com 4 exercícios. No caso dos alunos com objetivo referente à **Perspetiva Desportiva**: 2 do grupo de Membros Superiores ou Inferiores (consoante aquilo que pretendes trabalhar com maior foco); 1 do grupo de Tronco; e 1 do grupo de Todos. Por outro lado, os alunos que se inserem no grupo da **Perspetiva da Saúde**: 2 do grupo de Todos; 1 do grupo de Tronco; e 1 do grupo de Membros Superiores ou Inferiores (consoante aquilo que sentes que tens mais dificuldade).
2. Cada grupo terá 3 níveis de dificuldade e a escolha do exercício a executar deve ter em conta as dificuldades de cada um, não devendo ser escolhido, à partida, o exercício de maior dificuldade de execução.
3. O circuito será constituído por 4 exercícios, em que cada um irá realizar o número de repetições/tempo de execução que considera ideal, assim como o tempo de descanso entre séries (3) e entre exercícios.
4. O circuito será realizado 1x nas aulas de terça-feira e 1x nas aulas de quinta-feira (2x por semana), podendo acontecer antes, durante ou no final das mesmas.
5. De semana a semana, será feito o levantamento da vossa apreciação, tendo em conta todos os parâmetros referidos anteriormente, de forma a realizar ajustes e/ou correções que vos permita estar mais perto de alcançar o vosso objetivo.
6. O mesmo circuito será realizado, durante um período de 3 semanas, sendo este alterado após as mesmas, substituindo os exercícios realizados pelo próximo nível de cada grupo muscular, e/ou realizando alterações ao nível do próprio, dentro de cada grupo muscular a trabalhar.

Figura 4 - Orientações dadas aos alunos, tendo em vista a construção do seu plano de treino

Grupo 1
Membro Superior




Nível 1	Nível 2	Nível 3
Exercício: Flexões de Braços de Joelhos 	Exercício: Flexões de Braços 	Exercício: Flexões de Braços com toque no ombro 
Descrição/Critérios de Êxito: - Na flexão, braços a 90º - Movimento contínuo - Cabeça direita, olhar para a zona das mãos	Descrição/Critérios de Êxito: - Na flexão, braços a 90º - Movimento contínuo - Corpo estendido - Cabeça direita, olhar para a zona das mãos	Descrição/Critérios de Êxito: - Na flexão, braços a 90º - Movimento contínuo - Corpo estendido - Cabeça direita, olhar para a zona das mãos - Após cada flexão, tocar no ombro com a mão oposta
Objetivo: - Realizar o maior nº de repetições	Objetivo: - Realizar o maior nº de repetições	Objetivo: - Realizar o maior nº de repetições

Figura 5 - Exemplo de ilustração e indicações dadas tendo em conta os exercícios a selecionar para o plano de treino de cada aluno

Após esta fase preparatória de exercitação começou a haver um acompanhamento semanal ao nível da dificuldade e cargas, para posteriormente passar a cada duas semanas, de forma que o plano fosse evoluindo e se constituísse um desafio contínuo ao longo do ano. O plano de treino era realizado no final das aulas (cerca de 15 minutos).

3.ª Etapa – Trabalho em equipa e heteroavaliação

Após a fase da individualização de exercitação os alunos agregaram-se em grupos de trabalho de quatro elementos (3.ª etapa). Cada grupo nomeou um capitão com a função de monitorizar o número de repetições/execuções por tempo realizados pelos colegas e o cumprimento integral do plano de cada elemento.

Nesta fase, os grupos não tinham todos nem o mesmo plano, nem estavam inseridos na mesma perspetiva (mesmo objetivo). Os alunos puderam escolher os seus grupos e nomear o capitão, aquele que consideravam capaz de desempenhar as funções especificadas.

Tal como aconteceu na 2.ª fase, foi feito o acompanhamento num intervalo de duas semanas acerca do estado de dificuldade e cargas dos planos em vigor, tendo havido necessidade de proceder a ajustes individuais que eram comunicados ao capitão de cada grupo.

Nesta etapa o plano de treino passou a ser realizado no início da aula – como forma de ativação geral – ou no final da mesma – como trabalho específico das capacidades desejadas.

4ª Etapa – Levar o exercício para lá do contexto escolar

Antes da implementação da etapa seguinte (“Competição Semanal”), foi realizada uma atividade de preparação (para os alunos) e de testagem (acerca da exequibilidade deste processo): o “Desafio da Páscoa”.

Tendo como ponto de partida os grupos de trabalho, os alunos tiveram de realizar um treino de, pelo menos 30 minutos em conjunto e fora da aula, ou, no caso de não ser possível, em separado (mas com a realização individual de uma atividade escolhida). A atividade era válida se o capitão do grupo apresentasse as seguintes evidências (Figuras 6, 7 e 8):

- Registo fotográfico da atividade, do local e dos elementos que a realizaram;
- Comprovativo da realização da atividade (por via de screenshot da aplicação ou fotografia do registo do treino por um smartwatch);
- Descrição e justificação da atividade e local de realização, assim como as sensações do grupo ao realizá-la.

Atividade: Caminhada

A atividade realizada por todos os elementos do grupo foi a caminhada, em que todos demos o nosso melhor e cumprimos com a atividade pedida, presente nas seguintes imagens.

Cada elemento do nosso grupo escolheu um local diferente visto que não tiveram a oportunidade de se encontrarem para a realização da atividade. Todos escolhemos a atividade de caminhada pelo facto de ser uma atividade que nos tranquiliza e também ser uma atividade que podemos fazer sozinhos sem precisarmos de outros materiais os quais poderíamos não ter. Em relação ao local cada um teve a oportunidade de escolher o sítio que se sentia mais conectado com a natureza, direcionando a nossa atenção ao momento presente.

Ao realizarmos este treino de condição física percebemos que podemos melhorar significativamente a nossa saúde mental, trazendo nos benefícios para o nosso humor e a nossa autoestima.

Escolha do local:

Realizamos uma caminhada desde a praia da Aguda até à praia de Espinho, pelos passadiços. Escolhemos este local, porque, pelo facto de ser a beira mar, possibilita ouvir os sons da natureza e relaxar. Para além disso, é um percurso que costumamos fazer pela proximidade do local, sendo assim mais acessível.

Sensações

Ao fazer esta caminhada, sentimo-nos tranquilas e relaxadas, sobretudo pelo facto desta tarefa ter sido realizada junto à praia, um lugar pacífico não só pelas suas paisagens, mas também pela forte presença da natureza.

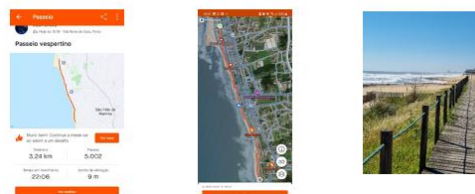
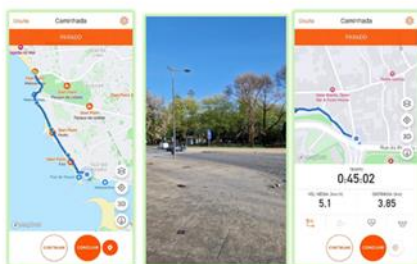
DESAFIO DA PÁSCOA – CONDIÇÃO FÍSICA

Para este trabalho nós decidimos realizar uma caminhada pelo Porto. Nós decidimos realizar esta atividade nas ruas movimentadas da cidade, porque apesar de vivermos perto, não conhecemos assim tão bem e achamos que esta caminhada nos daria essa oportunidade. Decidimos escolher a caminhada por acharmos que era uma atividade fácil de realizar e que todos nós gostamos.

Durante a realização desta atividade sentimos ativas e positivas.

O caminho era relativamente fácil tirando algumas subidas. Fomos à Sé, ao Bolhão e à rua de Santa Catarina.

Essa caminhada ajudou-nos a passar tempo de qualidade juntas no exterior e de forma ativa. Para além disso sentimos ainda o apoio e incentivo umas das outras para continuar a caminhada alongo do tempo, nunca nos afastando.



Apesar de a caminhada ter sido de 40 minutos, o tempo registado é 22 minutos, pelo facto de a contagem do tempo na aplicação ter parado sem nos apercebermos. No entanto, seria impossível realizar este percurso Aguda-Espinho (visível na segunda imagem) em tão pouco tempo.



Figuras 6,7 e 8 - Exemplos de atividades realizadas no âmbito do Desafio da Páscoa

Esta atividade abriu portas para a exploração de diferentes formas de registo e cumprimento do treino, facilitando a fase seguinte e levando os alunos a perceberem que é possível a exercitação para fora das aulas. A última etapa materializou-se numa “Competição Semanal – Desafios na área da Aptidão Física”. A competição decorreu entre as equipas e constituiu-se em desafios na área da Aptidão Física. O objetivo era que os grupos realizassem as atividades propostas, por forma a acumularem pontos - conforme pontuação patente no Quadro 3. A competição teve a duração de uma semana, entre 29 de maio e 3 de junho.

Quadro 3 - Pontuações atribuídas às atividades realizadas

PONTUAÇÃO	TAREFAS
15 Pontos	- Realizar a aula de Educação Física - Atividade/Caminhada individual (0 - 15')
30 Pontos	- Atividade/Caminhada individual (15' - 30') - Treino Individual (0 – 15') - Atividade/Caminhada com companhia (0 – 15')
45 Pontos	- Atividade/Caminhada individual (60' ou mais) - Treino Individual (30' – 60') - Atividade/Caminhada com companhia (15' – 45') - Treino com companhia (15' – 30')
50 Pontos	- Atividade/Caminhada com companhia (60' ou mais) - Treino Individual (60' ou mais) - Treino com companhia (30' – 60')
100 Pontos	- Caminhada/Treino/Atividade com TODOS os elementos da equipa em simultâneo

A aceitação das atividades e atribuição de pontuação estava dependente do envio pelos alunos ao Professor os registos, na linha do efetuados na fase anterior:

- Registo fotográfico da atividade, do local e dos elementos que a realizaram;
- Comprovativo da realização da atividade (por via de screenshot da aplicação ou fotografia do do treino por um smartwatch);
- Breve descrição da atividade executada.

Estas três componentes eram publicadas numa página de Instagram criada exclusivamente para o evento, com acesso restrito dos Professores e alunos. As publicações das atividades serviam como comprovativo de realização e acompanhamento das restantes equipas.

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 24 alunos de uma turma de 10.º ano (idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos), 12 do sexo masculino e 12 do feminino. Deste grupo, apenas sete alunos praticavam desporto federado, nas modalidades de voleibol, futebol, andebol, basquetebol e hóquei em patins; os restantes apenas realizavam as aulas de Educação Física.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA

1) Questionário inicial

Este instrumento serviu como base ao que viria a ser concretizado nas fases seguintes era composto por quatro questões abertas: 1) “Para ti, o que significa ser fit?”; 2) “Qual o objetivo da tua prática de exercício

físico?"; 3) "O que pretendes melhorar no espaço de condição física nas aulas de EF?"; 4) "Consideras que o espaço de condição física te pode ajudar a alcançar os objetivos a que te propões?" e quatro questões em escala de Likert: 1) "Qual a relevância que atribuis ao momento de condição física nas aulas de EF"; 2) "Quão exigentes são as aulas de EF para ti?"; 3) "Qual o nível de conhecimento que consideras ter em relação à prática de exercício físico?"; 4) "Quão motivado te sentes para o início do novo trabalho de condição física nas aulas de EF, tendo em conta o teu objetivo?".

A partir das respostas às diferentes questões permitiu perceber o objetivo geral de cada aluno, em função da perspetiva em que estava alocado: "Perspetiva Desportiva" – foco na melhoria da condição física, tendo em conta a modalidade federada que praticavam ou melhoria das capacidades para as diferentes modalidades praticadas nas aulas de Educação Física; ou a "Perspetiva da Saúde", com o foco no adquirir gosto e hábitos de prática regular de AF.

2) Podcasts Individuais

Os podcasts individuais visaram recolher as perceções dos alunos relativas ao trabalho que foi sendo desenvolvido na área da Aptidão Física. Forma recolhidos em dois momentos: um pré-Evento em que participaram 10 alunos e um pós-Evento, com a participação de 9 alunos. No primeiro o objetivo foi recolher as sensações dos alunos perante a forma de trabalho que foi adotada e de que forma é que podiam ser realizados ajustes ao nível do trabalho, para que este continuasse a ser desafiante e estimulante. As questões colocadas foram as seguintes: 1) "Como tem sido a experiência de trabalho da aptidão física nas aulas de EF?"; 2) "O que é que de mais relevante aprendeste nas aulas de EF na área da aptidão física?"; 3) "O que é que tens gostado mais?".

No segundo momento, o foco foi o evento, nomeadamente o significado que teve para a vida dos alunos. As questões colocadas foram: 1) "Como é que foi a experiência na Competição Semanal?"; 2) "O que é que gostaram mais e menos na realização do evento?"; 3) "O que é que aprenderam com a realização desta atividade?"; 4) "Como classificas o trabalho em equipa dentro do vosso grupo?".

3) Grupos focais

Após a realização do evento, que se realizou de 29 de maio a 4 de junho, foram selecionadas três equipas. O foco foi captar as aprendizagens dos alunos. Os alunos foram estimulados a partilhar ideias e dialogar entre si acerca do que vivenciaram.

4) Conversas com os alunos

No final das aulas procurou-se dialogar com os alunos e efetuar registos com vista a alterações nos planos. Esta estratégia permitia manter os planos desafiante, porquanto permitia identificar as as sensações e dificuldades dos alunos nos vários exercícios.

5) Diário de bordo do professor

O professor-investigador foi retirando notas diariamente acerca dos diferentes acontecimentos tendo em conta os objetivos de cada uma das fases.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados oriundos dos podcasts, grupos focais e diário de bordo do professor foram analisadas recorrendo a procedimentos de análise temática do conteúdo (Patton, 2015).

RESULTADOS

Acerca dos benefícios do treino na condição física

Apesar dos alunos terem sido alocados a dois objetivos distintos, estes convergiram na opinião acerca dos benefícios do treino na sua condição física tanto nas aulas de EF como sua vida extracurricular. Quer isto dizer que quer estejamos a falar de um aluno que tem um plano construído na perspetiva da performance ou da saúde, todos referiram que existiu uma melhoria ao nível da sua preparação e predisposição para as diversas atividades físicas e desportivas. Se por um lado, os praticantes desportivos beneficiaram neste aspeto nas suas modalidades, os alunos que não praticam nenhuma partilharam que foi um ponto que os ajudou a tolerarem com maior resistência as aulas de EF tendo em conta os diferentes conteúdos e das diferentes matérias.

Tem-me ajudado imenso a melhorar a minha preparação física nos jogos e nos treinos, isso faz com que consiga evoluir quer seja nas aulas ou no desporto que pratico. (Aluno A)

Ao início foi um pouco complicado, pois eu já não treinava desde o ano passado. Aos poucos tenho notado evolução e tenho aprendido a gostar (do trabalho dentro desta área). (Aluno B)

Outro aspeto, e tal como foi possível perceber pelo discurso do aluno B, é que a própria perceção dos alunos da sua evolução neste campo, foi servindo como motivação para continuar, o que levou a que grande parte deles começasse a gostar do trabalho de AF – ao contrário do que acontecia no início do ano. Portanto, este foi o tema com impacto mais imediato e que foi mais referido pelos alunos nas primeiras fases do estudo, e que serviram de ânimo para aquilo que viriam a ser as próximas fases, apesar de ainda ter existido alguma resistência para o trabalho nesta área.

Os alunos foram apresentando cada vez mais resistências ao espaço de Condição Física nas aulas, no entanto e após uma conversa com os mesmos, foi percebido que é uma área bastante importante, especialmente numa turma com tão poucos alunos que praticam exercício físico regular. (In Diário Bordo, 30 setembro)

Os benefícios do trabalho em grupo

Após o início do trabalho individualizado em contexto de equipas, foi notória a mudança de postura e motivação para a prática no trabalho realizado na área da aptidão física.

Como estou com os meus amigos é muito mais leve psicologicamente e motiva-me muito mais a continuar enquanto nos ajudamos mutuamente. (Aluno B)

Os alunos criaram um verdadeiro sentido cooperativo entre os elementos do grupo a que pertenciam, com os capitães a assumirem uma posição de enorme importância tanto na verificação do cumprimento dos planos de treino do seu grupo de trabalho, como na cronometragem e/ou contagem do número de séries realizados por cada grupo de trabalho.

A decisão da escolha de um capitão para os grupos de trabalho na realização dos planos de aptidão física, foi alvo de uma reflexão conjunta bastante rica e que permitiu aos alunos valorizar algo que muitas vezes não consideram e até desvalorizam enquanto turma: o sentido de cooperação e trabalho de equipa. (In Diário Bordo, 28 outubro)

Para além disto, e a partir do momento que os alunos deixaram de trabalhar de forma individual e iniciaram o trabalho em grupo, passou a existir mais vontade em atualizar o plano de treino com mais repetições ou exercícios com maior nível de dificuldade, criando-se um ambiente de competição entre grupos, curiosamente, antes do momento competitivo efetivamente ter chegado.

Eu tenho gostado da parte de trabalharmos em grupos, acho que isso estimula e faz-nos gostar mais de fazer a Condição Física que não é propriamente uma coisa fácil. Eu, pessoalmente, não adoro (o trabalho nesta área) apesar de saber que é bastante importante no nosso dia-a-dia, para o nosso futuro e que devemos continuar a fazer, e em grupo facilita muito mais a realização deste trabalho, porque nos estamos sempre a apoiar uns aos outros. (Aluno C)

Adesão à prática além das aulas de EF

A Análise da Tabela 1 permite perceber o impacto que esta atividade teve na vida dos alunos. Foram realizadas 86 atividades pelos diversos grupos num espaço de sete dias, evidenciando a importância que este evento teve para todos os participantes.

Tabela 1 - Tabela de atribuição de pontos

	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	TOTAL	
Grupo 1	-	15	45*	45 + 15 + 15	100*	-	-	775	4 ^º
	-	15	45*		100* + 45*	-	-		
	30	15	30	45 + 15 + 15	100* + 45* + 45*	45 + 45	45 + 45 + 45		
		15	45*		100* + 45* + 45*	-	45		
Total	30	60	75	150	190	90	180		
Grupo 2	100	100 + 15 + 15 + 15 + 15	45* + 45	100* + 45 + 15	30	45 + 45	45 + 45 + 45	1035	2 ^º
			-	100* + 15 + 15 + 15	45*	45	45		
			-		45*		45		
			45*	45*	45				
Total	100	160	90	205	75	135	270		
Grupo 3	15	100 + 15 + 15 + 15 + 15	-	100 + 15 + 15 + 15 + 15	-	-	45	515	6 ^º
	-		-		-	-			
	-		45		-	30	45*		
	15		-		-	45*			
Total	30	160	45	160	0	30	90		
Grupo 4	-	100 + 15 + 15 + 15 + 15	100	100*	-	-	45	620	5 ^º
	-			100* + 15	-	-	50		
	-			100* + 15	45	-	-		
	-			100* + 30 + 15	-	45	-		
Total	0	160	100	175	45	45	95		
Grupo 5	-	50 + 50 + 15 + 15	-	100* + 15	45	50*	-	845	3 ^º
	-	15	-	100* + 45 + 15	-	50* + 30 + 50	50 + 45 + 50 + 50		
	Infetado com Covid-19				45	-	-		
	-	15	-	100* 15	-	-	45		
Total	0	145	0	190	90	130	290		
Grupo 6	-	50 + 15 + 15	100*	-	-	100*	50** + 50*** + 45	1085	1 ^º
	-		100* + 50	-	-	100*	+ 50** + 50***		
	-	15	100*	-	-	100* + 30 + 45 + 45	0 + 30 + 50*** + 45		
	-	15	100* + 25	30 + 15	-	100*	30 + 30		
Total	0	110	175	45	0	220	535		

*Atividade realizada em conjunto

Outro aspeto que parece ter contribuído para a forte adesão foi a partilha de todas as atividades na rede social Instagram (Figura 9). No espaço, eram disponibilizadas diariamente publicações mostrando as atividades realizadas ao longo da semana, não só como forma de registo numa plataforma bastante utilizadas pelos alunos desta faixa etária, mas também como forma de comprovativo entre grupos do cumprimento do regulamento e do envio correto de todas as componentes para efeito de contagem de pontos.

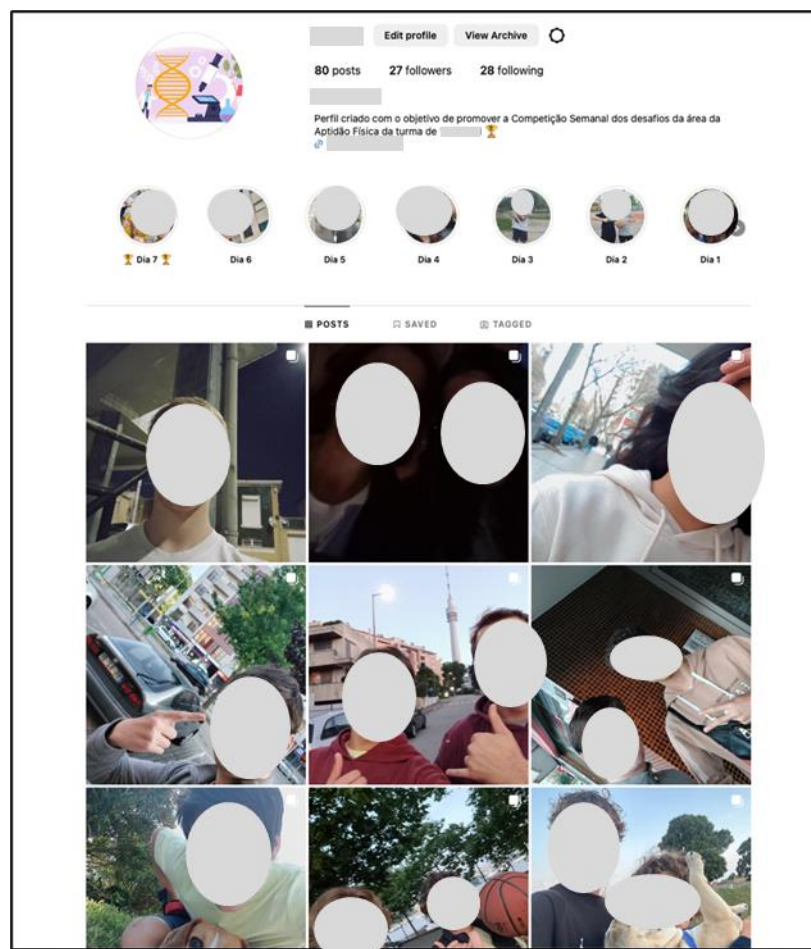


Figura 9 - Página de Instagram referente à promoção do evento da Competição Semanal

A adesão a este processo e acompanhamento na página ultrapassou todas as expectativas, todos os alunos queriam participar e aparecer numa publicação referente ao Evento, dizendo orgulhosamente que a sua atividade foi aceite e ajudou o seu grupo a arrecadar pontos na classificação.

Alargar a adesão ao exercício físico a outros significativos

A adesão e vontade em participar no Evento começou a difundir-se não só na vida dos alunos, mas também das suas famílias, pois inúmeras atividades começaram a ser realizadas não só na companhia dos elementos do grupo de trabalho, mas também na companhia de elementos da família, amigos e até de animais de estimação. Os alunos referiram que este aspeto os motivava a realizar ainda mais atividades, pois sentiam também que estavam a ajudar a sua família a praticar AF, o que reconhecem ser positivo.

Durante esta semana, percebi que é muito melhor fazer as atividades em grupo do que individualmente, porque isso promove que nos possamos encontrar mais vezes fora da escola, o que também é importante. (Aluno D)

(Gostei do facto de) fazer com que seja sempre melhor a cada dia e tentar passar isso para os meus colegas e família, fazendo com que eles queiram também evoluir neste aspeto. (Aluno E)

Ou seja, os alunos para além de tentarem juntar-se muitas mais vezes com os colegas do contexto escolar (algo que previamente não era tão usual), começaram também por valorizar e procurar realizar as diferentes atividades com a família, ganhando até um sentimento de responsabilidade em ajudar os pais, irmãos ou primos a fazendo-os perceber que a prática de AF deve ser algo que deve fazer parte das suas vidas para alcançar o bem-estar e uma vida feliz.

O valor da Competição para a adesão ao exercício físico

No capítulo competitivo, os alunos destacaram ter sido fator positivo e que os ajudou a ir mais longe na concretização e realização de atividades com vista a obtenção de pontos para a classificação.

O facto de estarmos a competir uns com os outros fez com que levássemos este aspeto um pouco mais longe, onde fizemos o máximo de atividades possíveis porque estávamos motivados. (Aluno F)

A Competição Semanal promoveu a prática de AF fora da escola e sendo uma competição, isso estimula os alunos a esforçarem-se mais para a mesma, porque todos querem ganhar. (Aluno G)

Apesar de todos os fatores já visados anteriormente, o fator mais determinante para que os alunos chegassem mais longe, eram os pontos atribuídos por cada atividade realizada. Apesar de ser um ponto positivo, pois incentivou os alunos a realizar um elevado número de atividades, levanta algumas questões, especialmente acerca do sucesso deste evento, no caso de não existir atribuição de pontos. Será que os alunos apenas realizaram um elevado número de atividades para vencer? Será que na tentativa de vencer todos os alunos conseguiram perceber qual o grande foco com a concretização do evento? Ou estavam demasiado focados em realizar atividades unicamente para ser recompensados com pontos? Estas questões seriam interessantes de comprovar num evento desta natureza, mas sem qualquer tipo de pontuação, de forma a perceber efetivamente o “peso” que o fator competitivo teve na questão motivacional dos alunos e se essa questão poderá ou não ter afetado o cumprimento do grande objetivo do trabalho nesta área.

Mudança de estilo de vida

Por último, mas não menos importante, o tema que resume o grande objetivo do trabalho que foi desenvolvido desde o início do ano letivo até ao final da Competição Semanal. Foi possível perceber que os alunos não só adquiriram conhecimento específico relativo ao trabalho na área da aptidão física, mas também perceberam a importância de adotar um estilo de vida ativo para as suas vidas. O processo iniciou-se nas aulas de EF, mas o grande objetivo era levar essa prática para além das mesmas, de forma presente para que pudesse permanecer durante toda a sua vida.

O fator competitivo motivou-nos, mas agora temos vontade de fazer atividades em conjunto fora da própria competição. (Aluno H)

Na minha opinião, considero que foi uma experiência bastante positiva, combater quem tem uma vida mais sedentária e esta prática é boa para a nossa saúde. (Aluno I)

A parte física que a Competição nos acrescenta é muito importante, porém eu coloco ainda mais importância à parte psicológica, já que nós fazemos parte de um curso que exige muito dos nossos estudos e do nosso trabalho e, por vezes, esquecemo-nos da realização de AF e é muito importante a realização de atividades como esta. (Aluno J)

Discussão

Foi a partir das fases anteriores ao Evento que se conseguiram alcançar os objetivos específicos traçados no início do ano, com o objetivo dos alunos adquirirem capacidades, conhecimentos e vontade em adotarem hábitos de vida ativos e serem felizes (Quennerstedt, 2019).

Desde o início do processo até à realização do evento, os alunos desenvolveram a motivação necessária para transportar o trabalho que tinha sido realizado até então nas aulas de EF para fora das mesmas. Não só pelo facto de o tipo de atividades serem diferentes – da realização do plano de treino individualizado –, mas também porque os mesmos sentiam verdadeiramente que estavam a contribuir para uma melhoria do estilo de vida de cada um.

Quennerstedt (2008) defende que a partir desta abordagem, cada aluno desenvolve a sua noção de alcançar uma vida feliz e saudável.

Tal como foi possível perceber, os alunos reconheceram aquele que era o grande objetivo de todo o estudo, tendo posteriormente procurado manter a prática de AF nas suas vidas, pela noção que cada um deles construiu, especialmente através da realização de atividades fora do contexto escolar de forma individual ou com companhia, de familiares e/ou amigos. Portanto, este estudo acabou por enveredar por outra componente: alargar a adesão à prática para as pessoas à sua volta. Após perceberem que não eram apenas os próprios que necessitavam de adotar estilos de vida ativos e saudáveis, mas que toda a gente o deve fazer, em especial as pessoas perto de si.

CONCLUSÕES

Assumindo o objetivo de promover o gosto pelo exercício físico e aumentar os níveis de AF de alunos pouco motivados para o exercício físico e com níveis de AF tendencialmente baixos, pode considerar-se que o objetivo foi alcançado.

Recorrendo a diferentes planos de treino, utilizando terminologia específica e cuidando da qualidade da execução dos exercícios, foi possível dotar os alunos de ferramentas que lhes permite planear e ajustar um plano de treino adaptado a si e objetivos pretendidos. Os alunos melhoraram o seu nível de aptidão física inicial e aprenderam a autoavaliar-se e a monitorizar o processo.

O trabalho em grupo, tanto na realização do plano de treino como da Competição Semanal, ajudou promoveu o trabalho em equipa e os alunos reconheceram a importância da cooperação.

Em relação ao evento, com o ingrediente da competição revelou ser um fator motivacional poderoso que elevou os alunos a aumentar os níveis de AF semanal.

Durante as diferentes fases do processo foi notória a crescente recetividade e envolvimento dos alunos no trabalho da Aptidão Física, culminando com um empenho notável no Evento da Competição Semanal.

Para além do conhecimento específico adquirido pelos alunos, foi visível o aumento da sua predisposição para adotarem estilos de vida mais ativos no futuro.

Agradecimentos: Estudo inserido no Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência 2022.09013.PTDC: 'Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices'.

Referências bibliográficas

- European Union (2017). Special Eurobarometer - Sport and Physical Activity: European Union.
<https://www.europarc.org/wp-content/uploads/2020/01/Special-Eurobarometer-472-Sports-and-physical-activity.pdf>
- Malm C, Jakobsson J, Isaksson A. Physical Activity and Sports-Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden. *Sports* (Basel). 2019 May 23;7(5):127. doi: 10.3390/sports7050127.
- McConnell, K. (2010). Fitness education. In J. B. Publishers (Ed.), *Standards-based physical education curriculum development* (2nd ed., pp. 367-387): Pacific Lutheran University.
- Patton, M. (2015). *Qualitative evaluation and research methods* (4a ed.). London: Sage
- Quennerstedt, M. (2008) Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education, *Sport, Education and Society*, 13:3, 267-283, DOI: 10.1080/13573320802200594
- Quennerstedt, M. (2019). Healthying physical education - On the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1-15. DOI: 10.1080/17408989.2018.1539705
- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M. & Beighle, A (2012). Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 83(2): 125-35. DOI: 10.1080/02701367.2012.10599842
- World Health Organization (2020). Report on cancer: Setting priorities, In *vesting wisely and providing care for all*. Geneva: World Health Organization.

Atender à diversidade dos alunos num programa de aptidão física para a saúde em ensino recíproco: um estudo em contexto de estágio profissional

André Martins

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; up200807952@edu.fade.up.pt

Bruno Pinto

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; up201807270@edu.fade.up.pt

Paulo Cunha

Escola Secundária Almeida Garrett; paulocunha55@gmail.com

Paula Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID) e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE);
paulabatista@fade.up.pt

Resumo: A estratégia global da organização mundial de saúde passa pela promoção da atividade física na população em geral e em particular nas crianças e jovens (OMS, 2020). A escola é um local ideal para a promoção de atividade física e, particularmente, a Educação Física assume um papel central para dotar os alunos de ferramentas, conhecimentos e comportamentos que lhes permitam edificar um estilo de vida saudável. O modelo “*fitness education*” (McConnell, 2014) fornece o quadro de referência para a fundamentação do desenvolvimento da aptidão física visando levar os alunos de um estado de dependência para um de independência e autonomia. Por sua vez, o ensino recíproco é uma estratégia que ajuda ao desenvolvimento da construção de significado da tarefa (Omari & Weshah, 2010). Este estudo procurou atender à diversidade dos alunos num programa de aptidão física para a saúde em ensino recíproco numa escola do grande Porto. O objetivo central foi analisar a adesão dos alunos ao trabalho da aptidão física em ensino recíproco em comparação ao ensino por instrução direta. Participaram 28 alunos de uma turma do 10.º ano de escolaridade do Curso Científico-humanísticos. Os dados recolhidos resultam da aplicação de uma bateria de testes de aptidão física, entrevistas individuais e grupos focais, que foram analisados recorrendo a procedimentos estatísticos e de análise temática. Os resultados evidenciam que a generalidade dos alunos aderiu positivamente ao programa de treino e melhorou os seus níveis de aptidão física. O ensino recíproco revelou ser uma estratégia potenciadora da cooperação dos alunos, bem como na aquisição de conhecimentos ao longo dos seus programas de treino. Os alunos revelaram elevados níveis de satisfação e motivação para a prática.

Palavras-chave: condição física, bem-estar; diversidade, atividade física.

Abstract: The global strategy of the World Health Organization is to promote physical activity in the population in general and also specifically in children and young people (WHO, 2020). The school is the ideal place to promote physical activity, and, particularly, Physical Education plays a central role in providing students with the tools, knowledge and behaviours that will enable them to build a healthy lifestyle. The “Fitness Education” model (McConnell, 2014) provides the framework for the foundation of physical fitness development. This model encompasses six stages to take students from a state of dependence to one of independence and autonomy. In turn, reciprocal teaching is a strategy that helps develop constructing of meaning in the task (Omari & Weshah, 2010). This study sought to consider the diversity of students in a physical fitness for health programme in reciprocal teaching in a school in Porto. The main goal was to analyse the students' adherence to physical fitness work in reciprocal teaching in comparison with teaching by direct

instruction. The study group consisted in 28 students from a 10th year class of the Scientific-Humanities course. The data collected is the result of a battery of physical fitness tests, individual interviews, and focus groups, that were analysed through statistic analysis and thematic analysis. The results show that most of the students adhered positively to the training programme and improved their physical fitness levels. Reciprocal teaching has showed to be a strategy that increased student cooperation and knowledge acquisition throughout their training programmes. The students revealed high levels of satisfaction and motivation to practice.

Keywords: fitness, well-being; diversity, physical activity.

INTRODUÇÃO

O sedentarismo é uma realidade atual com contornos preocupantes. Na Europa, menos de 50% dos jovens cumprem as recomendações da OMS (2010) de atividade física (AF) moderada a vigorosa, tendendo esta percentagem a diminuir com o aumento da idade (Cox et al., 2020). Segundo Guthold et al. (2020), num estudo realizado em 146 países, 81% dos jovens, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos, não realizam o mínimo de 60 minutos diários de AF moderada a vigorosa, levando a OMS (2020) a considerar a promoção da AF uma prioridade de saúde global. Não obstante esta necessidade, importa descentrar o foco desta visão patogénica da ausência de AF e adotar uma perspetiva salutogénica (Antonovsky, 1996), por forma a centrar a atenção naquilo que podemos fazer em prol do bem-estar, em contraponto com uma perspetiva patogénica, focada na preocupação de diminuição dos riscos de contrair doenças. Nesta perspetiva salutogénica, quando orientada para o contexto escolar, valorizam-se os pontos fortes e os recursos que os alunos podem desenvolver através da educação física curricular, conceitos de saúde individual, de natureza física, material, emocional, cognitiva, relacional, sociocultural, que conduza a uma experiência de vida mais significativa e coerente (McCuaig & Quennerstedt, 2018).

Portugal é um dos países europeus que evidencia níveis baixos de AF na população em geral (Eurobarómetro especial 472), sendo necessário intervir na população jovem de forma que estes adquiram ferramentas, conhecimentos e comportamentos com vista à construção autónoma de um estilo de vida futuro que inclua a AF (Dobbins et al., 2013), sendo a escola o local ideal uma vez que por ela passa quase a totalidade das crianças e jovens (Houston & Kulinna, 2014; Klein & Vogt, 2019).

A aptidão física como componente curricular da Educação Física

A disciplina de EF é um contexto ideal para desenvolver a aptidão física (ApF) e fornecer os conhecimentos para que os alunos se tornem ativos na sua vida futura (SHAPE America, 2015). Sallis et al. (1997) e Verstraete et al. (2007) consideram que um currículo de EF relacionado com saúde pode elevar substancialmente os níveis de AF no contexto curricular.

É evidente a responsabilidade do professor em desenvolver a ApF dos seus alunos, enaltecendo junto destes o gosto pela prática e o conhecimento sobre a sua importância para a saúde e bem-estar. Laurson et al. (2008) afirmam que as aulas cujo conteúdo é o desenvolvimento da ApF são mais intensas do que as relacionadas com desportos individuais e coletivos. Outros estudos confirmam que o desenvolvimento da ApF é uma boa ferramenta para aumentar a intensidade das aulas de EF (Lonsdale et al., 2013; Smith et al., 2014). Outros estudos evidenciam associações positivas entre a aptidão muscular e a saúde dos jovens (Benson et al., 2008; Grøntved et al., 2013), aportando benefícios nas atividades da vida diária dos alunos e bem-estar (Faigenbaum & Myer, 2010) e motivacional (Meinhardt et al., 2013).

Faigenbaum et al. (2001) e Sadres et al. (2001) advogam que na EF é possível construir programas de treino que afetam positivamente a aptidão muscular e Peralta et al. (2020) reportam que podem contribuir para a melhoria da aptidão cardiorrespiratória dos alunos e que a intensidade, idade e estado de peso são fatores potencialmente relevantes para a sua promoção nas aulas de EF.

Faigenbaum (2011) afirma que programas de treino de força para os alunos são eficazes e seguros, quando adequadamente prescritos e supervisionados apresentando benefícios como o aumento da força muscular, aumento da densidade óssea, alterações positivas na composição corporal, aumento da velocidade na execução de habilidades motora e desportivas, diminuição dos riscos de lesões e aumenta a autoestima.

Minatto et al. (2016) verificaram que quando os exercícios são ajustados às necessidades e características individuais, optando por movimentos globais que combinam o treino aeróbio e de força, revelam-se ideais para o desenvolvimento da ApF.

A implementação adequada de um programa de treino na escola assenta na utilização de procedimentos de testagem precisos e apropriados, de forma a assegurar o volume e a intensidade adequados na dosagem e progressão da carga (Suchomel et al., 2018). Neste sentido, a duração de 8-12 semanas dos programas de treino da força parece ser mais eficaz na população adolescente (Behringer et al., 2010; Drenowatz & Greier, 2018).

Ensino centrado no professor e ensino recíproco

Graça e Mesquita (2006, p. 216) esclarecem que “entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”. Num ensino centrado no aluno, o professor apresenta-se como um facilitador da ação, orientando os alunos a aprenderem consigo próprios e com os outros, englobando uma componente social e afetiva que também os responsabiliza e lhes atribui um preponderante papel ativo no seu processo ensino-aprendizagem (Metzler, 2017), como é o caso do ensino recíproco.

No ensino recíproco os alunos trabalham em pares, sendo um o executor e o outro o observador. O executor é assessorado pelo colega que o observa e ao mesmo tempo dá-lhe feedback sobre o seu desempenho, motivando-o para a tarefa. Após a realização da tarefa, os papéis invertem-se levando o executor a observar o colega. O professor circula pelo espaço, ajudando os observadores e fornecendo feedback caso seja necessário.

Rohrbeck et al. (2003) e Webb (2008) reportam que o ensino recíproco é eficaz quando há responsabilização individual e todos os elementos constituintes do grupo trabalham para atingir os mesmos objetivos. Os alunos acedem a um papel ativo na tomada de decisões, deixando de ser meros participantes passivos (Oliveira et al., 2017).

Face a este quadro, este estudo procurou atender à diversidade dos alunos e teve como objetivo central analisar a adesão dos alunos ao trabalho da aptidão física em ensino recíproco em comparação ao ensino por instrução direta. Adicionalmente, pretendeu-se ainda analisar as aquisições e motivação dos alunos para o trabalho da aptidão física.

METODOLOGIA

Contexto e Participantes

O presente estudo realizou-se numa escola secundária situada na zona do grande Porto e foi conduzido por um estudante-estagiário de EF. Participaram 28 alunos (22 raparigas e seis rapazes), com idades

compreendidas entre os 15 e os 16 anos, de uma turma do 10.º ano de escolaridade do Curso Científico-humanísticos.

A prática desportiva extracurricular dos alunos era reduzida e a motivação para as aulas de EF diminuta. Os níveis de ApF iniciais dos alunos eram baixos, não atingindo os níveis recomendados para a sua idade.

Todos os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo e os encarregados de educação assinaram um consentimento informado. Foram também garantidas as condições de anonimato e de confidencialidade dos dados.

Desenho do estudo

O tempo horário da semana da turma repartia-se em dois blocos, um de 100 minutos e outro de 50. O desenvolvimento da ApF focou as componentes da aptidão cardiorrespiratória, aptidão muscular e flexibilidade.

O estudo decorreu em duas etapas. Na primeira etapa (primeiro semestre) foi utilizada a instrução direta ao longo de 14 aulas de 50 minutos. O professor era o prescritor e todos os alunos realizavam os mesmos exercícios (ver Quadro 9).

Quadro 9. Estrutura da componente da aptidão física no primeiro semestre

Estrutura das Aulas 1º Semestre	
Aptidão Física 1 - AVD	Aptidão Física 8 – Testes de Aptidão Física – IMP. Horizontal
Aptidão Física 2 - AVD	Aptidão Física 9 – Coordenativas + Condicionais (velocidade, força, flexibilidade, equilíbrio)
Aptidão Física 3 – Coordenativas + Condicionais (resistência, força, coordenação, destreza geral)	Aptidão Física 10 – Coordenativas + Condicionais (velocidade, força, flexibilidade, equilíbrio)
Aptidão Física 4 – Coordenativas + Condicionais (resistência, força, coordenação, destreza geral)	Aptidão Física 11 – Coordenativas + Condicionais (velocidade, força, flexibilidade, equilíbrio)
Aptidão Física 5 – Coordenativas + Condicionais (resistência, força, coordenação, destreza geral)	Aptidão Física 12 – Coordenativas + Condicionais (velocidade, força, flexibilidade, equilíbrio)
Aptidão Física 6 - Testes Aptidão Física – Flexões + ABS	Aptidão Física 13 - Testes Aptidão Física - Vaivém + Flexões
Aptidão Física 7 - Testes de ACR – Vaivém	Aptidão Física 14 - Testes de Aptidão Física – ABS

No segundo semestre, o modelo instrucional foi o ensino recíproco e decorreu ao longo de 15 aulas de 50' (ver Quadro 10). Nesta etapa foram constituídos 14 grupos de dois elementos. A formação destes grupos teve como base a observação em aula, empatia com os colegas e os resultados dos testes de ApF das duas aplicações (M1 e M2) realizados no primeiro semestre.

Quadro 10. Estrutura da componente da aptidão física no segundo semestre

Estrutura das Aulas 2º Semestre	
Aptidão Física 15 Início do trabalho por pares (Observação do plano Proposto)	Aptidão Física 22 Continuação do trabalho por pares (Plano 3)
Aptidão Física 16 Início do Plano por pares (Plano 1)	Aptidão Física 23 Testes de Aptidão Física – vaivém
Aptidão Física 17 Continuação do trabalho por pares (Plano 1)	Aptidão Física 24 Continuação do trabalho por pares (Plano 3) Exercício proposto pelo colega de treino
Aptidão Física 18 Continuação do trabalho por pares (Plano 2)	Aptidão Física 25 Trabalho por pares(plano3) exercício proposto para o colega
Aptidão Física 19 Continuação do trabalho por pares (Plano 2)	Aptidão Física 26 Continuação do trabalho por pares (Plano 4)
Aptidão Física 20 - Continuação do trabalho por pares (Plano 2)	Aptidão Física 27 - Continuação do trabalho por pares (Plano 4)
Aptidão Física 21 - Continuação do trabalho por pares (Plano 3) Testes de Aptidão Física – Flexões + ABS	Aptidão Física 28 - Testes de Aptidão Física - ABS + Flexões
	Aptidão Física 29 - Testes de Aptidão Física – Imp, H/V + Vaivém

Os planos de treino tiveram como base os exercícios exercitados no primeiro semestre e os resultados dos testes de ApF (M1 e M2). Cada par tinha o seu plano, correspondendo ao nível de ApF em que se encontravam. O plano de treino englobava exercícios direcionados aos membros superiores e inferiores, tronco, de flexibilidade e de aptidão cardiorrespiratória. Além do número de repetições, séries e critérios de êxito dos exercícios, eram também apresentadas sugestões de execução.

Ao longo das 15 aulas de aplicação do programa, foram sendo realizados ajustes nos planos (ver Quadro 11).

Quadro 11. Aplicação dos planos de treino nas 15 aulas

Aulas	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Plano 1	X	X	X												
Plano 2				X	X	X									
Plano 3							X	X	X	X					
Plano 4											X	X	X	X	X

Na aula dez foi lançado um desafio a todos os alunos. Assim, após uma conversa informal do professor com cada par, foi pedido que cada elemento planeasse um exercício para um grupo muscular que o colega precisasse desenvolver. Na aula seguinte os alunos apresentaram o exercício, explicaram como se realizava e qual o objetivo, tendo o exercício sido adicionado ao programa de treino para as restantes sessões.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Avaliação da percepção dos alunos

Para captar as percepções dos alunos acerca da experiência do trabalho da ApF nas aulas foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas e um grupo focal.

As entrevistas individuais foram realizadas a cinco alunos selecionados e foram compostas por três questões: Q1: “O que é que tens gostado do trabalho que temos vindo a realizar nas aulas na área da aptidão física?”; Q2: “Como tem sido a experiência do trabalho em pares na aptidão física?”; Q3: “O que de mais relevante aprendeste nas aulas de EF na área da aptidão física?”.

O guião do grupo focal foi constituído por cinco questões: QF1: “Que transformações identificam no trabalho de aptidão física quando em comparação ao início do ano?”; QF2: “Como foi a experiência de trabalhar em par?”; QF3: “O que de mais relevante vocês aprenderam na aptidão física nas aulas de EF?”; QF4: “Em que medida foi importante a partilha dos resultados dos testes de ApF ao longo do ano letivo?”; QF5: “O que mais gostaram?”. Participaram seis alunos de diferentes pares.

Avaliação da aptidão física

A avaliação da ApF foi efetuada recorrendo a cinco testes da bateria FITescola: abdominais e flexões – executar o maior número de repetições possível ao som de um áudio com uma cadência predefinida; impulsão horizontal e vertical - atingir a máxima distância num salto a pés juntos e o vaivém - execução do número máximo de percursos numa distância de 20 metros, numa cadência predefinida. A bateria foi

aplicada em quatro momentos ao longo do ano letivo, exceto os testes de impulsão horizontal e vertical que foram realizados três vezes.

Procedimentos de análise

O conteúdo das entrevistas individuais e do grupo focal foi analisado recorrendo à análise temática do conteúdo (Clarke e Braun, 2013), percorrendo as seguintes fases: (i) leitura para familiarização com os dados; (ii) definição de pontos chave; (iii) análise das características comuns com agrupamento das ideias/temas; (iv) refinamento dos temas e exclusão de alguns pela falta de pertinência para o estudo. Da análise resultaram três temas relativas à comparação da instrução direta e do ensino recíproco: (i) aquisição de conhecimentos, (ii) cooperação e (iii) motivação.

Na análise dos resultados dos testes de ApF apenas foram considerados os alunos que participaram nos quatro momentos. Inicialmente foi realizada uma análise exploratória dos dados recorrendo à estatística descritiva, seguido do cálculo da normalidade através do teste Kolmogorov-Smirnov. Face à não normalidade dos dados e à dimensão amostral (<30) utilizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para comparar os resultados dos testes do M1 e M4 no vaivém, abdominais e flexões e entre o M1 e M3 na impulsão vertical e horizontal. O valor de p foi mantido a $p < 0,05$.

RESULTADOS

O modelo de instrução direta vs o ensino recíproco

1) Aquisição de conhecimentos

Os alunos apreciaram favoravelmente o ensino recíproco, pois além de lhes ter permitido maior individualização da exercitação permitiu-lhes adquirir mais conhecimentos: “Na minha ótica, aprendi mais, aprendi a individualização do exercício.” (aluno 3); “com este modelo de aula, eu aprendi a gerir um plano de aula.” (aluno1).

Os alunos salientaram ainda a importância que a ApF começou a ter nas suas vidas: “aprendi que é muito importante estarmos bem, com uma boa aptidão física, porque conseguimos desenvolver várias atividades ao longo do dia mais fácil...” (aluno 2), “... tinha uma ideia errada da ApF, hoje eu percebo o quanto é importante para mim...” (aluno 6).

A autonomia conquistada no ensino recíproco foi também enfatizada pelo aluno 6: “...conseguimos mudar a ordem dos exercícios e a maneira como fazemos e a quantidade que fazemos...eu acho que isso nos dá uma liberdade para nós podermos fazer entre aspas o que achamos melhor para nós.”

2) Cooperação

O trabalho a pares no ensino recíproco potenciou níveis de entajuda superiores e um maior envolvimento dos alunos nas tarefas: aluno 4: “...é uma experiência boa, trabalha-se bem, o ambiente é melhor que trabalhar sozinho...não sei, parece que fazes melhor as coisas, temos sempre alguém ao lado que nos pode ajudar... se nós estivermos a fazer alguma coisa mal consegue nos apoiar e nos explicar.” (aluno 4); “...porque acho que na prática o exercício físico, às vezes é melhor ter alguém ao lado... é da maneira que evoluímos mais do que estarmos sozinhos e acho que tem sido bom.” (aluno 3).

Os alunos expressaram ainda que passaram a sentir-se mais responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas dos colegas, percebemos isso no discurso do aluno 5: “Gostei de sugerir um exercício para o meu colega e sentir que estamos a aprender e a levar exemplos para contribuir para o nosso desenvolvimento.”

3) Motivação

Os alunos destacaram a implementação do plano de treino como o momento mais importante. Consideraram que este os levou a uma mudança de atitude na exercitação da ApF: “Eu preferi quando o professor introduziu os planos, acho que me motivou mais a fazer os exercícios...” (aluno 3); “...a mudança foi boa, porque no primeiro semestre nós éramos obrigados a fazer e no segundo semestre nós tínhamos um plano e podíamos fazer como queríamos...além de que tinha um colega que me incentivava e motivava para eu fazer mais.” (aluno 5). Estes revelaram ainda que se sentiram mais motivados não apenas para a exercitação, mas para a aquisição de conhecimentos da ApF pelo facto de existirem metas a atingir aluno 1: “nós pudemos ver a nossa evolução fosse ela positiva ou negativa e motivou-nos a trabalhar mais para melhorar os resultados.” (aluno 1); “...o facto de existirem vários momentos de testes, dá-nos a oportunidade de fazer uma reflexão crítica sobre os nossos resultados, o que nos motiva a trabalhar mais para atingir objetivos.” (aluno 3).

Aptidão física

Os resultados da ApF, considerando globalmente a população estudada, evidenciaram melhorias significativas na comparação entre os momentos 1 e 4, nos testes do vaivém, abdominais e flexões de braços (Quadro 13).

Quadro 13. Média (\pm) desvio padrão dos testes vaivém, abdominais e flexões, em quatro momentos diferentes, a nível global

Geral					
Testes	M1 $\bar{x} \pm SD$	M2 $\bar{x} \pm SD$	M3 $\bar{x} \pm SD$	M4 $\bar{x} \pm SD$	<i>p-value</i> M1-M4
Vaivém (N=22)	31,41 \pm 18,33	35,41 \pm 20,06	38,77 \pm 20,50	43,45 \pm 22,39	0,000*
Abdominais (N=23)	27,05 \pm 14,44	24,59 \pm 17,99	42,00 \pm 23,03	42,50 \pm 22,00	0,021*
Flexões (N=23)	7,82 \pm 8,19	12,59 \pm 8,49	18,09 \pm 7,47	17,41 \pm 8,77	0,000*

Legenda* \bar{x} = média; SD = desvio padrão; N = número de participantes; *diferença estatisticamente significativa

No que concerne aos testes de impulsão vertical e horizontal, entre os momentos 1 e 3, considerando globalmente a população estudada, constatou-se um aumento significativo da distância atingida (Quadro 14).

Quadro 14. Média (\pm) desvio padrão dos testes impulsão vertical e horizontal, em três momentos diferentes, a nível global

Geral				
Testes	M1 $\bar{x} \pm SD$	M2 $\bar{x} \pm SD$	M3 $\bar{x} \pm SD$	<i>p-value</i> M1-M3
Impulsão Vertical (N=20)	30,35 \pm 9,39	32,35 \pm 7,09	31,70 \pm 7,60	0,049*
Impulsão Horizontal (N=22)	157,60 \pm 34,41	162,15 \pm 36,48	169,95 \pm 37,06	0,001*

Legenda* \bar{x} = média; SD = desvio padrão; N = número de participantes; *diferença estatisticamente significativa

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na dimensão qualitativa, os resultados evidenciaram que os alunos preferem o programa de treino implementado no segundo semestre em ensino recíproco, em comparação com o prescritivo, utilizado no primeiro semestre. Os dados vêm enfatizar o que Quitério (2018) reporta relativamente às formas autodeterminadas de motivação se associaram positivamente a níveis de empenho superiores, níveis mais elevados de emoções, maior esforço e intenção de ser fisicamente ativo. A utilização do ensino recíproco permitiu percebermos que os benefícios vão muito além da exercitação, havendo lugar à promoção de outras competências relacionadas com a responsabilidade pessoal e social.

Os alunos referem ainda que a introdução do trabalho em pares lhes trouxe mais motivação para desenvolverem o programa de treino, pois podiam cooperar com os colegas e tinham ajuda na correção e execução dos exercícios. Tal como veiculado por Mesquita et al. (2014), o grupo funcionou como uma estratégia promotora do sentimento de pertença nos alunos, elevando a sua motivação e envolvimento na prática. Houve lugar à promoção das relações interpessoais, da entreajuda, no respeito pelas diferenças dos colegas e trabalhando em prol do mesmo objetivo. No ensino recíproco os alunos aprenderam a gerir o programa de treino, a observar e corrigir a execução dos exercícios.

A bateria de testes introduzida ao longo do ano foi vista pelos alunos com elevada importância, referindo que se sentiam motivados com os resultados. Os valores obtidos serviam de referência para que o seu empenho nas aulas fosse superior e desta forma conseguissem atingir as metas a que se propunham.

No que concerne à dimensão quantitativa, encontraram-se evidências de efeitos positivos do programa de treino na ApF dos alunos nas componentes cardiorrespiratória e aptidão muscular. Estes dados vão ao encontro de outros estudos em contexto escolar, concretamente em alunos do ensino secundário (e.g. Costa et al., 2016; Minatto et al., 2016; Faigenbaum et al., 2011; Sadres et al., 2001; Dobbins et al., 2013; Peralta et al., 2020). O sucesso do programa de treino poderá ser explicado pelo trabalho colaborativo que motivou os alunos a trabalhar e pelo facto de ter permitido a individualização. É importante referir que na mudança de metodologia aplicada entre o M2 (instrução direta) e o M3 (programa de treino), os dados continuaram a apresentar valores positivos, evidenciando que o programa continuou a contribuir para o desenvolvimento da ApF dos alunos.

CONCLUSÃO

A alteração do modelo prescritivo para o de ensino recíproco melhorou o clima da aula, aumentou a motivação dos alunos para a ApF e potenciou a aquisição de conhecimentos, tornando as aulas mais atrativas, inclusivas e participativas. Os alunos passaram a sentir que tinham “voz” na construção das suas próprias aprendizagens e nas dos colegas, isto em contraponto com o modelo prescritivo, utilizado na primeira etapa, em que apenas reproduziam as indicações do professor, dando lugar a um sentimento de obrigação e frustração. Como consequência dessa motivação os alunos evoluíram significativamente nas na ApF, nomeadamente na aptidão cardiorrespiratória e aptidão muscular. O modelo recíproco parece, assim, ser uma estratégia adequada para motivar e envolver os alunos na ApF.

Agradecimentos: os autores agradecem à Fundação para a Ciência e Tecnologia o financiamento do projeto “*Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices*”, com a referência 2022.09013.PTDC, em que este estudo se insere.

Referências bibliográficas

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11-18.
- Behringer, M., Vom Heede, A., Yue, Z., & Mester, J. (2010). Effects of resistance training in children and adolescents: a meta-analysis. *Pediatrics*, 126(5), e1199–e1210. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-0445>
- Benson, A. C., Torode, M. E., & Fatarone Singh, M. A. (2008). The effect of high intensity progressive resistance training on adiposity in children: a randomized controlled trial. *International journal of obesity*, 32(6), 1016–1027.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2).
- Costa, A. M., Gil, M. H., Sousa, A. C., Ensinas, V., Espada, M. C., & Pereira, A. (2016). Effects of concurrent strength and endurance training sequence order on physical fitness performance in adolescent students. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1202–1206. doi:10.7752/jpes.2016.04191
- Cox, A., Fairclough, S., Kosteli, M. C., & Noonan, R. (2020). Efficacy of School-Based Interventions for Improving Muscular Fitness Outcomes in Adolescent Boys: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine*, 50. doi:10.1007/s40279-019-01215-5
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews*(2).
- Drenowatz, C., & Greier, K. (2018). Resistance Training in Youth - Benefits and Characteristics. *Journal of Biomedicine*, 3, 32-39. doi:10.7150/jbm.25035
- Faigenbaum, A. D., Loud, R. I., O'connell, J., Glover, S., O'connell, J., & Westcott, W. I. (2001). Effects of Different Resistance Training Protocols on Upper-Body Strength and Endurance Development in Children. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 15(4), 459-465. https://journals.lww.com/nsca-jscr/fulltext/2001/11000/effects_of_different_resistance_training_protocols.10.aspx
- Faigenbaum, A. D., & Myer, G. D. (2010). Pediatric Resistance Training: Benefits, Concerns, and Program Design Considerations. *Current Sports Medicine Reports*, 9(3), 161-168.
- Faigenbaum, A.D., Farrell, A., Fabiano, A., Radler, T., Naclerio, F., Ratamess, N.A., Kang, J., & Myer, G.D. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 573–584.
- Graça, A., & Mesquita. (2006). Ensino do Desporto. In Go Tani, Jorge Bento & R. Petersen. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-216). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- Grøntved, A., Ried-Larsen, M., Ekelund, U., Froberg, K., Brage, S., & Andersen, L. B. (2013). Independent and combined association of muscle strength and cardiorespiratory fitness in youth with insulin resistance and β -cell function in young adulthood: the European Youth Heart Study. *Diabetes Care*, 36(9), 2575-2581.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Houston, J., & Kulinna, P. (2014). Health-related fitness models in physical education. *Strategies: A journal for physical and sports educators*, 27(2), 20-26. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.879026>
- Klein, D., & Vogt, T. (2019). A salutogenic approach to Physical Education in schools. *Advances in Physical Education*, 9(3), 188-196. <https://doi.org/10.4236/ape.2019.93013>
- Laurson, K. R., Brown, D. D., Dennis, K. K., & Cullen, R. W. (2008). Heart rates of high school physical education students during team sports, individual sports, and fitness activities. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(1), 85-91.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions
- McConnell, K. (2014). Fitness and wellness education. In *Standards based physical education curriculum development* (pp. 367-387).
- McCuaig, L., & Quennerstedt, M. (2018). Health by stealth – exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. *Sport, Education and Society*, 23(2), 111–122. Doi: 10.1080/13573322.2016.1151779

- Meinhardt, U., Witassek, F., Petrò, R., Fritz, C., & Eiholzer, U. (2013). Strength Training and Physical Activity in Boys: a Randomized Trial. *Pediatrics*, 132, 1105 - 1111.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 01-14.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education (3rd Edition)*. Routledge.
- Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-based interventions to improve cardiorespiratory fitness in adolescents: Systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(9), 1273–1292. doi:10.1007/s40279-016-0480-6
- Oliveira, B., Graça, A., & Leite Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(3), 14-25. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>
- Omari, H., & Weshah H. (2010). Using the Reciprocal Teaching Method by Teachers at Jordanian Schools. *European Journal of Social Sciences*, 15(1), 27-29
- Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, É. R., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. *Plos one*, 15(8), e0237019.
- Quitério, A. L. (2018). Assessment for learning in Physical Education: Its emergent relationships with motor competence development and intrinsic motivation toward physical literacy. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 213-234.
- Rohrbeck, C., Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J., & Miller, T. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *J Educ Psychol*, 95(2), 240–257.
- Sadres, E., Eliakim, A., Constantini, N., Lidor, R., & Falk, B. (2001). The Effect of Long-Term Resistance Training on Anthropometric Measures, Muscle Strength, and Self Concept in Pre-Pubertal Boys. *Pediatric Exercise Science*, 13, 357-372. <https://doi.org/10.1123/pes.13.4.357>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American journal of public health*, 87(8), 1328-1334.
- SHAPE America. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Author
- Smith, N. J., Lounsbery, M. A., & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: Impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity and Health*, 11(1), 127-135.
- Suchomel, T. J., Nimphius, S., Bellon, C. R., & Stone, M. H. (2018). The Importance of Muscular Strength: Training Considerations. *Sports medicine*, 48(4), 765–785. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0862-z>
- Verstraete, S. J., Cardon, G. M., De Clercq, D. L., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2007). Effectiveness of a two-year health-related physical education intervention in elementary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 20-34.
- Webb, N. (2008). Learning in small groups. In Good T (ed). *21st century education: a reference handbook (Vol. 1, pp. 203–211)*
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.